



Academia

Eğitim Araştırmaları Dergisi

NİSAN -2021

Cilt-6 / Sayı-1

e-ISSN 2619-9351

EDITÖR:

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOğLU

Dr.Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK



Academia

Journal of Educational Research

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH-AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGISI-AEAD

e-ISSN: 2619-9351

Volume / Cilt 6 | Issue / Sayı 1 Pages / Sayfa: 1-310

April / Nisan 2021

<https://dergipark.org.tr/pub/egitim>

ACADEMIA JOURNAL of EDUCATIONAL RESEARCH–AJER
ACADEMIA EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ–AEAD

Publisher/Yayıncı

Kebitech Teknoloji Sanayi Ltd. Şti.

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Assist. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publication Coordinator

Asst. Prof. Dr. Mithat ELÇİÇEK

Publishing Editor

Asst. Prof. Dr. Hüsamettin ERDEMCI

English Language Editors

Assoc. Prof. Dr. Emrah ERİŞ

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Dr. Enser YILMAZ

Technical Check and Layout

Lecturer. Burhan ÜZÜM

Editör

Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Mithat ELÇİÇEK

Yayın Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Hüsamettin ERDEMCI

İngilizce Dil Editörü

Doç. Dr. Emrah ERİŞ

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Enser YILMAZ

Teknik Kontrol ve Mizanpaj

Öğr. Gör. Burhan ÜZÜM

PUBLICATION BOARD/ YAYIN KURULU

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Fikriye Kırbag ZENGİN – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KARAL – Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ– Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU – Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Şenel POYRAZLI – Penn State Harrisburg University
Associate. Prof. Dr. Fakhra Aziz– Lahore College for Women University
Associate. Prof. Dr. Özcan Tunalılar– University of Portland State
Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN – Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL – Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR – Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN – Siirt Üniversitesi
Asst. Prof. Dr. Joseph Calvin Gagnon - University of Helsinki
Asst. Prof. Dr. Natavan Bakhshaliyeva - Baku State University
Asst. Prof. Dr. Heike Wendt – University of Graz
Dr. Öğr. Üyesi Ferhat BAHÇECİ – Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mücahit Öztürk – Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sakine ÖNGÖZ – Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sungur GÜREL – Siirt Üniversitesi

INDEXING/İNDEKSLER

ASOS Index
Academic Resource Index
ISSN Portal Index
Google Scholar

CONTENTS / İÇİNDEKILER
(Araştırma Makaleleri / Research Articles)

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilikleri İle Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik
Becerilerinin İncelenmesi

Investigation of Teachers' Cultural Capital Qualifications and Social Responsibility
Based Leadership Skills

Salih Servan ETİZ, Nazım ÇOĞALTAY

1-23

Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları
Turkish Education System And Its Problems In The Republic Period

Sevcan ŞENKALOĞLU

24-36

Laboratuvar Uygulamalarının Dokular Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen
Adaylarının Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

The Effects of Laboratory Applications on Pre-service Science Teachers
Achievements and Attitudes about Tissues Subject

Ali ÇETİN, Mustafa CENGİZ

37-45

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklıklarının Çeşitli
Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Usage Frequencies of Secondary School Students'
Listening/Monitoring Strategies in Terms of Various Variables

Bünyamin SARIKAYA

46-58

Türkiye'de Üniversite Öğrenimi Gören Öğrencilerin Öz-anlayışları ile Sosyal Medya
Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Examination of the Relationship Between Social Media Addiction with the
SelfCompassion of Students Studying at University in Turkey

Fatih ATLI, Ahmet BUĞA, Taleh MAMMADLİ, Aysen YILDIRIM ATLI

59-77

Sorgulama Tabanlı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç
Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisi

The Effect of Inquiry-Based Science Teaching on Preservice Teachers' Scientific
Process Skills, Academic Achievement and Attitudes Towards Laboratory

Halit KIRIKTAŞ, Teoman KESERCİOĞLU

78-92

Örgütsel Şarlatanlık Ölçeği Türkçe Uyarlama Çalışması
The Organizational Charlatan Scale Turkish Adaptation

Hüsnü ERGÜN

93-102

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Hazırlanmış Destek Eğitim Programının
Değerlendirilmesi
Evaluation of Support Education Program for Gifted Students. Commitment

Musa POLAT, İsa POLAT

103-123

Türkiye’de STEM Alanında ve Eğitim-Öğretim Konusunda Yapılmış Olan
Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

The Content Analysis of Graduate Thesis on Education and In Field STEM

Ahmet ÇALIŞKAN, Funda OKUŞLUK

124-136

Temel Alanlar Kapsamında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Dünya
Sıralamasındaki Yerleri Üzerine Bir Değerlendirme
An Evaluation on the World Rankings of Turkish Higher Education Institutions in
the Scope of Fundamental Fields

Can SAKAR

137-155

2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin
Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi.

Comparison of the 2023 Education Vision Document and the 11th Development
Plan's Education Targets.

Mesut TOPAL

156-195

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Metinlerle Uyumunun
İncelenmesi
Investigation of Coherence(Harmony) of the Texts and the Pictures In the 4th Grade
Turkish Textbook

Adem İŞCAN, Kübra KARADAĞ

196-215

Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
Examination of Teachers' Curriculum Awareness

Ömer PEKTAŞ, Ata PESEN

216-232

Lise Öğrencilerine Yönelik Kariyer Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında
Yapılan Deneysel Çalışmaların İncelenmesi
Investigation of Experimental Studies in Career Counseling and Vocational Guidance
for High School Students
Osman GÖNÜLTAŞ
233-244

Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Liderlik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler
Açısından İncelenmesi
Investigation of Youth Leadership Characteristics of University Students in Terms of
Various Variables
Ahmet SAYLIK, Sabri ANIK
245-262

Öğretmenlerin Karara Katılmaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki
The Investigation of Relationships Between Teachers' Participation in Decision
Making and Their Organizational Commitment
İsa POLAT, Yaşar YAVUZ
263-281

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan
Davranışlara İlişkin Algılamalarının Belirlenmesi
Identification of Pedagogical Formation Students' Perceptions of Unethical Behaviors
Related to Teaching Profession
Sait BULUT, Tamer ALPSOY, Gizem ŞAHİN
282-296

Farklı Tutumlara Sahip Öğretmenlerle Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma
Stratejilerinin Karşılaştırılması
Comparison Of Learning And Course Study Strategies Of Teachers With Different
Attitudes And Their Students
Cemal BIYIKLI
297-310

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlilikleri İle Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin İncelenmesi¹

Salih Servan ETİZ² Nazım ÇOĞALTAY³

Gönderim Tarihi: 12.07.2020

Kabul Tarihi: 17.11.2020

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Çalışmada öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılandırılmıştır. Evren, 2018-2019 Eğitim-Öğretim döneminde Siirt il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli 2326 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubu oluşturulurken küme örnekleme yöntemi kullanılarak rastlantısal olarak 368 Örneklem Kümesi belirlenmiştir. Araştırmada Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen “Kültürel Sermaye Ölçeği” ve Külekçi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin dağılımını belirlemek için basıklık, çarpıklık, ortalama ve medyan parametreleri incelenmiş olup sonuç olarak verilerin normallik ölçütlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçtan öğretmenlerin genel kültürel sermaye düzeyleri yükseldiğinde genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde düşük düzeyde yükselme olacağı, genel kültürel sermaye düzeyleri azaldığında da genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde düşüş gerçekleşeceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Sermaye, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik, Öğretmen

Investigation of Teachers’ Cultural Capital Qualifications and Social Responsibility Based Leadership Skills

Abstract: In the study, it was aimed to determine the relationship between teachers’ cultural capital competencies and social responsibility-based leadership skills. The research is structured by using the relational screening model, which is a quantitative method. Evren consists of 2326 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Siirt during the 2018-2019 academic year. While creating the sample group, 368 Sample Sets were determined randomly using the cluster sampling method. In the research, “Cultural Capital Scale” developed by Avcı and Yaşar (2014) and Social Responsibility Based Leadership Scale adapted to Turkish by Külekçi (2015) were used. To determine the distribution of the data, kurtosis, skewness, mean and median parameters were examined and as a result, it was determined that the data met the normality criteria. SPSS program was used in the analysis of the data. According to the research findings, a low positive correlation was found between teachers’ cultural capital adequacy and social responsibility-based leadership levels. It is understood from this result that when the general cultural capital levels of the teachers increase, there will be a low increase in the levels of general social responsibility based leadership, and when the general cultural capital levels decrease, the general social responsibility based leadership levels will decrease.

Keywords: Cultural Capital, Social Responsibility Based Leadership, Teacher

GİRİŞ

Toplum, var olduğu tarihten itibaren mevcut birikimlerini ve değerlerini kuşaklara aktarmak için eğitimi bir vasıta olarak kullanır. Eğitimle ilgili yaşanan her yeni gelişme bu alana yönelik bakış açılarını değiştirip geliştirmiş olsa da eğitimin kültürel değerleri aktarmadaki rolünün değişmediği ifade edilebilir. Çağın ilerlemesiyle paralel yaşanan değişim ve gelişimlerin toplum tarafından benimsenmesini, çağdaşlık seviyesinde yeni gelişmeler kaydedilmesini, çalışan, sorumluluk sahibi, azimli bireylerin yetiştirilmesini sağlayan eğitim faaliyetleri, toplumun geleceği

¹ Bu çalışma, Doç.Dr. Nazım ÇOĞALTAY danışmanlığında Salih Servan ETİZ’in yüksek lisans tezinden alınmıştır.

² Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, salihservanetiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6527-7105

³ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, yncogaltay@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5676-4470

açısından da önem taşımaktadır. Eğitim vasıtasıyla toplumun geçmişi geleceğe aktarılırken aynı zamanda geleceğinin sağlam bir şekilde inşa edilmesi de yine eğitimin rolüyle gerçekleşmektedir. Eğitim sürecindeki en vazgeçilmez öge olan öğretmenler toplumun da vazgeçilmez mimarları olarak ifade edilebilir. Nitekim geçmişin geleceğe taşınmasında diğer bir ifadeyle kültür aktarımında, eylemi gerçekleştiren öğretmenlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel birikimi yeni nesle edindirmede oldukça önemli bir paya sahip olduğu belirtilebilir.

TDK'ya (2011) göre kültür kavramı, tarihsel ve toplumsal süreçte yaşanan maddi ve manevi gelişmelerin oluşturulmasında ve bu birikimin yeni nesillere aktarılmasında yararlanılan araçların tümü olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımda doğanın insanlaştırılması olarak geçen kültür, zamanın ilerlemesiyle birlikte yeni anlamlar kazanarak insanların yaşadığı olaylar ve problemleri karşılayan, duygu, düşünce biçimleri, fikir ve sanat anlayışları, değer yargılarının bütünü olarak belirtilmiştir (Karataş, 2011). Kültür, toplumsal kabullenmelerle meşruluk kazanmaktadır (Bourdieu, 2015). Kültürün en meşrulaştığı alan ise eğitim ortamları olarak gösterilir. Eğitim ortamlarını anlamlı kılan ve toplumsal kuralları, değerleri ve kabul edilir davranış şekillerini edindiren öğretmenlerin kültürel bilgi düzeyinin yeterliliği, öğrenciler üzerinde etkili bir güce dönüşmektedir (Durkheim, 2016). Eğitim öğretim sürecine öğrenme odaklı yaklaşan öğrencilerin etraflarında olup biten her şeyden etkilenmesi kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin davranışlarının özenli bir şekilde olması gerektiğini belirten Durkheim, öğretmenin kültür aktarımındaki rolünde hem kendini ifade etmede kullandığı dilin hem de beden dilinin kültürel sermaye kapasiminde olduğunu ifade etmektedir (Durkheim, 2016). İki kelimenin bir araya gelmesiyle oluşan kültürel sermaye kavramına bakıldığında her iki kavramın özünde "insan" olduğu dikkat çekmektedir. İnsanın olmadığı yerde toplumdan bahsetmek mümkün olmadığı gibi sermayenin oluşabilmesi için de insana ihtiyaç duyulmaktadır. Sermayenin ekonomik faaliyetlerin devamı için kullanılan ham maddelerden oluştuğu ve bu ham maddelerin çok kıymetli olduğu belirtilir (Marx, 1976). Kültürel sermaye denildiğinde bu kavrama yönelik ham maddelerin bilgi, beceri, yetenek kavramlarından oluştuğunu söylemek mümkündür (Yosso, 2005). Bahsi geçen bilgi, beceri, yetenek gibi kabiliyetlerin edinilmesinde de eğitimden yararlanılmaktadır (Bourdieu, 1986). Bireylerin kültürel pazar için ihtiyaç duyulan ham maddeye (bilgi, beceri) sahip olmasının o bireyler adına belli topluluklarda yer edinilmesi anlamına geldiği açıktır (Collins ve Makowsky, 2014). Dolayısıyla kültürel sermayede kilit rol üstlenen eğitim süreci ve bu süreçte aktif olan öğretmenin kültürel birikimi, altı çizilmesi gereken hususlardır. Öğretmenler, davranışlarıyla öğrencileri üzerinde önemli bir etki yaratarak yarar ya da zarar oluşturabilirler (Gordon, 2010). Öğretmenlerin bu durumun farkında olarak süreci ilerletmeleri gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin eğitim ortamlarında edindikleri birikim, toplumda üstleneceği rol için önemli bir belirleyicidir (Russell, 2014). Sosyo ekonomik özellik olarak eşit olmamalarına bağlı olarak öğrencilerin ders başarıları düşmektedir. Öğrencinin sahip olduğu kültürel bilgiyi artırması ve eksik olduğu konuları giderme yoluna gitmesi nitelikli bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Nitelikli eğitimi alabilmesinin yolu ise kendini iyi yetiştirmiş, kültürel sermaye birikimi yönüyle zengin olan öğretmenlerin varlığıyla mümkündür (Avcı, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin tespit edilmesi önemlidir. Putnam (2000), kültürel sermayenin güçlü olmasıyla eğitimdeki verimliliğin artacağını, eğitimin nitelikli hale gelmesiyle de toplumda sosyal sermayenin güçleneceğini belirtmiştir.

Öğretmenin yeterli düzeyde kültürel sermayeye sahip olmasının yanı sıra toplumda üstlendiği rolün de farkında olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle üzerine düşen sosyal sorumluluğun bilincinde olması önemlidir. En basit tanımıyla sosyal sorumluluk kavramını, içinde bulunulan

toplumu geliştirme olarak açıklamak mümkündür (Aydemir, 1999). Birey, yaşadığı toplumun bir parçası olduğu için sorumluluğunun farkında olarak mevcut konumunu irdeleyerek toplumu ileriye götürme çabası içerisinde hareket etmeli, yaşanan problemlere çözüm odaklı yaklaşım sergilemelidir (Çelik, 2007). Ancak sosyal sorumluluk bilinci taşımak çoğu zaman yeterli olmamaktadır. Bu bilinçle topluma faydalı hizmetler sunabilmek, toplumun aksayan yanlarını onarmaya çalışmak ve birçok konuda öncü rol üstlenmek gerekir. Nitekim bu durum, sosyal sorumluluk sahibinin liderlik özelliğinin gereğidir (Astin ve Astin, 2000). Sosyal sorumluluk sahibi liderler, topluma karşı sorumluluklarla ilgili farkındalık yaratmak, duyarlılık düzeyi yüksek bireylerin yetişmesine öncülük etmek, ortak problemlerle ilgili çözümler ortaya koymak, topluma katkı sağlayacak projeler üretip hayata geçirmek ve başka insanları da bu tür davranışlara yönlendirmek gibi görevler üstlenmektedirler. Geleneksel liderlik tanımlamasının dışında olan bu açıklama, Çağdaş Liderlik Kuramları arasında gösterilen sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilgilidir (Wagner, 2006). Yaşanan çağın bilgi ve teknoloji çağı olması sebebiyle toplumun ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama şekilleri de daha çağdaş yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin de topluma karşı görevlerinin yalnızca eğitim öğretim sürecini yönetmek değil yeniçağın gereklerine göre donanım ve birikime sahip bireyler olmaları ve bu birikimi hayata geçirecek bilinçle hareket etmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla eğitimin en önemli aktörü durumunda olan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliği ile sosyal sorumluluk temelli liderlik beceri düzeylerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Buradan hareketle araştırmanın ana problemi, öğretmenlerin kültürel sermayeleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Toplumun nitelikli bireylerden oluşmasında en etkili araç olarak bilinen eğitim, bireyleri birçok konuda donanımlı hale getirerek hem toplum yapısını şekillendirmekte hem de bireyler arasındaki sosyo-ekonomik eşitsizliği gidermeye çalışmaktadır. Toplumun oluşturan bireylerin her biri eşit şartlara sahip değildir. Sosyo-ekonomik yönden zayıf ailelerin çocuklarının eğitim hayatları boyunca geride kalma, gelişim gösterememe sorunları yaşadıklarını belirten Bourdieu ve Passeron (2014), örnek olarak eğitim kademelerindeki öğrencilerin yaş ortalamalarının eşit olmadığına dikkat çekmektedirler. Bu durumu tedrisi ölüm olarak ifade eden Bourdieu ve Passeron (2014), konunun yalnızca ekonomiyle ilgili olmadığı üzerinde durmuşlardır. Eşitsizliklerin nedeninin ekonomik ya da sosyal kökenli olup olmamasının önemli olmadığı, öğretmenlerin eğitim verme şekillerinin bu eşitsizliği gidereceği belirtilmektedir (Andersen ve Jaeger, 2015). Yaşam geçmişleri aynı olmayan öğrencilerin eğitim ortamlarındaki eşitsizlikleri dengelemeleri ve kültürel birikimlerini eğitsel faaliyetlerde kullanmaları, kültür sermayesi yüksek öğretmenlerce sağlanabilecek bir kazanımdır. Gordon (2010), öğretmenlerin öğrenciler üzerinde en etkili kişiler olduklarını ifade ederek öğrencinin gelişmesi ya da zarar görmesinde de en büyük payın öğretmene ait olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin alacağı eğitim onların ileriki dönemlerde toplumda oynayacağı rol olarak dışa vuracaktır (Russell, 2014). Bundan dolayıdır öğrencilerin gelişimlerinin olumlu yönde seyretmesi için öğretmenlerin yalnızca öğretim programı odaklı ilerlememeleri öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak etkinlikler yapmaları gerekmektedir. Özellikle aileleri sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yönden düşük olan öğrencilerin gelişim gösterecekleri tek alan eğitim ortamlarıdır. Dolayısıyla pratikte yer bulması istenilenlerin gerçekleşmesi için öğretmenlerin kültürel sermayelerinin yeterli düzeyde olması ve bu birikimi öğrencilere aktaracak sosyal duyarlılığa sahip olmaları önem taşımaktadır. Sorumluluk davranışı, topluma faydalı işler yapılabilmesi için bireylerin motivasyonunu sağlayan,

problemlere yönelik ortak çaba gösterilmesi ve zor zamanlarda bu çabanın devam ettirilmesi bireylerdeki fiziksel ve psikolojik enerjiyle ilgilidir (Astin ve Astin, 2000). Sosyal sorumluluğunun farkında olan bireylerin diğerlerine karşı sorumluluk hissine sahip olması ve bütün olarak daha iyi bir toplum için faaliyette bulunmaları gerekmektedir (Wagner, 2009). Sosyal sorumluluk, sosyal değişim modeli olarak belirtilir ve bireylere toplumsal yardımlaşma ve dayanışma, sorumluluk alma, farklı bireylerle bir araya gelerek iş yapabilme gibi olumlu kişilik özelliklerinin bu model le kazandırıldığı vurgulanır. Olumlu bir sosyal değişimin gerçekleşmesinin değişimin önemini bilen sosyal sorumluluk temelli liderler tarafından mümkün olacağı ifade edilmektedir (Gleason, 2012). Bu bağlamda topluma yön veren eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde başrol üstlenen öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ve sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması gerekmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleriyle sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlgili amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kuşak ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin kültürel sermayeleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları arasındaki ilişkinin yönü ve gücü nasıldır?
5. Öğretmenlerin kültürel sermayeye ilişkin algıları sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın önemi

Nitelikli bir toplum yapısı oluşabilmesi için bireylerin nitelikli olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin ideal seviyede yetişebilmesi ve istenilen niteliğe sahip olması da nitelikli öğretmenler tarafından sağlanabilmektedir. Öğretmenin nitelikli sayılabilmesi için eğitime etki eden tüm faktörler yönüyle istenilen donanımda olması beklenir. Nitekim öğretmenlik çok yönlü bir meslek grubudur ve genel kültür, genel yetenek, kişiler arası iletişim, etkili iletişim becerileri gibi özellikler gerektirir. Bu özelliklerin elde edilmesi kültürel sermaye ile sağlanabilir. Öğretmenlerin kültür sermayelerinin iyi bir düzeyde olması, öğretim programı içerisinde verilecek etkinliğin zenginleştirilmesi ve sunuş biçimi açısından önemlidir. Yapılan bir araştırmada da öğretmenin nitelikli sayılabilmesi için alan bilgisinden sonra öğretmenin genel kültürünün yeterli olması gerektiği sonucu tespit edilmiştir (Taşkaya, 2012). Kültürel sermayenin işlevsellik kazanmasında önemli bir etkiye sahip olan sorumluluk duygusunun oluşması, toplumda sosyal sorumluluğa sahip bireylerin yetişmesiyle ilgilidir. Sosyal sorumluluk algısı yüksek bireylerin yetişmesi için bu eğitimi sağlayacak olan öğretmenlerin de sosyal sorumluluk algılarının yüksek olması ve bu duygunun davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Bu da ancak sosyal sorumluluk temelli liderlikle sağlanabilmektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında bireylerin çok yönlü yetiştirilmesinde eğitimin oldukça büyük bir paya sahip olduğu açıktır. Eğitimi aktaran konumundaki öğretmenlerin donanım olarak kültürel sermayesi yüksek sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri istendik seviyede olması, nitelikli bir toplumun ön şartı olarak ifade edilebilir. Toplum için bu kadar önemli olan iki konu üzerinde yeterli sayıda araştırmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde eğitimle kültürel sermaye arasındaki ilişkinin sınırlı sayıda araştırmada incelendiği belirlenmiştir. Avcı, 2015; Tösten, Avcı ve Şahin, 2017; Güleç,

(2019); Akbulut, (2019); Bucak, (2019), çalışmalarında kültürel sermaye konusunu incelemiştir. Dolayısıyla araştırmada değişken olarak kullanılan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliğinin tespit edilmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Araştırmada ele alınan sosyal sorumluluk temelli liderlik konusuna da ilgili literatürde yeterli sayıda örneğine rastlanmamıştır. Sosyal sorumluluk konusu daha çok işletme alanında incelenmiş ve kurumsal sosyal sorumluluk alanına yönelik araştırmalar yapılmıştır (Alnaçık ve ark., 2011; Onay, 2003; Wilcox, 2006). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelendiği çalışmalar yok denecek kadar sınırlı sayıdadır. Dolayısıyla yapılan çalışma, öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin belirlenmesi açısından alana önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca araştırma öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliği ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin incelenmesi ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi yönüyle alanda tek örnek çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin kültürel sermayeleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırmada en uygun araştırma yaklaşımının nicel araştırma yaklaşımı olduğuna karar verilerek, araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılarak yapılandırılmıştır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma modelidir (Neuman, 2006).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Siirt ili merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapan 2326 öğretmen oluşturmaktadır. İlgili evreni temsil etmek için küme örnekleme yöntemine başvurulmuş her okul bir örneklem birimi kabul edilmiştir. Söz konusu kümeler tesadüfi olarak seçilerek örnekleme alınmış ve gidilen okullardan toplamda 368 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın evren ile örneklem okul sayıları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın evren-örneklem okul sayıları

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Kültürel Sermaye Ölçeği", "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği (SSTLÖ)" kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Örneklem grubuna ait demografik verilerin belirlenmesi için öğretmenlere kişisel bilgi formu verilerek ilgili alanları cevaplamaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cevaplamaları istenilen kişisel bilgiler; cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş grubu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kıdem, okul öncesi eğitim alma durumu ve yükseköğretim öncesi yaşamlarını daha çok geçirdikleri yer olarak belirtilmiştir.

Kültürel Sermaye Ölçeği: Araştırmada öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerini belirlemek amacıyla Avcı ve Yaşar (2014) tarafından geliştirilen; 30 maddeden oluşan "Kültürel Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ve madde toplam korelasyonlarının hesaplanması ile test edilmiştir. Ayrıca güvenirlik analizinde madde toplam korelasyonları .45'in altında çıkan maddeler ölçekten çıkarılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. 51 maddeden oluşan ölçek son yapılan geçerlik ve güvenirlik testlerinden sonra 30 maddeye düşürülmüştür. 30 maddelik "Kültürel Sermaye Ölçeğinin" alt boyutları şu şekildedir (Avcı ve Yaşar,2014);

Entelektüel Birikim Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Katılım Boyutu: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Kültürel Bilin: 21, 22, 23, 24, 25

Kültürel Potansiyel: 26, 27, 28, 29, 30

Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği (SSTLÖ): Araştırmada öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının belirlenmesi için Tracy (1998) tarafından geliştirilen ve Külekçi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeği" (SSTLÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan SRLS, liderlik gelişimi için Sosyal Değişim Modeli ile ilişkili değerleri tespit etmek ve üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk sahibi bir liderlik sürecine katılımını belirlemek amacıyla bir araç olarak geliştirilmiştir Sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğiyle ölçülmek istenen alt boyutlar ve ölçekteki madde karşılıkları aşağıdaki gibidir (Külekçi,2015):

Kendini Bilme: 3, 5, 6, 14, 18, 29, 35, 51.

Uyum: 9, 22, 27, 45, 55, 56, 60.

Sorumluluk: 19, 20, 23, 44, 46, 47.

İşbirliği: 7, 24, 25, 36, 42, 49, 52, 57.

Ortak Amaç: 10, 11, 15, 26, 30, 31, 50, 53, 59.

Medeni Tartışma: 1, 2, 4, 12, 17, 54.

Vatandaşlık: 28, 32, 34, 38, 40, 41, 48, 58.

Değişim: 8, 13, 16, 21, 33, 37, 39, 43.

Tablo 1. Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik	,786	60
Kültürel Sermaye	,884	30

Ölçeklerin iç tutarlılık seviyelerinin tespit edilmesi için Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır. Tablo 1. incelendiğinde, çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirliklerinin yeterli düzeyde olduğu görülebilmektedir (Cronbach's Alpha \geq 0,70).

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak belirlenen ölçekler, Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle il merkezinde bulunan eğitim kademelerinde görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçeklerin nasıl

doldurulması gerektiği konusunda açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esası olduğu belirtilmiştir. Okullara dağıtılan 435 ölçekten 413'ü cevaplanmıştır. Cevaplanan anketlerden analiz edilmeye uygun olan formlar tespit edildiğinde sayının 368 olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında toplanan 368 veri SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ait dağılımların oranlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ayrıca verilerde betimsel analiz uygulanarak ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere güvenirlik düzeylerini belirlemek için Cronbach's Alpha iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson korelasyon analizi yapılmış buna ek olarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamında elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kültürel sermaye ölçeğine ilişkin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kültürel Sermaye Ölçeğine Ait Betimsel Bulgular

Boyutlar	n	\bar{X}	s.s
Entelektüel Birikim	368	3,88	,47
Katılım	368	3,66	,69
Kültürel Bilinç	368	3,97	,51
Kültürel Potansiyel	368	4,05	,44
Genel Kültürel Sermaye	368	3,87	,42

Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri incelendiğinde, entelektüel birikim düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,77$), katılım düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,66$), kültürel bilinç düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,97$), kültürel potansiyel düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 4,05$) ve genel kültürel sermaye düzeylerinin yüksek seviyede ($\bar{X}= 3,87$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Kültürel Sermaye Ölçeğine Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Kültürel Sermaye	Kolmogorv-Smirnov			Basıklık	Çarpıklık	\bar{X}	Med.
	İstatistik	sd	P				
Entelektüel Birikim	,123	368	,000	-,892	,723	3,88	4,00
Katılım	,167	368	,000	-1,239	1,276	3,66	3,85
Kültürel Bilinç	,187	368	,000	-,977	1,632	3,97	4,00
Kültürel Potansiyel	,175	368	,000	-,813	1,485	4,05	4,20
Genel Kültürel Sermaye	,181	368	,000	-1,215	1,589	3,87	4,00

Araştırma kapsamında elde edilen kültürel sermaye düzeylerine ait verilerin normallik testi sonucu Kolmogorov-Smirnova analizi sonucu verilerin dağılımının normal olmadığı ama diğer normallik varsayımları incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içerisinde olması ortalama ve medyanın yakın olması sonucu (Tabachnick ve Fidell, 2013) ayrıca örneklem hacminin yeterli sayıda olmasından dolayı verilerin dağılımının normal olduğu varsayımı ile parametrik analizler yapılmıştır.

Genel Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğine Ait Betimsel Bulgular

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğine ilişkin verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Genel Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ölçeğine Ait Betimsel Bulgular

Boyutlar	n	\bar{X}	s.s
Kendini Bilme	368	4,18	,28
Uyum	368	4,12	,32
Sorumluluk	368	4,18	,31
İşbirliği	368	4,12	,26
Ortak Amaç	368	4,09	,27
Medeni Tartışma	368	4,27	,32
Vatandaşlık	368	4,07	,28
Değişim	368	4,12	,27
Genel	368	4,14	,18

Öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri incelendiğinde, kendini bilme ($\bar{X}= 4,18$), uyum ($\bar{X}= 4,12$), sorumluluk ($\bar{X}= 4,18$), iş birliği ($\bar{X}= 4,12$), ortak amaç ($\bar{X}= 4,09$), medeni tartışma ($\bar{X}= 4,27$), vatandaşlık ($\bar{X}= 4,07$), değişim ($\bar{X}= 4,12$), genel sosyal sorumluluk temelli liderlik ($\bar{X}= 4,14$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Genel Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ait Normal Dağılım Analizi Sonuçları

Genel Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik	İstatistik	sd	P	Basıklık	Çarpıklık	\bar{X}	Med.
Kendini Bilme	,110	368	,000	,140	-,332	4,18	4,12
Uyum	,099	368	,000	-,285	,757	4,12	4,14
Sorumluluk	,125	368	,000	-,195	,562	4,18	4,16
İşbirliği	,126	368	,000	,046	,436	4,12	4,12
Ortak Amaç	,093	368	,000	-,070	,477	4,09	4,11
Medeni Tartışma	,122	368	,000	,002	-,413	4,27	4,33
Vatandaşlık	,107	368	,000	,174	,240	4,07	4,12
Değişim	,115	368	,000	,056	,939	4,12	4,12
Genel	,114	368	,000	,753	1,483	4,14	4,11

Genel sosyal sorumluluk temelli liderlik ölçeğine ait verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, aritmetik ortalama ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 2 sınırları içinde bulunmasından verilerin dağılımın normallikten geldiği belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyetlere göre kültürel sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6'da ifade edilmiştir

Tablo 6. Öğretmenleri Cinsiyetlerine Göre Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri T-testi Sonucu

Kültürel Sermaye	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p																																																																																																																																																																
Entelektüel Birikim	Kadın	147	3,89	,48	,210	366	,834																																																																																																																																																																
	Erkek	221	3,87	,46				Katılım	Kadın	147	3,64	,73	-,469	366	,639	Erkek	221	3,67	,66	Kültürel Bilinç	Kadın	147	3,97	,54	,081	366	,935	Erkek	221	3,97	,49	Kültürel Potansiyel	Kadın	147	4,06	,47	,404	366	,687	Erkek	221	4,04	,42	Genel	Kadın	147	3,87	,44	,009	366	,993	Erkek	221	3,87	,40	SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p	Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325	Erkek	221	4,16	,27	Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575
Katılım	Kadın	147	3,64	,73	-,469	366	,639																																																																																																																																																																
	Erkek	221	3,67	,66				Kültürel Bilinç	Kadın	147	3,97	,54	,081	366	,935	Erkek	221	3,97	,49	Kültürel Potansiyel	Kadın	147	4,06	,47	,404	366	,687	Erkek	221	4,04	,42	Genel	Kadın	147	3,87	,44	,009	366	,993	Erkek	221	3,87	,40	SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p	Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325	Erkek	221	4,16	,27	Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17								
Kültürel Bilinç	Kadın	147	3,97	,54	,081	366	,935																																																																																																																																																																
	Erkek	221	3,97	,49				Kültürel Potansiyel	Kadın	147	4,06	,47	,404	366	,687	Erkek	221	4,04	,42	Genel	Kadın	147	3,87	,44	,009	366	,993	Erkek	221	3,87	,40	SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p	Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325	Erkek	221	4,16	,27	Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																				
Kültürel Potansiyel	Kadın	147	4,06	,47	,404	366	,687																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,04	,42				Genel	Kadın	147	3,87	,44	,009	366	,993	Erkek	221	3,87	,40	SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p	Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325	Erkek	221	4,16	,27	Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																
Genel	Kadın	147	3,87	,44	,009	366	,993																																																																																																																																																																
	Erkek	221	3,87	,40				SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p	Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325	Erkek	221	4,16	,27	Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																												
SST Liderlik	Cinsiyet	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p																																																																																																																																																																
Kendini Bilme	Kadın	147	4,19	,29	,986	366	,325																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,16	,27				Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977	Erkek	221	4,12	,33	Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																
Uyum	Kadın	147	4,12	,31	-,029	366	,977																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,12	,33				Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679	Erkek	221	4,17	,30	İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																												
Sorumluluk	Kadın	147	4,19	,33	,414	366	,679																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,17	,30				İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516	Erkek	221	4,11	,26	Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																								
İşbirliği	Kadın	147	4,13	,27	,650	366	,516																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,11	,26				Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173	Erkek	221	4,08	,28	Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																				
Ortak Amaç	Kadın	147	4,12	,26	1,367	366	,173																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,08	,28				Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123	Erkek	221	4,30	,32	Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																																
Medeni Tartışma	Kadın	147	4,24	,32	-1,544	366	,123																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,30	,32				Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884	Erkek	221	4,06	,27	Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																																												
Vatandaşlık	Kadın	147	4,07	,29	,147	366	,884																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,06	,27				Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643	Erkek	221	4,11	,25	Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																																																								
Değişim	Kadın	147	4,13	,30	,463	366	,643																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,11	,25				Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																																																																				
Genel	Kadın	147	4,14	,18	,561	366	,575																																																																																																																																																																
	Erkek	221	4,13	,17																																																																																																																																																																			

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin cinsiyet grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre, bireylerin kültürel sermaye düzeylerinin cinsiyet grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Ayrıca öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin cinsiyet grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre de, bireylerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin cinsiyet grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre kültürel sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına dair gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 7'de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri T-testi Sonucu

Kültürel Sermaye	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p
Entelektüel Birikim	Lisans	315	3,85	,47	-2,389	366	,017*
	Lisansüstü	53	4,02	,42			
Katılım	Lisans	315	3,63	,71	-2,011	366	,045*
	Lisansüstü	53	3,84	,55			
Kültürel Bilinç	Lisans	315	3,95	,53	-1,875	366	,062
	Lisansüstü	53	4,09	,40			
Kültürel Potansiyel	Lisans	315	4,05	,45	,065	366	,948
	Lisansüstü	53	4,05	,35			
Genel	Lisans	315	3,85	,43	-2,309	366	,021*
	Lisansüstü	53	3,99	,32			
SST Liderlik							
Kendini Bilme	Lisans	315	4,18	,28	,229	366	,819
	Lisansüstü	53	4,17	,23			
Uyum	Lisans	315	4,13	,33	,786	366	,432
	Lisansüstü	53	4,09	,24			
Sorumluluk	Lisans	315	4,18	,31	-2,263	366	,792
	Lisansüstü	53	4,19	,30			
İşbirliği	Lisans	315	4,12	,27	1,298	366	,195
	Lisansüstü	53	4,07	,24			
Ortak Amaç	Lisans	315	4,09	,27	-,302	366	,763
	Lisansüstü	53	4,10	,26			
Medeni Tartışma	Lisans	315	4,28	,32	1,051	366	,294
	Lisansüstü	53	4,23	,30			
Vatandaşlık	Lisans	315	4,06	,29	-,378	366	,706
	Lisansüstü	53	4,08	,20			
Değişim	Lisans	315	4,12	,28	,586	366	,558
	Lisansüstü	53	4,10	,20			
Genel	Lisans	315	4,14	,19	,582	366	,561
	Lisansüstü	53	4,12	,10			

*p<0.05

Tablo 7'de görüleceği üzere, öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre, bireylerin entelektüel birikim düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t=-2,389; p<0,05). Lisans mezunu olanların ($\bar{X}= 3,85$)entelektüel birikim düzeyleri lisansüstü olanlara ($\bar{X}= 4,02$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılım düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t=-2,011; p<0,05). Lisans mezunu olanların ($\bar{X}= 3,63$)katılım düzeyleri lisansüstü olanlara ($\bar{X}= 3,84$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel kültürel sermaye düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (t=-2,309; p<0,05). Lisans mezunu olanların ($\bar{X}= 3,85$)genel kültürel sermaye düzeyleri lisansüstü olanlara ($\bar{X}= 3,99$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre, bireylerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Kuşak Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kuşak değişkenine göre kültürel sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına dair gerçekleştirilen bağımsız t-testi sonuçları Tablo 8’de ifade edilmiştir.

Tablo 8 Öğretmenlerin Kuşak Değişkenine Göre Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri T-testi Sonucu.

Kültürel Sermaye	Kuşak	n	\bar{X}	s.s	t	sd	p																																																																																																																																																																
Entelektüel Birikim	X Kuşağı	62	3,70	,53	-3,344	366	,001**																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	3,92	,45				Katılım	X Kuşağı	62	3,40	,82	-3,317	366	,001**	Y Kuşağı	306	3,71	,65	Kültürel Bilinç	X Kuşağı	62	3,88	,59	-1,482	366	,139	Y Kuşağı	306	3,99	,49	Kültürel Potansiyel	X Kuşağı	62	3,92	,51	-2,489	366	,013*	Y Kuşağı	306	4,08	,42	Genel	X Kuşağı	62	3,70	,47	-3,664	366	,000**	Y Kuşağı	306	3,91	,39	SST Liderlik								Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690	Y Kuşağı	306	4,18	,28	Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290
Katılım	X Kuşağı	62	3,40	,82	-3,317	366	,001**																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	3,71	,65				Kültürel Bilinç	X Kuşağı	62	3,88	,59	-1,482	366	,139	Y Kuşağı	306	3,99	,49	Kültürel Potansiyel	X Kuşağı	62	3,92	,51	-2,489	366	,013*	Y Kuşağı	306	4,08	,42	Genel	X Kuşağı	62	3,70	,47	-3,664	366	,000**	Y Kuşağı	306	3,91	,39	SST Liderlik								Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690	Y Kuşağı	306	4,18	,28	Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17								
Kültürel Bilinç	X Kuşağı	62	3,88	,59	-1,482	366	,139																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	3,99	,49				Kültürel Potansiyel	X Kuşağı	62	3,92	,51	-2,489	366	,013*	Y Kuşağı	306	4,08	,42	Genel	X Kuşağı	62	3,70	,47	-3,664	366	,000**	Y Kuşağı	306	3,91	,39	SST Liderlik								Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690	Y Kuşağı	306	4,18	,28	Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																				
Kültürel Potansiyel	X Kuşağı	62	3,92	,51	-2,489	366	,013*																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,08	,42				Genel	X Kuşağı	62	3,70	,47	-3,664	366	,000**	Y Kuşağı	306	3,91	,39	SST Liderlik								Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690	Y Kuşağı	306	4,18	,28	Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																
Genel	X Kuşağı	62	3,70	,47	-3,664	366	,000**																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	3,91	,39				SST Liderlik								Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690	Y Kuşağı	306	4,18	,28	Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																												
SST Liderlik																																																																																																																																																																							
Kendini Bilme	X Kuşağı	62	4,16	,27	-,399	366	,690																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,18	,28				Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674	Y Kuşağı	306	4,12	,32	Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																
Uyum	X Kuşağı	62	4,14	,32	,421	366	,674																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,12	,32				Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440	Y Kuşağı	306	4,19	,31	İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																												
Sorumluluk	X Kuşağı	62	4,15	,33	-,773	366	,440																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,19	,31				İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067	Y Kuşağı	306	4,11	,26	Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																								
İşbirliği	X Kuşağı	62	4,17	,28	1,835	366	,067																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,11	,26				Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115	Y Kuşağı	306	4,08	,26	Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																				
Ortak Amaç	X Kuşağı	62	4,14	,29	1,581	366	,115																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,08	,26				Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095	Y Kuşağı	306	4,26	,31	Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																																
Medeni Tartışma	X Kuşağı	62	4,34	,33	1,672	366	,095																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,26	,31				Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306	Y Kuşağı	306	4,06	,27	Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																																												
Vatandaşlık	X Kuşağı	62	4,10	,31	1,025	366	,306																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,06	,27				Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826	Y Kuşağı	306	4,12	,27	Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																																																								
Değişim	X Kuşağı	62	4,11	,27	-,220	366	,826																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,12	,27				Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																																																																				
Genel	X Kuşağı	62	4,16	,20	1,060	366	,290																																																																																																																																																																
	Y Kuşağı	306	4,13	,17																																																																																																																																																																			

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 8’de görüleceği üzere, öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin kuşak grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre, bireylerin entelektüel birikim

düzeylerinin eğitim düzeyi grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-3,344$; $p<0,05$). X kuşağı olanların ($\bar{X}= 3,70$)entelektüel birikim düzeyleri Y kuşağı olanlara ($\bar{X}= 3,92$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılım düzeylerinin kuşak grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-3,317$; $p<0,05$). X kuşağı olanların ($\bar{X}= 3,40$)katılım düzeyleri Y kuşağı olanlara ($\bar{X}= 3,71$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Kültürel potansiyel düzeylerinin kuşak grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-2,489$; $p<0,05$). X kuşağı olanların ($\bar{X}= 3,92$)kültürel potansiyel düzeyleri Y kuşağı olanlara ($\bar{X}= 4,08$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel kültürel sermaye düzeylerinin kuşak grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($t=-3,664$; $p<0,05$).X kuşağı olanların ($\bar{X}= 3,70$)genel kültürel sermaye düzeyleri Y kuşağı olanlara ($\bar{X}= 3,91$) daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin kuşak grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan t-testi sonuçlarına göre, bireylerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin kuşak grupları arasında farklılığı istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Branş Değişkenine göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branş gruplarına göre kültürel sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına dair gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 9'da ifade edilmiştir

Tablo 9. Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri ANOVA Sonucu

Kültürel Sermaye	Branş	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Entelektüel Birikim	Okul öncesi	22	4,13	,44	2	31,348	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	3,63	,53				(2-3)
	Branş Öğrt.	223	3,99	,36				
Katılım	Okul öncesi	22	3,89	,63	2	37,502	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	3,26	,81				(2-3)
	Branş Öğrt.	223	3,86	,50				
Kültürel Bilinç	Okul öncesi	22	4,17	,49	2	10,856	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	3,80	,65				(2-3)
	Branş Öğrt.	223	4,04	,39				
Kültürel Potansiyel	Okul öncesi	22	4,33	,53	2	7,182	,001**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	3,96	,53				(2-3)
	Branş Öğrt.	223	4,07	,36				
Genel	Okul öncesi	22	4,12	,43	2	39,115	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	3,63	,50				(2-3)
	Branş Öğrt.	223	3,98	,28				
SST Liderlik								
Kendini Bilme	Okul öncesi	22	4,42	,33	2	9,377	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,18	,29				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,15	,26				
Uyum	Okul öncesi	22	4,46	,25	2	13,227	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,11	,36				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,09	,29				
Sorumluluk	Okul öncesi	22	4,46	,36	2	11,608	,000**	(1-2)

	Sınıf Öğrt.	123	4,12	,38				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,19	,25				
İşbirliği	Okulöncesi	22	4,37	,32	2	10,814	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,10	,28				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,10	,24				
Ortak Amaç	Okulöncesi	22	4,36	,26	2	11,726	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,09	,31				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,07	,23				
Medeni Tartışma	Okulöncesi	22	4,48	,28	2	7,129	,001**	(1-3)
	Sınıf Öğrt.	123	4,31	,35				
	Branş Öğrt.	223	4,23	,29				
Vatandaşlık	Okulöncesi	22	4,44	,29	2	22,723	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,04	,31				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,04	,23				
Değişim	Okulöncesi	22	4,35	,28	2	9,657	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,12	,31				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,09	,23				
Genel	Okulöncesi	22	4,41	,20	2	31,502	,000**	(1-2)
	Sınıf Öğrt.	123	4,13	,21				(1-3)
	Branş Öğrt.	223	4,11	,12				

*p<0.05, **p<0.01; 1=okul öncesi, 2=sınıf öğretmeni, 3=branş öğretmeni

Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin branş grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, entelektüel birikim alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=31,348; p<0,01). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın sınıf öğretmeni ile okulöncesi ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{x}=3,63$) olanların entelektüel birikim düzeyleri okulöncesi ($\bar{x}=4,13$), branş ($\bar{x}=3,99$) olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılım alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=37,502; p<0,01). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın sınıf öğretmeni ile okulöncesi ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{x}=3,26$) olanların katılım düzeyleri okulöncesi ($\bar{x}=3,89$), branş ($\bar{x}=3,86$) olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Kültürel bilinç alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=10,856; p<0,01). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın sınıf öğretmeni ile okulöncesi ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{x}=3,80$) olanların kültürel bilinç düzeyleri okulöncesi ($\bar{x}=4,17$), branş ($\bar{x}=4,04$) olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Kültürel potansiyel alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=7,182; p<0,01). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın sınıf öğretmeni ile okulöncesi

ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{x}=3,96$) olanların kültürel potansiyel düzeyleri okulöncesi ($\bar{x}=4,33$), branş ($\bar{x}=4,07$) olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel kültürel sermaye düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=5,732$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın sınıf öğretmeni ile okulöncesi ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{x}=3,63$) olanların genel kültürel sermaye düzeyleri okulöncesi ($\bar{x}=4,12$), branş ($\bar{x}=3,98$) olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin branş grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre ise, kendini bilme alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=9,377$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,42$) olanların kendini bilme düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,18$), branş ($\bar{x}=4,15$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Uyum alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=13,217$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,46$) olanların uyum düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,11$), branş ($\bar{x}=4,09$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=11,608$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,46$) olanların sorumluluk düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,12$), branş ($\bar{x}=4,19$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. İş birliği alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=10,814$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,37$) olanların iş birliği düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,10$), branş ($\bar{x}=4,10$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Ortak amaç alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=1,726$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,36$) olanların ortak amaç düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,09$), branş ($\bar{x}=4,07$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Medeni tartışma alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=7,129$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,48$) olanların medeni tartışma düzeyleri branş ($\bar{x}=4,23$) olanlara göre daha yüksek

seviyede olduğu belirlenmiştir. Vatandaşlık alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=22,723$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,44$) olanların vatandaşlık düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,04$), branş ($\bar{x}=4,04$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Değişim alt boyut düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=9,657$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,35$) olanların değişim düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,12$), branş ($\bar{x}=4,09$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri branş grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=31,502$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın okulöncesi ile sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi ($\bar{x}=4,41$) olanların genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri sınıf öğretmeni ($\bar{x}=4,13$), branş ($\bar{x}=4,11$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kıdem gruplarına göre kültürel sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinde anlamlı bir farkın olup olmadığına dair gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Kıdem Gruplarına Göre Kültürel Sermaye ve Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri ANOVA Sonucu

Kültürel Sermaye	Kıdem	n	\bar{X}	s.s	Sd	F	p	Fark
Entelektüel Birikim	1-5 yıl	144	3,97	,39	3	9,720	,000**	(1-3)
	6-10 yıl	83	3,99	,42				(1-4)
	11-15 yıl	94	3,71	,54				(2-3)
	16+ yıl	47	3,72	,48				(2-4)
Katılım	1-5 yıl	144	3,79	,58	3	9,530	,000**	(1-3)
	6-10 yıl	83	3,83	,62				(1-4)
	11-15 yıl	94	3,43	,75				(2-3)
	16+ yıl	47	3,41	,80				(2-4)
Kültürel Bilinç	1-5 yıl	144	4,04	,44	3	2,293	,078	
	6-10 yıl	83	3,99	,50				
	11-15 yıl	94	3,88	,58				
	16+ yıl	47	3,91	,58				
Kültürel Potansiyel	1-5 yıl	144	4,09	,42	3	1,144	,331	
	6-10 yıl	83	4,08	,44				
	11-15 yıl	94	4,01	,46				
	16+ yıl	47	3,98	,47				
Genel	1-5 yıl	144	3,96	,33	3	10,250	,000**	(1-3)
	6-10 yıl	83	3,97	,41				(1-4)

	11-15 yıl	94	3,72	,46			(2-3)
	16+ yıl	47	3,72	,44			(2-4)
SST Liderlik							
Kendini Bilme	1-5 yıl	144	4,19	,26	3	,184	,908
	6-10 yıl	83	4,18	,30			
	11-15 yıl	94	4,17	,29			
	16+ yıl	47	4,15	,28			
Uyum	1-5 yıl	144	4,12	,30	3	,283	,838
	6-10 yıl	83	4,10	,34			
	11-15 yıl	94	4,14	,35			
	16+ yıl	47	4,13	,31			
Sorumluluk	1-5 yıl	144	4,21	,28	3	1,054	,369
	6-10 yıl	83	4,16	,31			
	11-15 yıl	94	4,18	,35			
İşbirliği	1-5 yıl	144	4,11	,25	3	,211	,889
	6-10 yıl	83	4,12	,26			
	11-15 yıl	94	4,12	,29			
	16+ yıl	47	4,14	,26			
Ortak Amaç	1-5 yıl	144	4,09	,23	3	2,061	,105
	6-10 yıl	83	4,04	,29			
	11-15 yıl	94	4,10	,31			
	16+ yıl	47	4,17	,26			
Medeni Tartışma	1-5 yıl	144	4,25	,30	3	,535	,658
	6-10 yıl	83	4,27	,31			
	11-15 yıl	94	4,29	,34			
	16+ yıl	47	4,31	,33			
Vatandaşlık	1-5 yıl	144	4,08	,26	3	,277	,842
	6-10 yıl	83	4,05	,27			
	11-15 yıl	94	4,06	,29			
	16+ yıl	47	4,05	,32			
Değişim	1-5 yıl	144	4,10	,25	3	,576	,631
	6-10 yıl	83	4,12	,28			
	11-15 yıl	94	4,15	,31			
	16+ yıl	47	4,11	,22			
Genel	1-5 yıl	144	4,14	,15	3	,251	,861
	6-10 yıl	83	4,12	,18			
	11-15 yıl	94	4,15	,21			
	16+ yıl	47	4,15	,18			

*p<0.05, **p<0.01

1=1-5 yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16+ yıl

Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin kıdem grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, entelektüel birikim alt boyut düzeyleri kıdem grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur (F=9,720; p<0,01). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlenmesi için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri grupları

arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl ($\bar{x}=3,97$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,99$) olanların entelektüel birikim düzeyleri 11-15 yıl ($\bar{x}=3,71$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,72$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Katılım alt boyut düzeyleri kıdem grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=9,530$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl ($\bar{x}=3,79$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,83$) olanların katılım düzeyleri 11-15 yıl ($\bar{x}=3,43$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,41$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Genel kültürel sermaye düzeyleri kıdem grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=10,250$; $p<0,01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post hoc analizlerinden scheffe analizi yapılmış olup scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında farklılığın olduğu belirlenmiştir. 1-5 yıl ($\bar{x}=3,96$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3,97$) olanların genel kültürel sermaye düzeyleri 11-15 yıl ($\bar{x}=3,72$) ve 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,72$) olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin kıdem grupları arasında fark durumlarının belirlenmesi için yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre ise, genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri kıdem grupları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kültürel sermaye algıları ile sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kültürel Sermaye ile Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları.

Boyutlar	E.B	K	K.B	K.P	K.S	K.BL	U	S	İ	O.A	M.T	V	D	SSTL
E.B	1													
K	,604**	1												
K.B	,470**	,491**	1											
K.P	,386**	,340**	,453**	1										
K.S	,883**	,839**	,702**	,588**	1									
K.BL	,142**	-0,061	,184**	,295**	,135**	1								
U	0,034	0,006	0,079	,144**	0,06	,304**	1							
S	0,099	0,101	,147**	,187**	,150**	,229**	,267**	1						
İ	0,006	0,037	,150**	,136**	0,072	,261**	,329**	,238**	1					
O.A	0,031	-0,044	0,072	,199**	0,048	,355**	,296**	,243**	,341**	1				
M.T	-0,009	-,172**	0,038	,137**	-0,039	,359**	,293**	,148**	,280**	,309**	1			
V	,140**	0,09	,136**	,175**	,161**	,261**	,225**	,311**	,373**	,251**	,271**	1		
D	,180**	0,048	,192**	,226**	,185**	,382**	,274**	,281**	,356**	,293**	,438**	,341**	1	
SSTL	,126*	0,001	,201**	,303**	,156**	,640**	,608**	,530**	,641**	,641**	,611**	,612**	,675**	1

** $p<0.01$; * $p<0.05$

Öğretmenlerin kültürel sermaye ile genel sosyal sorumluluk temelli liderlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla pearson korelasyon kat sayısı hesaplanmıştır. Yapılan korelasyon analizinde, öğretmenlerin genel kültürel sermaye ile genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=0.156$, $p=0,000$ $p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin genel kültürel sermaye seviyelerinin artmasına bağlı olarak genel sosyal sorumluluk temelli liderlik seviyelerinde düşük düzeyde artış gerçekleşeceği ifade edilebilir. Tam tersi bir durum söz konusu olduğunda genel kültürel sermaye seviyeleri azaldığında da genel sosyal sorumluluk temelli liderlik seviyelerinin azalacağı söylenebilir. Genel kültürel sermaye ile sosyal sorumluluk temelli liderlik alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında en yüksek ilişkinin entelektüel birikim ile katılım arasında gerçekleştiği tespit edilmiştir ($r=0.185$, $p=0,000$ $p<0.01$). Aşağıdaki taboda ise öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri üzerindeki etkisine ait bulgulara yer verilmiştir

Tablo 12. Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Bilinç ve Kültürel Potansiyel 'in Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilere Ait Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Boyutlar	β	Std. Hata	t	p	Tolerance	VIF	F	F (p)
Sabit	3,567	0,096	37,059	0,000**				
Entelektüel Birikim	0,080	0,025	1,234	0,218	0,578	1,730		
Katılım	-0,211	0,017	-3,266	0,001**	0,578	1,729	12,734	0,000**
Kültürel Bilinç	0,139	0,021	2,276	0,023*	0,644	1,553		
Kültürel Potansiyel	0,281	0,023	4,966	0,000**	0,754	1,326		

** $p<0.01$; * $p<0.05$

$R^2=0,113$, Durbin Watson= 1,872

Bağımsız Değişkenler: Entelektüel Birikim, Katılım, Kültürel Bilinç, Kültürel Potansiyel

Bağımlı Değişken: Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerileri

Regresyon analizi varsayımlarına bakıldığında bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı ($F= 12,734$ $p=0,000$ $p<0.01$) olduğu belirlenirken, VIF değerlerinin 10'un altında olmasının çoklu bağıntı probleminin olmadığını, Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olması oto korelasyonun olmadığı anlamına gelmektedir. Katılımın ($t=-3,266$; $p=0,001$ $p<0.01$), kültürel bilincin ($t=2,276$; $p=0,023$ $p<0.05$) ve kültürel potansiyelin ($t=4,966$; $p=0,000$ $p<0.01$) sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisini anlamlı yönde etkilediği tespit edilmiştir. Entelektüel birikimin ise sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisini anlamlı yönde etkilemediği belirlenmiştir ($t= 1,234$; $p>0.05$). Entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyelin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisi düzeyinin 0,113'ünü açıkladığı görülmüştür ($R^2=0,113$). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisi düzeylerinin %11,3'ü bu değişkenlerle açıklanırken %88,7'si modele dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Regresyon analizi sonucuna regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

Sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisi= $3,567-0,211*\text{katılım}+0,139*\text{kültürel bilinç}+0,281*\text{kültürel potansiyel}$

Regresyon eşitliği değerlendirildiğinde, kültürel potansiyelde bir birimlik artışın sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisi düzeyini 0,281 birim artıracığı, kültürel bilincin bir birimlik artışı ise 0,139 birim artıracığı görülmektedir. Katılım düzeyindeki bir birimlik artışın sosyal sorumluluk temelli liderlik becerisi düzeylerinde 0,211 birimlik azalışa neden olacağı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde kültürel sermaye düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Addi-Racah ve Grinshtain'in (2016) tarafından yapılan araştırmada Arap öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmanın sonucu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Avcı (2015) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılarak öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu da çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Akbulut (2019) "Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri, Öz-Yeterlikleri Ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının İncelenmesi" başlıklı çalışmada ulaştığı sonuç öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek olduğudur. Bu çalışmada elde edilen sonuç da araştırma sonucunu desteklemektedir. Bucak (2019) çalışmada ulaştığı sonuç, öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek olmasıdır. Tösten, Avcı ve Şahin (2017) ile Güleç (2019) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşımlardır. Bu çalışmaların sonuçları da araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Kültürel sermayenin alt boyutları olan entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç, kültürel potansiyel ve genel kültürel sermaye düzeylerinin tamamında öğretmenlerin yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Avcı (2015), Tösten, Avcı ve Şahin (2017), Bucak (2019), Güleç (2019) yaptıkları çalışmada kültürel sermayenin alt boyutu olan katılım boyutunda öğretmenlerin diğer boyutlara göre düşük puan aldıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmalarda ulaşılan katılım boyutu ile ilgili sonuç, araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilik düzeylerinin yüksek düzey olarak tespit edilmesi bu öğretmenlerin toplumsal pozisyonlarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim kültürel birikimin bir topluluğu diğerinden ayırt etmeye yarayan bir belirleyici olduğu konusu vurgulanan bir husustur. Daha da ileriye giderek kültürel sermaye yeterliliğinin düzeyinin toplumdaki eşitliği ya da eşitsizliği etkiler denilebilir (Arun, 2009). Çalışmada ulaşılan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliliklerinin yüksek çıkması sonucunu sosyal yapı bağlamında iyi bir durum olarak değerlendirmek mümkündür (Tösten vd., 2017).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken olan sosyal sorumluluk temelli liderlik becerileri ile ilgili elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin alt boyutları olan kendini bilme, uyum, sorumluluk, iş birliği, ortak amaç, medeni tartışma, vatandaşlık, değişim, genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin tamamında öğretmenlerin yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Erol ve Bozbayındır (2018), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlikle ilgili algılarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Humphreys (2011) de çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonucuyla benzerdir. Buna karşın Özgan ve Öztuzcu (2016), öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderliğe ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Külekçi (2015), Haber (2006), Dugan (2006), Dugan, Komives ve Segar (2008), yaptıkları çalışma sonuçlarında sosyal sorumluluk temelli liderlik algısının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırma sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Külekçi (2015) çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarını ölçtüğü çalışmada öğrencilerin sosyal sorumluluk temelli algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bu çalışmanın sonucuyla araştırma

sonucu farklılık göstermektedir. Külekçi (2015), Haber (2006), Dugan (2006), Dugan, Komives ve Segar (2008), çalışmalarında sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinden sorumluluk boyutunda daha yüksek puanlara ulaşıldığını belirlemişlerdir. Araştırma sonucuna göre ise medeni tartışma boyutunda öğretmenlerin daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde elde edilen bu sonuçla çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin yüksek çıkması, bu öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olduklarını ve bu konuyla ilgili bir çalışma olduğunda da katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak bakıldığında sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerinin tümünde öğretmenlerin yüksek düzeyde sonuca ulaşmaları, öğretmenlerin toplumsal yönden faydalı çalışmalara katıldığını ve katılacağını düşündürmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her ne kadar araştırmamızda cinsiyete ilişkin herhangi bir farklılık elde edilmemişse de kadınların kültürel sermaye düzeylerinin erkeklere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına dair bulguların olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu bulgu kadınların kültürel sermaye yeterliliklerini etkileyen değişkenlerin erkeklerden daha fazla olması nedeniyle kadınların erkeklere nazaran daha farklı kanallardan kültürel sermaye yeterliliklerini yükseltme imkânı elde edebildikleri şeklinde yorumlanabilir (Özcan ve Erdur-Baker, 2009, Avcı, 2015). Ancak araştırmamızda ulaşılan bulgular bu önermeyi desteklememiştir. Öğretmenlerin genel kültürel sermaye yeterlilikleri ile alt boyutlarından olan entelektüel birikim ve katılım yeterliliklerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Lisans mezunu olanların genel kültürel sermaye, entelektüel birikim, katılım düzeyleri lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumları arasında farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin genel kültürel sermaye yeterlilikleri ile alt boyutlarından olan entelektüel birikim, katılım kültürel potansiyel yeterliliklerinin kuşak değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, X kuşağı olanların entelektüel birikim düzeylerinin, katılım düzeylerinin, kültürel potansiyel düzeylerinin ve genel kültürel sermaye düzeylerinin Y kuşağı olanlara göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmamızın en dikkat çekici bulgularından biri olarak değerlendirilebilir. Y kuşağında değerlendirilen öğretmen grubunun çağın gereksinimlerine uyum sağlayacak donanıma sahip olmasının bu farklılığı oluşmasında önemli bir etken olabileceği değerlendirilebilir. Yine de bu duruma neden olan etkenler ancak yapılacak olan nitel çalışmalarla bilimsel olarak ortaya konabilir. Öğretmenlerin genel kültürel sermaye yeterlilikleri ile alt boyutlarından olan entelektüel birikim, katılım, kültürel potansiyel ve kültürel bilinç yeterliliklerinin branş değişkenine göre farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlilikleri okulöncesi ve branş öğretmenlerine göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum tüm alt boyutlarda da görülebilmektedir. Araştırmamızın bu bulgusu da dikkat çekmektedir. Branş bazındaki bu farklılığında yine nitel düzeyde araştırmalar için gündem oluşturduğu değerlendirilebilir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin genel kültürel sermaye düzeyleri ile genel sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuca göre bir değerlendirme yapılacak olursa öğretmenlerin genel kültürel sermaye düzeylerinin artmasının

sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeylerini de etkileyeceği belirtilebilir. Çalışmada elde edilen veriler çoklu regresyon analizine göre incelendiğinde genel olarak kültürel sermayenin alt boyutlarındaki artışın sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyini de artıracığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri ile sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasında çok düşük de olsa ilişkinin olması ve kültürel sermayenin alt boyutlarındaki artışın sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyini de artıracığı sonucu bu iki değişkenin birbirini etkilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek düzeyde olmasının olumlu bir sonuç olduğu ve bu sonucun genel olarak öğretmenlerin tamamında olması gerektiğiyle ilgili bilinçlendirme seminerlerinin yapılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kültürel sermayelerinin yüksek düzeyde olması onların kültürel sermaye konusunun önemini farkında olduklarına işaret ettiğine göre bu farkındalığın öğretmenlerin genelinde olması gerektiği de hissettirilmelidir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğretmenlik mesleğinin aynı zamanda sosyal eşitsizlikten kaynaklanan problemleri çözme konusunda etkili bir meslek olduğu bilincinin oluşturulması hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Öğrencilerdeki akademik başarı performansının kültürel sermayeleriyle daha da ileriye taşındığı hizmet içi eğitim seminerlerinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardır. Kültürel sermayenin geliştirilmesi için teknolojik, kültürel, akademik, sosyal, felsefe, sanat alanlarına yönelik kurslar ya da atölye çalışmaları düzenlenebilir. Sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyinin artırılması için özellikle okul yöneticilerin teşvik edici davranışlarında bulunarak öğretmenleri sosyal sorumluluk projelerine yönlendirmesi önem taşımaktadır. Sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyinin geliştirilmesine yönelik bilimsel faaliyetlerin düzenlenmesi, bilincin artırılması için seminer ve konferanslara önem verilmesi gerekmektedir. Günümüz toplum özelliğinde dikkat çeken bireysellik anlayışının kırılması ve grup yaklaşımının ön plana çıkması için iş birliği gerektiren çalışmalar düzenlemek, sosyal ve kültürel etkinlik projeleri başlatmak önemsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Addi-Raccah, A. & Grinshtain, Y. (2016). Teachers' Capital and Relations With Parents: A Comparison Between Israeli Jewish And Arab Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 44-53.
- Akbulut Ergüven, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri, Öz-Yeterlikleri Ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algularının İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alnaçık, Ü. Develi İldem, E., Giray, C., & Alnaçık, E., (2011). Küresel Firmaların Yerel Sosyal Sorumluluk Faaliyetleri Marka Değeri ve Marka Tercihini Nasıl Etkilemektedir? *Öneri*. 9(35), 83-91.
- Andersen, I. G., & Meier Jaeger, M. (2015). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital Across Schooling Environments. *Social Science Research*, 50, 177-188.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Türkiye'de Yaşlı Bireyler Arasında Kültürel Sermaye Dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 77-100.
- Astin, A.W. & Astin, H.S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- Avcı, Y.E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, Y.E., & Yaşar, M. (2014). Kültürel Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Science Research*, www.ijssr.net ijssresearch@gmail.com.

- Aydemir, M. (1999). Sosyal Sorumluluk 8000 (Social Accountability 8000) Standardı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 1-11.
- Bourdieu, P. (1986). Sermaye Biçimleri (Şahin, M.M. & Ünal, A.Z. Çev.). *Sosyal Sermaye Kuram Uygulama Eleştiri* (s.45-75 içinde). İçinde İstanbul: Değişim Yayınları.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*.(D., Fırat Şannan & A., G., Berkkurt, Çev.). Ankara: Heretik Yayınları. (Orijinal baskı, 1979).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Vârisler Öğrenciler ve Kültür*.(L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.(Orijinal baskı, 1964).
- Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Ve Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt: Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Collins, R., & Makowsky, M. (2014). *Toplumun Keşfi*.(8. Basım). (N. Oktik, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, A. (2007). Şirketlerin Sosyal Sorumlulukları. Coşkun Can Aktan (Ed.). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk: İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk* (ss. 61-84). İstanbul: İgiad Yayınları.
- Dugan, J.P. (2006). Involvement and Leadership: A Descriptive Analysis of Socially Responsible Leadership. *Journal of College Student Development*, 47(3): 335-343.
- Dugan, J.P., Komives, S.R. & Segar, T.C. (2008). College Student Capacity For Socially Responsible Leadership: Understanding Norms And Influences Of Race, Gender, And Sexual Orientation. *NASPA Journal*, 45(4): 475-500.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji*.(P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.(Orijinal baskı, 1922).
- Erol, F., & Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek, Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Ve Pozitif Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 227-241.
- Gleason, M.C. (2012). Mentoring Influence on Socially Responsible Leadership Capacity Based On Institutional Carnegie Classification. Doctoral Dissertation. Iowa State University, Ames, Iowa. (AAT 12329).
- Gordon, T. (2010). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*.(3. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Güleç, F. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri İle Çok kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Siirt İli Örnekleme*, (Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haber, P. (2006). *Curricular Involvement, Formal Leadership Roles, And Leadership Education: Experiences Predicting College Student Socially Responsible Leadership Outcomes*. (Master of Arts) University of Maryland, U.S.A.
- Humphreys, M. J. (2011), A New Generation of Leaders For Eastern Europe: Values and Attitudes For Active Citizenship, *Christian Higher Education*, 10, 215–236.
- Karataş, T. (2011). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Sütun Yayınları
- Külekçi, E. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. (Doktora Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Marx, K. (1976). *Ücretli Emek ve Sermaye* (Birinci baskı). Sol Yayınları.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research method: Qualitative and quantitative approaches*. Bacon USA: Pearson Education.
- Onay, A. (2003). Kurumsal Sosyal Sorumluluk. *Kurgu Dergisi*, Sayı: 20, 101-109.
- Özgan, H. & Öztuzcu, R. (2016). Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Temelli Liderliğe İlişkin

- Algılarının İncelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(3), 1-12.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Russell, B. (2014). *Eğitim Üzerine* (1. Basım). (A. Uğur, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tabachnick, B.G. & Fidel, L.S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education Limited.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tösten, R., Avcı, Y. E., & Şahin, Ç. (2017). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi: Meslek Liseleri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 130-143.
- Wagner, W. (2006). The Social Change Model Of Leadership: A Brief Overview", *Concepts ve Connections*, 15(1), 8-10.
- Wagner, W. (2009). What is social change. In: Leadership For A Better World Understanding The Social Change Model of Leadership Development. Komives, S.R. and Wagner, W. (Ed.). *Jossey Bass*, U.S.A. pp. 7-41.
- Wilcox, T. (2006). Human research development as an element of corporate social responsibility. *Asia Pasific Journal of Human Resources*. 44(2).
- Wildhagen, T. (2009). Why Does Cultural Capital Matter for High School Academic Performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect. *The Sociological Quarterly*, 50 (1), 173-200.
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Criticalrace Theory Discussion Of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları

Sevcan ŞENKALOĞLU¹

Gönderim Tarihi: 01.09.2020

Kabul Tarihi: 16.11.2020

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Cumhuriyetin ilan edildiği 29 Ekim 1923 tarihinden bu yana, Türk toplumunda hayata geçirilen yeniliklere sahip çeşitli alanlara, eğitim alanı da dahil olmuş; eğitimde farklı reformlar gerçekleştirilmiş, köklü değişiklikler yapılmıştır. Özellikle Cumhuriyet Dönemi'nde yapılan yeniliklerin ve dönemin siyasal, kültürel, ekonomik değişimlerinin halka anlatılması, benimsetilmesi hususunda eğitim çok önemli rol oynamıştır. Fakat Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze değin özelden eğitim alanı incelendiğinde, farklı kaynakların eğitim yolunda kullanımı konusunda toplumsal başarısızlıklara rastlanmaktadır. Ayrıca eğitim sistemiyle alakalı politika ve uygulamalarda da sürekliliğin olmadığı da görülmektedir. Bu durumun, Cumhuriyetten bugüne eğitim sisteminin bilgi ve değerleri aktarma konusunda başarısız olmasına ve birtakım sorunların meydana gelmesine yol açtığı görülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, genel hatlarıyla Türkiye' de Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi incelenmiştir. Çalışmada öncelikle eğitim kavramı tanımlanmış olup, Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim politikaları ve benimsenen eğitim felsefesi incelenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle; Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemi değerlendirilmiş ve dönemin başat eğitim sorunları tespit edilmiştir. Çalışmanın genel amacı; Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi'nin felsefi temellerini, eğitimde yaşanan politik değişimlerini ve eğitim sorunlarını ele alıp değerlendirme yapmak ve Türk Eğitim Sistemi'nin geleceğine ışık tutmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sistemi, Cumhuriyet Dönemi.

Turkish Education System And Its Problems In The Republic Period

Abstract: With the proclamation of the Republic on 29 October 1923, the field of education was included in the innovations that it had implemented in many fields in Turkish society; Many innovations in education are deeply structured. Education played a very important role especially in the subject of "explaining and adopting" the innovations made during the Republic period and the political, cultural and economic changes of the period. However, since the Republic period, there have been failures in the use of resources in the way of education as a society. It is seen that there is no continuity in the policies and practices related to the education system. This situation has led to the failure and problems of the education system in transferring knowledge and values since the Republic. With this in mind, in this study, outlined Turkey's education system was investigated in the Republican era. The study is the first defined the concept of education and educational philosophy of the Republican era education policies in Turkey were examined. In this context, the education system of the Republic period was evaluated and the dominant education problems of the period were determined. Finally, the purpose of this study is; To examine and evaluate the philosophical basis of the Republican Era Education System, political changes in education and educational problems; To shed light on the future of the Turkish education system.

Keywords: Education, Educational Philosophy, Education System, Republic Period.

GİRİŞ

Eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte toplumu oluşturan bireyler, buldukları toplumu tanıma, topluma şekil verme sorumluluğunu taşımaktadır. Nitekim geçmişten günümüze her toplumda insan yetiştirme anlayışları, toplumların en temel faaliyetleri olmuştur. Bu faaliyetler, toplumdan topluma farklılık arz etmektedir. Tüm bu farklılıklardan hareketle çeşitli değer ve ölçütlerle eğitim anlayışı oluşturmuşlardır. Her toplumun öncelikli amacı; sahip olduğu değerlere göre insan modeli yetiştirmek olmuştur. Nitekim toplumların ve fertlerin de sürekli ilerleme, gelişme gibi sürekli amaç ve istekleri vardır. Bu nedenle ülke olarak başarılı olmanın temelinde eğitimin yattığı gerçeğini göz önünde bulundurmalıyız. Bir devletin geleceğini güvence altına alabilmesi; kültürlü bir nesil yetiştirmesiyle mümkündür. Bu nedenle

¹ Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilimdalı, Doktora Öğrencisi D196013100, Türkiye, sevcan.senkaloglu@rumeli.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0315-1798

eğitime gereken önemi verip, topluma bilgili, bilgisini kullanabilen ve kendini geliştirmeye devam eden bireyler kazandırmak şarttır.

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanı ile bir ulus devlet şekillenmiştir. Cumhuriyetin oluşumunda ve yeni toplum felsefesi ile inşa edilen toplumda en başat rolü; eğitim kurumu üstlenmiştir. Bu bağlamdan hareketle; bu çalışmada önce eğitim kavramına yer verdikten sonra Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim sistemini oluşturan; eğitim felsefesi ve özelliklerine ve dahi dönemin eğitim politikalarına değinmek gerekmektedir. Tüm bunlardan hareketle dönemin eğitim alanında oluşan sorunlarını tespit edip, bugünün eğitim sistemine “ne yönde” yansıdığını değerlendirmek, eğitim sistemimizin daha sağlıklı şekilde işlerliği açısından fayda sağlayacaktır.

“Eğitim” Kavramı Üzerine

Geçmişten günümüze toplumların yapılarını incelediğimiz zaman her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi olduğu karşımıza çıkmaktadır. Her toplum kendi kültürel değerleri temelinde bir eğitim sistemi oluşturmuş; bu eğitim sistemleri farklılaşarak günümüze kadar sürdürülmüştür. Nitekim bu da bize, eğitimin toplumlar açısından vazgeçilmez öneme sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca; eğitimin, kültürel değerlerle olan bağlantısı da eğitimin her toplumda birbirinden farklı tarif edilebileceğini göstermektedir. Eğitimin tarifi toplumdan topluma değişirken eğitimin kendisi değişmemektedir. Eğitim, her toplum ve her birey için en önemli kurumlardan bir tanesidir.

Eğitim kavramını irdelemeden evvel “eğitim nedir?” sorusu ile başlamak gerekmektedir. Birçok alanda engin fikirleri ile anılan düşünür Ziya Gökalp, eğitimi bireyin gerek temelde aile ortamında gerek okul ortamlarında, kişiyi sosyalleştiren ve toplumsal niteliklerini geliştiren bir kurum olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamdan hareketle Gökalp, eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

“Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin toplamına, o kavmin kültürü denilir. Terbiye ise bu kültürü, o kavmin fertlerinde ruhi melekeler haline getirmektir.” (Celkan,1990: 50).

Gökalp, eğitimi; bireylerin içinde buldukları toplumun kültürel değerlerine entegre olması manası ile ele almıştır. Bu husustan hareketle, Gökalp, eğitimin kültürel ve milli değerler konusunda önemli bir kurum olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitimin ne olduğu üzerine yapılan tanımlar bir tanesi de Prof. Dr. Amiran Kurtkan Bilgeseven’e aittir. Prof. Bilgeseven, bir eserinde (Bilgeseven, 1982) eğitimi, şu şekilde tanımlamaktadır:

“Eğitim yetişkin nesiller tarafından, sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Gayesi ise çocukta (veya fertte) hem bir bütün olarak siyasi cemiyetin, hem de spesifik olarak bağlı olduğu hususi meslek çevresinin ondan istediği belirli miktarda fiziki, entelektüel ve moral durumları hasıl etmek ve geliştirmektir.”

Yahya Akyüz’e (1997: 2) göre eğitim, kişinin; zihinsel, fiziksel, duygusal ve toplumsal yetilerini, istenilen doğrultuda geliştirmesini sağlayan bir kurumdur. Eğitim, toplumun beklentilerini karşılayarak bireyin gelişimini tamamlamak üzere hayat boyu sürmektedir. Ayrıca Akyüz’e göre eğitim, planlı ya da tesadüfi olabilir.

Mümtaz Turhan ise eğitimi; sahip olunan kültürün bilincine varılması ve bir sonraki nesile aktarılması olarak değerlendirmektedir (Fidan, 1986: 6).

Ünlü Felsefe Profesörü olan Ahmet Cevizci’ye göre eğitim, özel olarak; kişinin istediği bir alanda yetişmesi ve kişideki cevherin bir takım araç ve yöntemlerle ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini sağlayan bir faaliyettir (Cevizci,2010:533).

Son zamanların eğitim tanımlamasını yapan Emre Kongar'a göre ise eğitim; *"bir toplumun teknoloji-ideoloji dengesini bireye aktarma yolu"* dur.

Tarih boyunca eğitimin ne olduğu üzerine, birbirinden farklı tanımlamalar yapılagelmiştir. İnsan ve toplum açısından çok büyük önem taşıyan eğitim; insanların hayatlarını toplumla uyum içerisinde sürdürebilmelerini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle tanımlamak gerekirse; eğitim, insanları belirli ve ortak amaçlara göre yetiştirme sürecidir diyebiliriz. Nitekim eğitim, terim olarak eski Türkçe 'de; *"terbiye"* kelimesi ile ifade edilmektedir. Terbiye kelimesi, Türk toplumunda ahlaklı olan, toplumun beklentileri doğrultusunda hareket eden, güzel konuşan kişilere işaret eden bir kelimedir. Söz konusu niteliklerin aksi durumundaki kişiye ise *"terbiyesiz"* denilmektedir (Özkan,2006: 35). Bu bağlamdan hareketle Türk toplumunda eğitim; insan davranışlarını istenen niteliklere dönüştüren, duygu ve değerlerini benimseten ve gelecek nesillere aktaran bir süreçtir. Söz konusu sürecin, okul ve benzeri kurumlar ve kurallar çerçevesinde hayata geçirilmesi faaliyetidir.

Eğitimin tariflerini ve tanımlarını incelediğimizde, kavramın çok değişik biçimlerde ele alındığını görmekteyiz. Bu farklılıklar, eğitim kavramının kapsamının çok geniş olması ve değişen dünya düzenine göre dinamik bir süreci içermesinden kaynaklanmaktadır. Her ne kadar önemli farklılıklar içerse de bu tanımların ortak yönü vardır. Söz konusu ortak yön ise eğitimin, bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak ele alınmasıdır. Başka bir ifade ile eğitimin kendisidir. İnsan için derin anlamlara sahip olan ve önemi büyük olan eğitim; insanı, plan ve hedeflere göre yetiştirerek, insanın psikolojik ve fizyolojik durumunu temel alarak yapılan çalışmalar bütünü olarak anlaşılabilir (Akyüz,1997:2).

Arvasi' ye göre eğitim, kişinin ilgi ve merakı başta olmak üzere, diğer istidat ve kabiliyetlerini uyandırmak, mental beceriler başta olmak üzere belirli beceriler kazandırmak, hem kendilerini gerçekleştirebilmek hem toplumu ve insanlığı geliştirmek hem de milletin bekasını sağlamak üzere yeni nesli, çağın bilgi anlayışı ve kültür-bilgi alanında geçmişten devralınan mirasın doğru olanlarıyla etkileşime girmelerini, onların bu bilgileri öğrenip geliştirme ve bugüne göre üretim yapma yollarını öğrenmelerini sağlamaktır (Arvasi,1995: 23). Bu amaç doğrultusunda istekler ancak istenen nitelikleri verebilecek sistemle oluşturulmuş olan bir okulla mümkün olmaktadır. Eğitim dediğimizde ilk aklımıza gelen eğitim aracı, okuldur. Oysa eğitim okuldan evvel aile ile başlamaktadır. Çocuk doğar doğmaz aile içerisinde eğitim başlamaktadır. Okul, toplumda var olan eğitim faaliyetinin örgütlenmesi ihtiyacı ile doğmuştur. Eğitimin ilk aşamasında aile faktörü büyük bir öneme sahiptir.

Eğitimin önemli bir diğer özelliği de değişken olmasıdır. Toplum birçok yönden sürekli değişirken bu değişimin dışında asıl değişim eğitim sürecine katılan bireylerde gözlemlenmektedir. Psikologlar tarafından yapılan eğitim tanımları; *"bireyde değişimi meydana getiren..."* şeklinde başlamakta ve bu şekilde ifade edilmektedir. Bu tanımın bireydeki çıktısı, bireylerde değişimin olup olmadığı ile anlaşılmaktadır. Bireyde değişim kaydedilmiyorsa eğitim gerçekleşmediği anlamına gelir. Aynı zamanda bireylerin gelişimi ile eğitimdeki sürekli yaşanan değişim; eğitim alanında birtakım belirsizliklere yol açmaktadır (Öztürk,2005:4). Eğitim kurumu, dinamik bir yapıdadır ve bu yapıyı oluşturan sistem, sürekli açık olmalıdır. Açık sistemlerde sistemi oluşturan öğeler sürekli değişir. Değişimin bir gelişim olabilmesi için yenilenen unsurlar sağlam temellere dayandırılmalıdır. Bunun içinde sistemin yapısı ve sorunları çok iyi bilinmelidir.

Her toplumda eğitim sisteminden, o toplumun anayasasında belirlenmiş olan siyasal sistemi benimseyen, bu sisteme bağlı ve bu sistemin gelişmesinde liderlik yapacak insanlar yetiştirmesi

beklenir (Kaya,1993: 2). Aynı zamanda eğitim sistemi, sadece siyasal işlevini değil birçok alanda çağdaş bilgiyi alma ve kullanma işlevini de sağlamaktadır. Özellikle bir kültürün nesilden nesile aktarımında önemli vasıta olan eğitim sistemi, genç nesillerin, toplumun nizamlarına, örf ve adetlerine, değerlerine, görüş ve zihniyetlerine göre yetiştirilmesinde önemli bir etkidir. Hemen her toplumun kendine mahsus bir eğitimi vardır. Eğitim, bir taraftan kültürün parçalarını işleyerek zenginleştirirken, bir taraftan da bunların ilişkisini sağlayan vasıtaları güçlendirir ve uyumlu bir sistem haline gelmelerine yardımcı olur.

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi ve Temel Özellikleri

16. Yüzyılda Rönesans, 18. Yüzyılda Aydınlanma Hareketi ve ardından hızla yaşanan Sanayi Devrimi ile, toplumda yaşanan radikal değişim ve dönüşümler yeni bir eğitim felsefesinin temellerini inşa etmiştir. Bu dönemlerde aklın üstünlüğü ön plana çıkarılmış; düşünce özgürlükleri ve evrensel olma gayesi, eğitim alanlarında ilerlemenin tek ölçütü olmuştur. Söz konusu değerleri üreten Avrupa, eğitim kurumunda yaratmış olduğu farklılıklarla eğitimde diğer milletler karşısında üstün duruma geçmiştir.

Osmanlı Devleti, Avrupa’da yaşanan değişimlere uyum sağlayamamıştır. Bu durum, Osmanlı Devleti’nin, “dünyadaki değişimlerden haberdar olmaması” gibi basit bir söylemden ileri gelmiştir. Ancak Osmanlı Devleti değişimleri takipten geri kalmamıştır. Osmanlı Devleti, yaşanan değişimleri takip etmesine rağmen eğitim sistemini statik bir kurum olarak devam ettirmiştir. Bunun sebeplerinden biri; Osmanlı Devleti’nde medreselerin, bilimsel açıdan üretim yapmamış olup; eğitim anlayışını yalnızca dini eğitimlerle kısıtlamış olmasıdır. Bu durum, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde, yenedünya sistemine hızla uyum sağlayamama sorununu oluşturmuştur. Durumun anlaşılması üzerine Osmanlı Devleti’nde eğitim kurumuna yönelik ilk adım; “*eğitimin ıslahı ve dönüşümü*” şeklinde atılmıştır. Eğitim alanındaki çalışmacıların deyimi ile eğitimde batılılaşma/modernleşme çatısı altında yeniden yapılandırmalara yönelik ilk girişim III. Selim tarafından başlatılmıştır.

Tercüme faaliyetleri, medreselerin ıslahı, yeni askeri okulların açılması, akabinde II. Mahmut tarafından okuma ve yazma bilmeyenlere yönelik okuma ve yazma faaliyetlerinin zorunlu hale getirilmesi, mekteplerin kurulması, harbiye mekteplerinin kurulması vb. birçok yenilikler getirilmeye başlanmıştır. Osmanlı Devleti’nde, eğitim alanında yaşanan dönüşümler, I. Meşrutiyete kadar eğitimde kurumsallaşmanın ve yapılanmanın temellendirildiği bir dönem olmuştur. Nitekim birçok olumlu faaliyet yürütülmüştür. Ancak II. Meşrutiyet dönemi ve sonrasında, ülkede yaşanan sosyo-ekonomik sorunlar, eğitim alanında yapılan yeniliklerin devam edememesine neden olmuştur.

Cumhuriyet Dönemi’nin kurulması ile birlikte eğitim sorunları, özellikle Fransa’nın eğitim sistemini takip ederek, çözülmeye çalışılmıştır. Nitekim Fransa’da yaşanan toplumsal sorunlar, Türkiye’de yaşanan toplumsal sorunlarla benzerlik gösteriyor olması gerekçesi ile eğitim sistemiyle ilgili değişimler dikkate alınmıştır. Örneğin, 1924 yılında kabul edilen müfredat programında liselerde sosyoloji dersinin okutulması kararı alınmıştır. Alınan bu karar doğrudan Fransa’dan alınmış olup; Mehmet İzzet tarafından öğrencilere okutulmak üzere “İçtimaiyat” ders kitapları, doğrudan Fransızcadan çevrilmiştir. Aynı zamanda ünlü düşünür Ziya Gökalp’ten de bahsetmek gerekir. Gökalp, Fransız düşünür Durkheim’dan etkilenmiş, Durkheim’ın fikirlerinin temsilcisi olup, eğitim felsefesine yeni bir yorum katmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nin ilanından sonra 1930’lu yıllarda yeni eğitim felsefesinin temelleri atan Avni Başman ve Emin Erişilgil gibi

önderler de J. Dewey'in düşüncelerinden etkilenip, ilkokul sistemini söz konusu görüşler esasına dayanarak hazırlamışlardır (Ülken,1967). Yine aynı yıllardan Batı'da da yeni bir eğitim sistemi oluşturmak üzere hareket geçilmiştir. Her yeni hareket gibi yeni bir eğitim felsefesi anlayışı da mevcut eğitim felsefesini eleştiri ile başlamıştır. Yapılan eleştirileri en genel tabirle; "ders saatleri, katı kuralların olması ve bunların uygulanması zorunluluğu, öğrencilerin sosyal hayata kazandırılıyor olması, eğitim ve öğretimin sıradanlığı, kitaba bağlı kalıp sorgulama anlayışının inşa olmaması" gibi vb. eleştiriler şeklinde ifade edebiliriz. Bu eleştirilerle yeni eğitim felsefesi ve eğitim sistemi geliştirilmeye çalışılmıştır (Medici, 1972: 7-9). Üzerinde çalışılan yeni eğitim anlayışının en temel özelliği, bireyi merkeze alması ve pragmatik düşünce yapısı olmuştur. Nitekim Avni Başman ve Emin Erişilgil 'in hazırlamış olduğu eğitim programlarında da yeni eğitim felsefesi, bireyci eğitim anlayışı ve pragmatist düşünce yapısıyla Fransız eğitim sisteminin etkilerini göstermektedir. Her ne kadar 1930'lu yıllarda ülkemize gelen Alman profesörlerin etkisi eğitimde hissedilse de 1940'lı yıllarda tekrar Fransız eğitim sistemi uygulanmıştır (Ülken, 1967). Ancak 27 Aralık 1947 tarihinde eğitim hususunda ABD ile anlaşmalar yapılmaya başlamıştır. Aynı zamanda 1950 yıllarında ABD'den eğitim almak üzere gönderilen eğitimciler olmuştur. Onların ülkeye dönüşü ile ABD eğitim sistemi de ülkemize taşınmıştır. Böylece, mevcut eğitim sistemimiz ABD eğitim sistemine entegre olmuştur. 1950 yıllarında ABD eğitim sisteminin temel özellikleri 2000 yıllarına kadar etkisini göstermiştir.

Cumhuriyet Dönemi, modernleşmenin ülkemizde hız kazanması ile eğitim felsefesini de derinden etkilemiştir. Türk Modernleşmesi olgusu ile heterojen toplum yapısı değil homojen toplum yapısı kabul görmüş; iş birliği ve birliktelikler reddedilmiş, iş bölümü anlayışı öngörülmüştür. Artık, dışa açık olmayan bir toplum dayatması "modernleşme" kavramını ifade eder bir hal almıştır (Çetin,2003:261). Modernizmin en temel etmenlerinden olan "rasyonelleşmeyi" temel alan bir modernleşme çabası, beraberinde özneleşmeyi getirmiştir. Bu bağlamdan hareketle, 1923 yılından bugüne değin ülkemizde, eğitim anlayışında birçok yenilikler ve değişimler meydana gelmiştir. Değişimin ilk örneği; "Başöğretmen" unvanı ile Mustafa Kemal Atatürk'ün yazı tahtası başına geçerek eğitim seviyesinin yükselmesi için çaba harcaması olmuştur.

Eğitimde olağanüstü gelişmeler sağlanmıştır. Özellikle 1924 yılında yeni açılan okullar, medreselerden ayırt edilmesi amacıyla "Tanzimat Mektepleri" (Batı Okulları) ismiyle faaliyete geçirilmiştir. Bu okullarda bazı derslerin yanında Arapça dersleri veriliyor ve ibadetler yaptırılıyordu. Bu okullar az da olsa medrese zihniyetinin izlerini taşıyor, o dönemde birtakım medreseler bu okullara pek sıcak bakmıyor, benimseyemiyorlardı. 3 Mart 1924 yılında çıkarılan "öğretimlerin birleştirilmesi" anlamına gelen "Tevhid-i Tedrisat" kanunu ile tüm medreseler kaldırılmış, okullar eğitim bakanlığına bağlanmıştır. Bu kanun ile medreseler için ayrılan para, bakanlık bütçesine geçirilmiştir. Okullarda verilecek olan dersler gözden geçirilmiş, eskimiş olan düşünce ve görüşler kitaplardan kaldırılmış, bakanlığın düzenlemiş olduğu programlar kitaplara geçirilmiştir. Yine yapılan yeniliklerden bir diğeri de Arap rakamlarından Latin rakamlarına geçilmesidir. Aynı zamanda yüksek din uzmanları yetiştirmek için Darülfünun'da İlahiyat Fakülteleri açılmıştır (Akyüz,1997:285).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yaşanan bir başka yenilik ise; *yazının ıslahı* meselesidir. Bu mesele Tanzimat Dönemi'nde dilde sadeleşme meseleleri ile ilk kez tartışmaya açılmıştır. O dönemler Türkçülük akımının güçlenmesi, dilde sadeleşmeyi de hızlandırmıştır. Atatürk, uzun yıllar Türk dilini incelemiş, Türk dili evriminin uygulayıcısı olmuştur. Atatürk'ün Türk diline önem vermiş olmasının sebebi ise milli his ile dil arasındaki bağın güçlü olmasındandır. Amacı, Türk dilinin dünya arasında yerini belirlemesi ve yabancı diller boyunduruğundan kurtarmak olmuştur. Dil

devrimi, yapılan harf devrimi ile iyice hızlandırılmış, harfler değiştiği zaman yeni harflere uygun düşmeyen Arapça sözcükler ise kullanımdan düşmüştür. Okullardaki öğretim kesin olarak yeni harflerle yapılmaya başlanmıştır. Yeni harflerle yazı yazma ve Türk diline hakim olma konusunda yetişkinlerin de öğrenebilmesi için Millet Mektepleri açılmıştır (Korkmaz, 1992:2-11). Böylece Türk dilinin zenginliği kabul edilmiştir. Fakat geçmişten günümüze dış ve iç göçlerle gelen akınlar sebebiyle; sağlam ve güçlü grameri olan Türk dili, başka kültürlerin etkisinde kalmıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nin son zamanlarında okul öncesi eğitim alanında yavaş yavaş gelişim gösterilmiştir. Okul öncesi eğitimi için; ' 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı almış olduğu eğitim' tanımı yapılmıştır. O dönemlerde milli eğitimin genel amaçlarına baktığımız zaman: çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini kazanması, temel eğitime hazırlanmaları, iyi-faydalı kazanımlar elde etmeleri, çocukların Türkçeyi doğru konuşmaları gibi nitelikleri sağlamak olarak belirtilmiştir. 1990'lı yıllara baktığımız zaman, okul öncesinde fiziki ve sosyal ortam bakımından birçok eksiklerin var olduğu ve geliştirilmeye muhtaç personellerin olduğu ifade edilmektedir (Akyüz,1997: 298-300).

"İlköğretim" alanında da zorunluluk durumu ve okulların parasız olması meselesi, 1924 yılında başlamış olup günümüze değin devam etmiştir. 1939 yılında köy okulları 5 yıla çıkarılarak, eğitim süresinde yeniliğe gidilmiştir. 1929 tarihli Talimnamesine göre "*ilköğretimin amaçları*": çocuklarda milli his ve duyguların güçlenmesi, bayrağı sevmesi ve ona hürmet etmesi, özel günlerde bayrak töreni yapılması, yaşanan savaşlar anlatılarak milli şuurun bilincinin güçlendirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. 1973 yılında eğitimin 8 yıl süre içerisinde tamamlanması gerektiğine dair bir düzenleme yapılmıştır. Bu karar uygulanmaya, 1981-82 yıllarında başlamıştır. Bu sistem, 7-14 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır ve zorunlu kılınmıştır (Akyüz, 1997: 304-305).

Lise alanlarında ise 1924 yılında Din dersi varken, sonraki yıllarda müfredattan Din dersi kaldırılmıştır. 1930'lu yıllarda tamamen kaldırılan Din dersi, uzun bir süre ders programına alınmamıştır. "Lise" talimatnamesine göre 1930'lu yıllarda, öğretmenlerden cumhuriyet eğitimi verilmesi istenmiştir. Söz konusu yıllarda; Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Sosyoloji, Felsefe, Cumhuriyet ve Yurttaşlık eğitimi verilmiştir. Ortaokul ve liselerde Din ve Ahlak derslerinin zamanla geçirmiş olduğu değişim, eğitim tarihimiz için oldukça önem taşımaktadır. 1950'lerde iktidara demokrat partinin gelmesiyle Din dersi tartışmaları meydana gelmiştir. İlk kez 1951'de İmam Hatip Okulları açılmaya başlamış; 1956-57 yıllarında ise ortaokullara Din dersi konulmuştur. 1968-67 yıllarında, Din dersi, liselerde isteğe bağlı bir ders olarak müfredata konulmuştur. Din dersinin dışında tartışılan bir diğer öncelikli konu ise Yabancı Dil dersi olmuştur. 1988 ve 1989 yıllarında "Basamaklı Kur Sistemi" adıyla yabancı dil öğretiminde bir takım değişikliğe gidilmiştir. Ortaokul 1. sınıfta zorunlu olan yabancı dil dersi için, sonraki yıllar seçmeli ders olarak sınıf geçmeyi de etkilemeyecek nitelikte bir ders olması yönünde karar alınmıştır. 1989 yılında bu karar iptal edildi ve tekrar yabancı dil dersi zorunlu bir ders olarak okutulmuştur (Akyüz, 1997: 306-307).

"Üniversitelerdeki" değişim ve yeniliklere gelecek olursak, 1919 yılında "ilmi muhtariyet" (ilmi özerklik) kazanan Darülfünun, 1924 yılında resmi anlamda tanınmıştır. Daha sonra Darülfünun, topluma yararlı çalışmalar yapamadığı ve inkılaplara karşı olumsuz tutum takınıyor olması gerekçesiyle eleştirilere maruz kalmıştır. 1933 yılında ise Darülfünun, kaldırılmıştır. Eğitim Bakanlığı, Darülfünun yerine İstanbul Üniversitesi'ni kurmakla görevlendirilmiştir. Darülfünun hocaları elenmiş, Batıda okuyup gelenler, Doktora şartı aranmadan Doçent unvanını alarak atanmıştır. Avrupa'daki hocalara kapı açılmış, Türk hocalarını yetiştirmeleri ve bilim geleneğini

yerleştirmeleri için ilk kez “üniversite, fakülte, dekan, rektör” gibi terimler kullanılmıştır. 1933-34 yıllarından sonra da üniversitelerin; bekleneni vermediği nedeniyle, eleştirel ifadelerle maruz kaldığı görülmüştür. 1946 yılında “Üniversiteler Kanunu” çıkarılarak, yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemeye göre üniversitelerin öncelikle ülke sorunlarına yönelen bilimsel araştırmalar yapması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenci yetiştirme konusundaki amacı, bilim anlayışı kuvvetli, milli karaktere sahip, araştırma yapan, sonuçları ortaya koyan ve doktora yapan öğrenciler yetiştirmektir (Akyüz,1997: 310-312).

Son olarak, Cumhuriyet döneminde yalnızca Türk eğitim sisteminde değişim yaşanmamıştır. Yabancı kaynaklı okullarda da radikal değişimler etkisini göstermiştir. Özellikle 1924 yılında hükümet tarafından yabancı okullarda dini propagandalar yapılması yasaklanmıştır. 1926 yılında yabancı okullarda sıkı denetim yapılmıştır. Günümüzde yabancı okullarda okuyan öğrencilerin hemen hemen tümü Türk asıllı öğrencilerden oluşmaktadır. Bugün merkezi sınav sistemi ile öğrenci alan bu kurumları, tercih eden Türk öğrenci sayısı da oldukça yüksektir.

Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları

Türkiye, eğitim geleneği çok köklü olan bir ülkedir. Türkiye’de, eğitim geçmişinden edinilen tecrübelerle birlikte, eğitim kurumlarının açılması ve yaşatılması konusunda halk desteği hep var olagelmıştır. Nitekim, Cumhuriyet Dönemi öncesi Osmanlı Devleti’nin kuruluş ve yükseliş yıllarında da eğitime ve eğitim sisteminin niteliklerine oldukça önem verilmesi; Osmanlı Devleti’ne askeri ve siyasi alanlar başta olmak üzere pek çok alanda başarı getirmiştir. Osmanlı Devleti’nin bu kuvvetli yıllarında takip edilen eğitim politikaları, eğitim kurumlarının bozulmadan varlığını sürdürmesini sağlamıştır. Özellikle eğitim ve öğretimin fiili olarak uygulandığı ortamlar olan mektep, medrese gibi kurumlar, toplumsal düzeni sağlamakla kalmamış aynı zamanda toplumumuzun, uygarlığımızın gelişmesinde de rol oynamıştır (Kaya, 1993: 15).

Cumhuriyetin ilan edilmesi ile Türk toplumunun ilerlemesi hususunda engel olan her şey kaldırılmak istenmiştir. “Laik ve Milli” uygulamalar zincirinin temeli atılmış olup eğitim alanında köklü değişimlere gidilmiştir. Söz konusu değişimler, eğitimin hem niceliksel hem de niteliksel özelliklerini geliştirmek üzere oluşturulmuştur.

Cumhuriyet döneminde temelleri atılan eğitimin en genel ilkeleri ise;

- Eğitimin amacı; vatandaşların kendi çevrelerini tanımaları ve eğitim yolu içinde için de buldukları toplumda ve çalışma alanlarında gerekli olan bilgi, beceri ve iletişim kazandırmak olup, sürekli değişen dünya için hazırlanmasıdır.
- Vatandaşları toplum içerisinde bilgi yetenek, kabiliyet ve yönünden köy ve şehir farklarını azaltacak şekilde düzenlenecektir.
- Üst okula devam edemeyenlerin yeterli bir şekilde temel eğitim almaları sağlanacaktır.
- İlköğretim programları yeniden düzenlenecek ve ilkokul çağındaki bütün çocukları kapsayacaktır.
- Örgün eğitimle beraber vatandaşlık haklarının kullanılması ve görevleri zorluk çekmeden yerine getirebilmek için okur yazar eğitimi ile toplumun özellikle çalışma konularında ve sanayide verimliliği artırmak için bu programları düzenlemişlerdir.

1971’den sonra yapılan çalışmalar sunucunda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun kabul edilmiştir. Kanunda dile getirilen Türk Milli Eğitiminin en önemli temel ilkeleri şunlardır:

- Genellik ve eşitlik; eğitim kurumları, din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı olmaksızın herkese açıktır.
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları; eğitim sistemi toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek niteliktedir.
- Eğitim hakkı; temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.
- Süreklilik; bireylerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam etmeleri esastır.
- Atatürk İnkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği; her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk ilke ve inkılapları ve Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli kültürümüzü bozmadan, korunup geliştirilmesine önem verilir.
- Laiklik; Milli eğitim sisteminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi okullarda okutulan dersler arasında yer alır.
- Bilimsellik; ders araç ve gereçleri teknolojik ve bilimsel esaslara uygun olarak geliştirilmiştir.
- Karma eğitim; Kız ve erkek karma eğitim yapılmaktadır. Fakat eğitimin türüne ve niteliğine göre bazı okullar değişim göstermektedir.
- Her yerde eğitim; sadece resmi ve özel kurumlarda değil çevrede, işyerinde her yerde gerçekleştirilmeye çalışılır.

Tüm eğitim faaliyeti devletin denetimi altında olmuştur. Bu kanunlarla iyi bir vatandaş yetiştirilmeye çalışılmıştır (Kaya,1993: 35-37). Bu bağlamdan hareketle, okullarda iki hedefi gerçekleştirmek lazımdır:

1. Milli ve manevi değerleri, toplumun kabul gördüğü dünya görüşünü çocukların gelişimlerine göre öğretmek ve benimsemek,
2. Bütün müspet ilimleri zekâ gelişimlerine göre doğru bir şekilde aktarmak, geleceğe donanımlı bireyler hazırlamaktır (Ayhan, 1995: 196-198).

Toplumun değer yargılarını çocuklara kazandırmak ve onları topluma faydalı, sağlıklı birer birey olarak yetiştirmek, okulların hedefi olmalıdır. Bugün Milli Eğitim, toplumun ve bireyin sosyal gelişimini, milli birlik ve beraberliğini kuvvetlendiren araç olarak düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet Dönemi'nin ilanı ile değişime uğrayan eğitim kurumunun, felsefi temelleri ve ideolojisi çerçevesinde sorunlarına vurguda bulunmak ve ışık tutmaktır. Bu bağlamdan hareketle ilk olarak Osmanlı Dönemi'nin son yıllarındaki eğitim algısını ve eğitim alanındaki yenilenme çabaları ele alınmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerini takiben Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı ve modelini ele almış olup, eğitimde yaşanan sorunlar incelenmiştir.

Çalışma, "kuramsal analitik araştırma" modeline dayalı bir çalışmadır. Söz konusu araştırma yöntemi ile Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemi'nin mevcut durumunun belirlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik kullanılan bir yöntemdir. Çalışma, nitel bir çalışma olup nitel veri toplama yöntemleriyle, ana tema çerçevesinde doküman incelemesi gerçekleştirilerek yapılmıştır. Doküman incelemesi, yapılan çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşmak hususunda farklı dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir (Çepni, 2010). Söz konusu bu çalışmada faydalanılan dokümanlar; çalışmanın alt problemi olan Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesi, eğitim sistemi ve sorunlarının analizlerinden hareketle bugünkü eğitim sistemimize ne ölçüde yansındığını ortaya koymak amacı ile incelenmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de eğitim sistemi, Cumhuriyetten bugüne yaşanan hızlı toplumsal değişim sırasında, eğitim kitlelerine ulaşma olanakları hazırlayamadan yaygınlaşmıştır. Bu hızla gerçekleşen toplumsal değişim, kısa sürede mesleki ve teknik insan gücü yetiştirme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Fakat kısa süre içerisinde eğitim sistemi hedeflenen planı gerçekleştirilememesi durumu karşısında niteliksiz insanlar yetiştirir duruma gelmiştir. Bu niteliksiz insanların yerleşmiş olduğu devlet kadroları da bugün, alabileceği kadar öğrenci almıştır. Bunun bir sonucu olarak kontenjanların dolması, işsiz insanların sayılarının artmasına sebep olmuştur. Hatta yıllarca yabancı dil alınmasına rağmen yüz binlerce genç, yabancı dil öğrenememiştir. Ya da Türkiye’de eğitim noktasında, Batı tekniği ve Türk kültürü açmazına dayanarak fen ve teknik konularının yeteri kadar ele alınmayışı da dikkat çekmektedir (Bilgiseven,1992: 246).

Cumhuriyet Dönemi’nden bugüne değin toplum olarak eğitim yolunda kaynakların kullanımı konusunda başarısızlık söz konusu olmuştur. Eğitim sistemimiz; insanları yetiştirme noktasında tüm çabalara rağmen topluma niteliksiz işgücü kazandırmış, lise öğrencilerini üniversite kapılarına yığmış, devlet kapısına olan hücumuna yol açmış, halka yabancılaşan aydınlar yaratmış ve eğitilenler arasında değer kargaşasına sebep olmuştur. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme, eğitim hakkı, fırsat eşitliği gibi sorunlar da meydana gelmiştir. Nitekim Taşkesen’in (2001:35) bir sorun olarak ele almış olduğu işçi çocukların eğitim problemlerini de bu sıralamaya dahil etmek gerekmektedir. Tüm söz konusu genel sorunlardan önce Türk eğitim sisteminde, “eğitimde yöneticilik” görevini ele almalıyız. Sağlıklı bir eğitimin icra edilmesi için öncelikle kurumun yönetimi ve yöneticinin mesleği çok önemlidir. Türkiye’de yöneticilerin, asıl mesleği “öğretmen” olanlardan seçilmiştir. Aslında dünyanın çeşitli ülkelerine baktığımız zaman, eğitimde yöneticilik farklı bir meslek alanından seçilmektedir. Bizde istekli ve yetenekli öğretmenler seçilir ve bu öğretmenlerin eğitim programlarının olması sebebiyle yöneticilik görevlerine hazırlanmaları ihmal edilmiştir. 1973 ve 1980’li yıllar arasında toplumda her alanda siyasal tercihlerin egemen olması, siyasal isteklerin artmasına ve yöneticileri partizan davranışlara itmiştir (Kaya,1979: 163-200). Yapılan araştırmalara göre ülkemizde yöneticilik yapanlar da dâhil olmak üzere yöneticilik meslek olarak görülmemektedir. “Eğitim sisteminde de esas meslek öğretmenliktir” felsefesiyle yöneticilik bilgisi olmayan bireyler, yöneticilik programlarına geçirilmektedir. Böylece sistemin işleyişinde aksaklık, çeşitli örgütsel ve yönetsel sorunlar meydana gelmektedir. Eğitim, bulunduğu ortamın dışından çok etkilenmemektedir. Eğitimin amacından sapsması eğitim planı, eğitim sistemindeki belirsizlik, yöneticilerde olması gereken vasfın bulunmaması, eğitim yöneticilerinin partizan davranışları ve bu gibi benzer davranışlar eğitimi etkilemektedir. Bu gibi sorunlardan ne kadar uzaklaşırsa eğitim noktasında da o denli başarılı olunacaktır.

Tanzimat öncesi dönemde; medreseler, öğretmenleri kendi bünyesinde yetiştiriyordu. Bu öğretmenler, okuma yazma bilen, Arapça gramer ve din bilgisine sahip olan kişilerden olup cami imamı ya da müezzini olan kişilerden oluşmaktaydı. 1932-33 yıllarında ise öğretmen yetiştiren okulların süresi 6 yıla çıkarılmış; ilk üç sınıf ilk devre ve son 3 sınıf ise son devre olup tamamen mesleğe dayalı bir eğitim sistemine tabii olmuşlardır. Daha sonra ilk 3 yıl devre kaldırılmıştır. 1939 yılında Köy Enstitüleri kurulmuş ve 5 yıllık eğitim veren kurumlardan mezun olanlar “Köy Öğretmeni” olurken, 6 yıl eğitim veren kurumlardan mezun olanlar ise “Şehir Öğretmeni” olmuştur. 1974-75 yıllarında Sınıf Öğretmeni yetiştirmek adına ortaöğretimlerden sonra 2 yıl daha fazla eğitim verebilecek Eğitim Yüksekokulları açılmıştır. 1982-83 yıllarında bu eğitim enstitüleri için hazırlanmış olan ders programına devam edilmiştir. 1992 tarihinde farklı şekillerde yürütülen

yüksekokullar, Eğitim Fakültesi adı altında birleştirilmiştir. Böylece eğitim yüksekokulları, tarihe karışmıştır (Akbulut Öztürk, 2005). Eğitim sistemimizin başarılı olmasında en büyük etken şüphesiz yetiştirilecek olan öğretmenlerdir. Fakat bugüne kadar eğitim politikalarında bu konuya önem verilmemiştir. Bugüne değin toplum içerisinde, öğretmenin vazifesi ve mahiyeti anlaşılmaya çalışılmamıştır. Öğretmenlere sadece okuma yazma öğreten memur sıfatıyla bakılmıştır. Öğretmenin amacı yalnızca gelenek, görenekle bağı kopartılmış Batılı hayat görüşünün aşılması olarak tanımlanmıştır. Oysa öğretmenin, milli kültürü çocuklara aşılarda önder olduğu ve çocuğa bir rehber olduğu ya da örnek bir insan olduğu şeklinde düşünülmemiştir (Hacıeminoğlu,1995:134). Ancak bugün öğretmenlik mesleğinin hak ettiği saygınlığa kavuşturulması ve öğretmenlik mesleğinin gerekli seviyeye kavuşmuş olması lazımdır. İhtiyaç duyduğumuz yeniliklerle birlikte, eğitimin hedeflerini belirlemeli, öğretmenlik mesleğine hak ettiği değeri vermeliyiz.

Bir diğer sorun ise; eğitimde Ölçme ve Değerlendirme sorunudur. Eğitim programlarının ağır olması, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eğitim şartlarına uygun olmaması; 1990'lara kadar pek çok öğrencinin sınıfta kalmasına, tekrar etmesine ve "başarısız" şeklinde etiketlenmelerine sebep olmuştur. Eğitimde not verme ve sınıf geçme karmaşası, tarih boyunca yaşanagelmıştır. Türkiye' de iktidarların sık sık değişmesi, eğitimde istikrarsızlığa neden olmuş, sürekli yönetimin ve öğretmenlerin değiştiği dönemler yaşanmıştır. Bu durum, eğitimde verimsizliğe ve iktidarsızlığa yol açmıştır. Sınıf geçme, not verme, okul bitirme/mezun kurallarında sürekli değişimler yaşanmıştır. Özellikle 1970'li yıllardan sonra her iktidar değişiminde eğitim programlarında da değişim yapılmıştır. Tüm istikrarsızlık ve değişiklikler sonucu eğitimin içinde bulunduğu karmaşıklık devam etmekte, eğitim sorunlarına toplumun ihtiyaçları ve ülkenin gerçekleri göz önünde bulundurulmadan ve sorunlara bilimsel yaklaşılmadan çözümler sunulmaktadır. Bu da eğitim hakkının kullanımı ve eğitimde fırsat eşitliği gibi önem arz eden konularda, öğrencilerin haklarını anayasaya uygun bir biçimde yeterince kullanamamalarına sebep olmaktadır. Örneğin devlet; tarafından, ilköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirmek, okulları tüm çocuklara açık hale getirmek, mali yardımlar gerçekleştirmek gibi önlemler alınmıştır. Ancak tüm bu hakların vatandaşlar tarafından bilinmemesi, eğitim hakkını kullanma konusunda sorunlar meydana getirmektedir. Bu durum, eğitim hakkından mahrum olma ve fırsat eşitsizliği ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Eğitim hakkı ve fırsat eşitliği hususunda, Türkiye'nin en ciddi sorunlarından bir diğeri de yükseköğretime yoğunlaşan talep ve sonuç itibarıyla seçme ve yerleştirme sınavının yapılması zorunluluğunun meydana gelmesidir. Aynı düzey ve standartlarda eğitim alamamış farklı bölgelerden lise ve meslek lisesi mezunlarının da aynı sınava tabii tutulması, eğitim hakkının fırsat eşitliğini de sunabilmesi konusunda ciddi bir meseledir.

Eğitimin sorunları arasında; köylerdeki yetersiz şartlar, işsizlik, eğitimsizlik, ekonomik zorluklar nedeniyle kentlere olan göçü de ele alabiliriz. Nüfusun artması ve köyden kente göç süreci, Türk eğitim sistemini etkilemiş; okullaşma, eğitim hizmetlerinden faydalanma noktasında ortaya çıkan bölgeler arası dengesizlikler meydana gelmiştir. Ülkedeki bölgesel farklılıklar sebebiyle, öğretmenlerin gelişmemiş bölgelerde görev almak istememeleri de eğitimin önemli sorunlarından biridir.

Son olarak Türkiye'de Cumhuriyetin ilanı ile sanayileşmede yaşanan artış, kent ortamlarında okullaşma oranını da arttırmıştır (Taşkesen, 2001). Fakat okullaşmanın artışı eğitim seviyesinin yükseldiği anlamına gelmemekle beraber eğitimin sağlıklı olarak uygulanmamasına da yol açmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve liseler, eğitim alabilmek için değil yükseköğretime geçmek için bir araç olarak görülmektedir. Söz konusu durum ise başarısızlıklarla sonuçlanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim, insan hayatında geçmişten bugüne değin çok büyük öneme sahip olan bir kavram olagelmıştır. Eğitim kavramı üzerine çeşitli tanımlar yapılmış ve en genel tanımı, Amman ve Arslantürk 'ün birlikte yapmış oldukları çalışmada şu şekilde ifade edilmiştir: *“Eğitim, önceden belirlenmiş kurallar vasıtasıyla ferde iradi davranış kazandırma, davranış geliştirme ve davranış değiştirme sürecidir.”*. Yapılan tanımlardan hareketle eğitimi yeniden tanımlayacak olursak, insanların hem geçmişini tanıması ve değerler aktarımını gerçekleştirip geleceğini inşa etmesi hem de iç dünyasını keşfedip, kendini ortaya koyabildiği ve geliştirebildiği bir süreçtir. Bu süreç ve sürecin yönetim şekli her ülkede farklılıklarla ortaya çıkmakta olup; eğitim sistemi, yine söz konusu toplumun değerleri bağlamında inşa edilmektedir. Hemen her toplumun kendine mahsus bir eğitimi vardır. Ancak bugün Türkiye’deki eğitim sistemini incelediğimiz zaman; Cumhuriyet Dönemi eğitiminin temellerinin, Tanzimat’tan sonra Batılılaşma girişimleriyle atılmış olduğunu ve özellikle Fransa eğitim sisteminin bire bir aynısının uygulanmış olduğu ile karşılaşmaktayız. Bu durum bizim günümüz eğitim sistemini anlamamız açısından büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’de günümüz eğitim anlayışı, ekseriyetle Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesi üzerine inşa olmuştur. Cumhuriyetin kabulü ile ülkemizde eğitim konusunda birçok yenilikler yapılmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nde yapılan yeniliklerin ve dönemin siyasal, kültürel, ekonomik değişimlerinin halka anlatılması ve benimsetilmesinde eğitimin çok önemli rol oynadığını göstermektedir. Fakat Cumhuriyet Dönemi’nden bu yana toplum olarak eğitim yolunda kaynakların kullanımı konusunda başarısızlık söz konusu olmuştur. Ayrıca eğitim sistemiyle alakalı politikalarda ve uygulamalarda sürekliliğin olmadığı görülmektedir. Bu durum, Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne değin eğitim sisteminde bilgi ve değerleri aktarma konusunda başarısızlığa ve sorunlara yol açmıştır.

Cumhuriyet Dönemi eğitim sistemimizdeki en başat sorun; kaynakların yeterli düzeyde kullanamamak olmuştur. Eğitim hakkı, fırsat eşitliği gibi sorunlardan hareketle topluma niteliksiz işgücü kazandırılmıştır. Diğer taraftan cumhuriyet döneminde salt batı medeniyeti ve eğitim sisteminin getirilmesi, halka yabancılaşan aydınlar türetmiş ve eğitilenler arasında değer kargaşasına sebep olmuştur.

Cumhuriyetin kurulması ile her alanda siyasal tercihlerin egemen olması, eğitim kurumunda kendini göstermiştir. Bu durum eğitim kurumlarında yöneticileri partizan davranışlara itmiştir. Eğitim kurumlarının amacından sapması, yöneticilerin yetkilerini siyasi duygularından esinle kullanması ve partizan davranışlar eğitimi olumsuz etkilemiştir. Bu eğitim kurumlarının temellerini baştan sarsmıştır.

Son olarak Türkiye’de Cumhuriyetin ilanı ile sanayileşmede yaşanan artış, kent ortamlarında okullaşma oranını da arttırmıştır. Özellikle Cumhuriyet Dönemi’nde yaşanan sanayileşme, kentleşme, nüfusun artışı, yaşanan göç ve bölgesel farklılıklar, kentlerde okullaşma vb. olaylarla eğitim sisteminde yapısal değişikliklerin gecikmiş olduğu kanaatine varılmaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi; rasyonalist ve pragmatist eğitim felsefesi üzere inşa edilirken; merkezi yönetime bağlı ve toplum merkezli bir anlayış hakim olmuştur. Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin temelleri atılırken Atatürk’ün *“fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür”* ifadesi ile gençliği ve eğitim sisteminin olması gerektiği niteliklere yönelik vurgusu, yaşanan eğitim sorunları ve hızla değişen yaşam şartları doğrultusunda sekteye uğramıştır. Nitekim günümüzde genç nesiller, kendi ayakları üzerine sağlam basan bağımsız bir eğitim sisteminden uzaktır. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne yaşanan ve çözülemeyen eğitim

sorunları; aileler de dahil olmak üzere çocuklara sorgulamadan ezbere bilgi ile yetinmeyi, kendini icra edemediği bir eğitim sistemini bırakmıştır.

Özetle; Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar geçen zaman diliminde, eğitim alanındaki tecrübelerimizi de değerlendirerek, gerek Cumhuriyet öncesi eğitim tarihimizden güç alarak gerek eğitim konusunda geleceğimizi planlayarak belirleyeceğimiz idealarımız olmalıdır. Bugün Türkiye Cumhuriyeti'nde, eğitimin her kademesinde; bilim, teknik, ileri teknoloji, bilimsel düşünce ile toplumsal değerlerini tanıyan, insan haklarına saygılı, dünya, sağlık ve çevre sorunlarına duyarlı, yurdunu, milletini ve devletini seven ve başarılarla yüceltmeye çalışan bir nesil yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Arvasi, S. A. (1995), Eğitim Sosyolojisi, İstanbul: Burak Yayınevi.
- Ayhan, H. (1995). Eğitim Bilimine Giriş. İstanbul: Şule Yayınları.
- Bilgiseven, A. (1992). Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bilgiseven, A. (1982), Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları, Genişletilmiş 3. Baskı, Divan Yayınları.
- Celkan, H.Y. (2006) “Bir Düşünür ve Eğitimci Olarak Ziya Gökalp”, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu: 16-17 Mart 2006, (Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yayını), Ankara, S. 53-69.
- Cevizci Ahmet, (2010), Felsefeye Giriş, Ankara: Nobel Yayın.
- Çetin, H. (2003). Modernleşme ve Türkiye’de Modernleşme Krizleri, Siyasal, Ankara.
- Fidan, N. Erden, M., (1997), Eğitime Giriş, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Hacıeminoğlu, N. (1995). Milliyetçi Eğitim Sitemi. Turan Yayıncılık.
- Hatipoğlu, V. (1973). Ölümsüz Atatürk ve Dil Devrimi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaya, Y. (1979). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. İstanbul: Todie Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). Cumhuriyetin 75. Yılı Dil Bayramı. Ankara: Kültür Sanat Yayınları.
- Medici, A. (1972). Yeni Eğitim, İstanbul: Varlık.
- Özkan, H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1), 29-38
- Öztürk, S. A. (2005). Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Kalkınmada Eğitimin Önemi, Sakarya.
- Sertkaya, F. (Tarih Yok). Atatürk'ün Dil Politikası. Türk Kültürü (46), 41-49.
- Taşkesen, A. (2001). Cumhuriyet Dönemi Milli Eğitim Sorunları "Sosyolojik Bir Değerlendirme". Sakarya.
- Turhan, M. (1969). Kültür Değişmeleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ülken, H.Z. (1967), Eğitim Felsefesi, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Laboratuvar Uygulamalarının Dokular Konusunda Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*

Ali ÇETİN¹

Mustafa CENGİZ²

Gönderim Tarihi: 09.09.2020

Kabul Tarihi: 10.11.2020

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Fen bilgisi öğretmen adayları için laboratuvar çalışmaları konularının çoğunlukla karmaşık ve soyut olduğu, bu nedenle biyoloji dersinde öğretmen adaylarının gerekli akademik başarı ve tutumu gösteremedikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışma Biyoloji dersindeki dokular konusunda yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlaması ve öğretmen adaylarına somut materyallerle deneyim kazandırması açısından önemlidir. Çalışmaya 2017-2018 öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2. Sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayları katıldı. Ön-test/son-test kontrol gruplu deneysel desene göre planlanan çalışmada rastgele atama yapılarak biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup oluşturuldu. Kontrol grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim yöntemine göre hayvansal dokular konuları işlenirken, deney grubundaki öğretmen adayları ile laboratuvar ortamında gerçek dokularla gözlemler yapıldı. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan Doku Tanıma Başarı Testi, Biyoloji Tutum Ölçeği ve Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulandıktan sonra 4 hafta süren etkinlikler ile uygulama kısmı tamamlandı. Son test uygulandıktan sonra kontrol ve deney grubu arasındaki farklılıklar SPSS programı ile analiz edildi. Çalışmada sonuç olarak laboratuvar ortamında gerçek dokularla gözlem yapan deney grubundaki öğretmen adaylarının farklı hayvansal doku örneklerine ait hücreleri tanıma ve laboratuvar kullanma becerisinin gelişiminde kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre anlamlı seviyede farklılığa sahip oldukları belirlendi.

Anahtar Kelimeler: Doku tanıma, Biyoloji tutum, Laboratuvara yönelik tutum

The Effects of Laboratory Applications on Pre-service Science Teachers Achievements and Attitudes about Tissues Subject

Abstract: It has been observed that the subjects of laboratory studies for pre-service science teachers are mostly complex and abstract, therefore, pre-service teachers in Biology course could not show the necessary academic achievement and attitude. This study is important in terms of providing learning by doing and experiencing about the textures in Biology course and giving them experience with concrete materials. Siirt University Faculty of Education 2nd Grade pre-service science teachers participated in the study in the 2017-2018 academic year. In the study, which was planned according to the experimental design with pre-test / post-test control group, random assignment was made and two groups, one control group and the experimental group, were formed. While the subjects of animal tissues were studied with the students in the control group according to the traditional teaching method, observations were made with the real tissues in the laboratory environment with the teacher candidates in the experimental group. In the study, after the Tissue Recognition Achievement Test, Biology Attitude Scale and Attitude Scale towards Laboratory Skills were applied as a pre-test, then the application part was completed with activities lasting 4 weeks. After the post-test was applied, the differences between the control and experimental groups were analysed using the SPSS program. As a result of the study, it was determined that the pre-service teachers in the experimental group who made observations with real tissues in the laboratory environment had a significant difference compared to the pre-service teachers in the control group in recognizing cells belonging to different animal tissue samples and in the development of laboratory use skills.

Keywords: Tissue recognition, Biology attitude, Attitudes towards laboratory

*Bu çalışma Siirt Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri SİÜ-EĞT-69 kodu ile desteklenmiştir.

¹Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, alicetin@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1174-6997

²Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, mustafacengizoguz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6925-8371

GİRİŞ

Fen bilimlerinin öncelikleri arasında deneye, gözleme, keşfe önem vererek, öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirmesi, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağının olması diğer bilimlerden ayrılan en önemli özelliğidir (Odubunni ve Balagun, 1991; Çilenti. 1985). Bu özellikleri nedeniyle, fen bilgisi dersinin yaparak öğrenilmesi, dersin paydaşları için dersin ilgi çekici olmasını sağlamakta, merak ve öğrenme isteği uyanmasına katkı sağlamaktadır (Howe ve Jones, 1993).

Yapılan çalışmalarda, fen bilgisi dersinin yaparak yaşayarak öğrenilebilmesi için, fen bilgisi öğretiminde en etkili yöntemlerin başında laboratuvar uygulamalarının (Atılboz, 2001; Lawson, 1995) geldiği belirtilmektedir. Ayas, Çepni ve Akdeniz (1994)'e göre, fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımının amaçları:

1. Fen bilimlerinin konularının çoğunlukla karmaşık ve soyut olması nedeniyle öğrencilere somut materyallerle deneyim kazandırmak,
2. Bilimin özünü kavrayabilmeleri için, gereksinim duyulan çalışma ve yöntemleri, problem çözme, inceleme ve genelleme yapma becerilerini öğrencilere kazandırmak,
3. Öğrencilerin kazandıkları pratik deneyimleri geniş bir alanda kullanabilecekleri özel yeteneklerinin gelişmesini kolaylaştırmak,
4. Yapılan pratik çalışmalardan zevk alan öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarını geliştirmek, biçiminde sıralanabilir.

Yapılan alan yazın çalışmasında tüm fen alanlarında olduğu gibi biyoloji alanının öğretiminde de laboratuvar kullanım düzeyinin istenilen seviyede olmadığı belirtilmiştir (Özbuğutu ve Hasenekoğlu, 2013). Bu durumun nedenleri olarak öğretmenler, okul şartları, araç gereç durumu, laboratuvar şartları ve sınıf mevcutları gösterilmektedir (Akar, 2006; Akaydın, Güler ve Mülayim, 2000; Akgül, 1985; Alpaut, 1993; Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1994; Ekici, 1996; Erten, 1991; Gürdal, 1991). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kullanım becerilerinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmanın bulgularına göre mikroskopta inceleme öncesi hazırlık, preparat hazırlama, görüntü bulma ve inceleme, inceleme sonrası işlemler, teknik bilgi ve terimler, mikroskobun kullanıldığı sektörler gibi konularda eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir (Gül ve Köse, 2019).

Bu anlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar becerilerinin geliştirilmesi için gerçek doku örnekleri ile deneysel çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda tasarlanan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarına laboratuvar ortamında gerçek doku örnekleri üzerinde çalışma ve gözlem yapma imkânı sağlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır.

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarına gerçek doku örnekleri ile gözlem yapmasını sağlamak
2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar becerilerine yönelik tutumlarını artırmak

Bu amaçlar doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik tutumları, laboratuvar becerileri tutumları ve doku tanıma bilgileri araştırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Deseni

Araştırma ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu desen çerçevesinde çalışma grubu öncelikle deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrıldı.

Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 öğretim yılı Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. Sınıf Genel Biyoloji-II dersini alan öğrenciler ile 4 hafta sürecek etkinliklerle uygulandı. Çalışma öncesinde her doku çeşidi için ayrı bir deney ve gözlem formu oluşturuldu. Rastgele atama ile 2. Sınıf şubelerinden biri kontrol, diğeri deney grubu olarak atanıp, kontrol grubu ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak dokular konusu işlenirken, deney grubu ile gerçek doku örnekleri ve laboratuvar gözlem formları kullanılarak etkinlikler yapıldı. Kontrol Grubuna 17 öğretmen adayı (K:12; E:5), deney grubunda ise 24 öğretmen adayı (K:18; E:6) olmak üzere çalışmaya toplamda 41 öğretmen adayı katılmıştır. Fakat deney grubundaki öğretmen adaylarının 5 tanesi (K:5; E:0) son-testlerin yapılacağı gün okula gelmedikleri için son test puanları 19 kişi (K:13; E:6) üzerinden değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma sırasında araştırmacılar tarafından geliştirilen olan Doku Tanıma Başarı Testi, Atik, Kayabaşı, Yağcı ve Erkoç (2015) tarafından geliştirilen Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği ve Alkan ve Erdem (2012) tarafından geliştirilen Laboratuvar Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği öntest/sontest olarak öğretmen adaylarına uygulandı.

Doku tanıma testi için öğrencilere 21 doku fotoğrafı dağıtılmış ve bunların isimlerini yazmaları istenmiştir. Biyoloji dersi tutum ölçeği ve Laboratuvar becerileri tutum ölçeği 23 adet 5’li Likert tipi maddeden oluşan ölçeklerdir.

Veri Analizi

Çalışmada kullanılan üç ölçeğin nicel verileri SPSS programına girilerek gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılarak ortaya çıkarılmıştır. Doku tanıma testi için öğretmen adaylarının doğru cevapları 1 ve yanlış cevapları 0 olarak kodlandıktan sonra, en yüksek alınabilecek puan 21 ve en düşük alınabilecek puan 0 olarak değerlendirilmiştir. Tutum ölçeklerinde “kesinlikle katılıyorum: 5”, “katılıyorum:4”, “kararsızım:3”, “katılmıyorum:2” ve “kesinlikle katılmıyorum:1” olarak kodlanmıştır. Ölçek puanları arasında farklılığı belirlemek için bağımsız değişkenler için t-testi uygulanmıştır.

Uygulama

- 1- Katılımcıların seçimi: Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 2. Sınıf öğrencilerinden 41 kişi belirlenmiş ve rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır.
- 2- Araştırmacılar katılımcıların geçmiş etkilerinden sakınmak için deneysel manipülasyon dışında aynı deneyimlere sahip katılımcı grupları belirlemeye çalışılmıştır. Aynı sınıf seviyesinde bulunan öğrencilerden seçim yapılmış, yatay geçiş, Çift anadal gibi programlara kayıtlı öğrenciler ile normalde bir üst veya alt sınıfta olması gerekirken Genel Biyoloji II dersini alan öğrenciler seçilmemiştir.

- 3- Araştırmada veri toplama aracının etkisi önemlidir. Yani ölçme aracının deneysel koşullarda farklılaşması durumudur. Bu tehdit katılımcılara verilen testlerin farklı olması, testlerin farklı kişilerce verilmesi, farklı gözlemcilerin bireyleri değerlendirmeleri gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple araştırmanın bir eğitimci tarafından yürütülmesi ve değerlendirmesi kararlaştırılarak veri toplama araç etkisinin minimum seviyeye indirilmesi sağlanmıştır.
- 4- Bu arada deneysel çalışmaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için konuyla ilgili alan yazınları araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir.
- 5- Çalışmaya katılan öğrencilere Biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği, fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeği ve doku tanıma başarı testi Ön-test/Son-test çalışması olarak uygulanmıştır.
- 6- Fen Bilgisi Eğitimi 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına toplam 4 hafta boyunca fen laboratuvarında dersler yapılmıştır. Kontrol grubu ile sınıf ortamında ve klasik şekilde işlenen ders sırasında derse görsellik ve kalıcılık katmak amacı ile tahtaya doku hücrelerinin resimleri görevli öğretim elemanı tarafından çizilmiş, aynı zamanda gerçek doku örneği akıllı tahta aracılığı ile gösterilmiştir. Ayrıca katılımcılardan bu çizimleri kendilerinin de yapmaları istenmiştir. Deney grubunda ise klasik konu anlatımından sonra öğretmen adaylarına gerçek doku örnekleri verilmiş ve bunları mikroskop altında incelemeleri sağlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların “biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutumları”, “fen bilgisi laboratuvarına yönelik tutumları” ve “doku tanıma” testine verdikleri cevaplar kontrol ve deney grupları arasındaki farklılıklar gösterilmiştir.

Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Öntest Puanlarının t-testi Analizi

	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Biyoloji Kontrol Tutum Grubu	17	2.97	0.73	39	1.208	0.234
Deney Grubu	24	3.20	0.52			

Tablo 1'e göre, kontrol ve deney grubunun Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ön test / Son test Puanlarının t-testi Analizi

Alt Boyutlar		N	ORT	SS	sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	24	3.20	0.52	41	0.362	0.719
	Sontest	19	3.14	0.69			
Kontrol Grubu	Öntest	17	2.97	0.74	32	0.220	0.827
	Sontest	17	3.02	0.76			

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutum ön test/son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Laboratuvar Becerileri Tutum Ölçeği Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Laboratuvar becerileri tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Laboratuvar becerileri tutum Ön test Puanlarının t-testi Analizi

		N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Biyoloji Tutum	Kontrol Grubu	17	3.54	0.51	39	0.148	0.883
	Deney Grubu	24	3.56	0.55			

Tablo 3'e göre, kontrol ve deney grubunun Laboratuvar becerileri tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Fen Bilgisi Laboratuvarına Yönelik Tutum Öntest Puanlarının t-testi Analizi

Alt Boyutlar		N	ORT	SS	sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	24	3.56	0.55	41	0.349	0.729
	Sontest	19	3.50	0.76			
Kontrol Grubu	Öntest	17	3.54	0.52	32	0.126	0.901
	Sontest	17	3.56	0.48			

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin laboratuvar becerileri tutum ön test/son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Doku Tanıma Testi Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların doku tanıma testi öntest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Fen Bilgisi Laboratuvarına Yönelik Tutum Ön test Puanlarının t-testi Analizi

	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Biyoloji Kontrol Tutum Grubu	17	0.12	0.48	39	0.286	0.777
Deney Grubu	24	0.09	0.28			

Tablo 5'e göre, kontrol ve deney grubunun doku tanıma testi öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortalama puanın sıfıra yakın olması da katılımcıların başlangıçta dokuların şekilleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin doku tanıma testi öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 6 de verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Fen Bilgisi Laboratuvarına Yönelik Tutum Öntest Puanlarının t-testi Analizi

Alt Boyutlar	N	ORT	SS	sd	t	p
Deney Grubu Öntest	24	0.09	0.28	41	12.32	0.000
Sontest	19	11.84	4.68			
Kontrol Grubu Öntest	17	0.12	0.49	32	1.601	0.119
Sontest	17	0.52	0.94			

Tablo 6'ya göre kontrol grubundaki öğrencilerin doku tanıma testi öntest/sontest puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır ancak deney grubundaki öğrencilerin öntest/sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Buna göre;

1. Yapılan nicel veri analizi sonucunda, Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik tutumlarına ilişkin toplam ortalama ön-test puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı ve grupların birbirlerine denk oldukları görülmüştür. Son test puanları arasında da anlamlı farklılık olmadığı için yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutumlarının anlamlı şekilde değişmediği ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulama 4 hafta sürmüş ve katılımcıların dersleri ile aynı dönemde çalışmaya katılmış olmalarının, ön-test/son-test arasında anlamlı farklılığı ortaya çıkaramadığı düşünülmektedir. Bundan sonra yürütülecek olan çalışmalarda uygulama süresinin artması katılımcıların iki puan türü arasındaki farklarını olumlu yönde etkileyebilir.
2. Yapılan ikinci nicel incelemede ise katılımcıların laboratuvar becerilerine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülen grupların birbirlerine denk oldukları kabul edilmiş ve devamında yapılan uygulamadan sonra sontest puanları incelendiğinde gene gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu tutum puanının da gene çalışma süresinin katılımcılardaki tutum değişimini sağlayacak kadar uzun olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Yapılan üçüncü nicel analizde öğretmen adaylarının doku tanıma başarıları test edilmiştir. öntest sonuçlarında öğretmen adaylarının dokuları neredeyse hiç tanımadıkları ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamış ve grupların denk oldukları kabul edilmiştir. Uygulamalardan sonra yapılan sontest ler analiz edildiğinde kontrol grubundaki öğretmen adaylarında bir değişim meydana gelmezken deney grubunda anlamlı ve pozitif yönde bir artış oluşmuştur. Buda yapılan uygulamamın öğretmen adaylarının dokuları tanımaları yönündeki çabanın başarı ile sonuçlandığını göstermektedir.

Fen bilimleri laboratuvarlarında öğretmen adayları bitki ve hayvan dokularını mikroskop kullanarak incelediklerinde bu yapılar hakkında ilkelden somut bilgiler edinirler (Uzel, Diken, Yılmaz ve GÜL, 2011). Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji ağırlıklı konuların pek çoğunu görsel hale getirmek ve somutlaştırmak için mikroskop kullanım bilgisi ve becerisine ihtiyaçları vardır (Benzer ve Demir, 2014). Mikroskop hakkında bilgi sahibi olmak, kullanım sırasında karşılaşılabilecek sorunları belirlemek ve onu gerektiğinde doğru kullanmak için öğretmen adaylarına öğretim verilmesi gerekmektedir (Anyanwu, Agu, & Anyaehie, 2012; Azubuike & Azubuike, 2014). Alan yazında genel olarak laboratuvar araç gereçleri kullanımına yönelik yapılan çalışmaların (Demir vd., 2011; Güneş vd., 2013; Harman, 2012; Kızılcık, Çağan ve Yavaş, 2019) doğrudan mikroskop kullanımına yönelik çalışmalar yanında (Benzer & Demir, 2014; Çetin, Bayboz ve Narman, 2014, Ural-Keleş, Er-Nas ve Çepni, 2009) oldukça fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mikroskop kullanım bilgilerinin ortaya konulması, ortaya çıkacak sorunların üstesinden gelinmesi adına yeni yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma ile mikroskop kullanımı üzerine yapılabilecek yeni çalışmalar araştırmacılara önerilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma ile hedeflenen fen bilgisi öğretmen adaylarının gerçek doku örnekleri ile gözlem yapmaları gerçekleşmiş ve bu sayede başarı testinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu sağlanmıştır. Bu şekilde hedefe ulaşılmıştır. İkinci hedef olan laboratuvar tutumunu artırmak ise tutumda meydana gelecek olan değişimin uzun süreli etki ile sağlanabilmesinden dolayı oluşmamıştır. Ancak öğretmen adaylarına laboratuvar da mikroskop ve gerçek doku preparatları ile inceleme yaptırmak onların mesleki yaşamlarında bu ürünleri kullanacakları yönünde teşvik edici olduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Alpaut, O. (1993). *Fen öğretiminin verimli ve işlevsel hale getirilmesi*. Ortaöğretim kurumlarında fen öğretimi ve sorunları sempozyumu. Ankara: TED 12–13 Haziran.
- Akar, E. Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30,174–183.
- Akaydın, G. Güler, M. H. ve Mülayim, H. (2000). Liselerimizin biyoloji laboratuvar araç ve gereçleri bakımından durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1–4.
- Akgül, Ş. (1985). *Fen bilgisi öğretimi*. Giresun: Akgül Yayınları.
- Anyanwu, G. E., Agu, A. U., & Anyaehie, U. B. (2012). Enhancing learning objectives by use of simple virtual microscopic slides in cellular physiology and histology: *Impact and attitudes*. *Advances in Physiology Education*, 36, 158-163.
- Atılboz, N. G. (2001). *Lise 1.Sınıf Öğrencilerinde Hücre ve Moleküler Biyoloji Konuları İle İlgili Görsel ve Deneysel Malzeme Kullanımının Başarı Üzerine Etkisi*. Yük. L. Tezi, Gazi Üniv., Ankara.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A.R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi (I):Tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim*. 204, 21–25.
- Azubuiké, A., & Azubuiké, A. S. (2014). Students' common difficulties in manipulating microscope selected schools in Kano State, *Nigeria*. *Creative Education*, 5(13), 1125-1131.
- Benzer, E., & Demir, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop kullanım bilgilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-21.
- Çetin, G., Bayboz, Ş Ö., & Narman, Ö., (2014). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kısımları ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 201-208.
- Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Demir, S., Büyüç, U., & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Ekici, G. (1996). *Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erten, S. (1991). *Biyoloji laboratuvarının önemi ve laboratuvarında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gül, Ş. ve Köse, E. Ö. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kullanım bilgilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 136-150.
- Güneş, M. H., Şener, N., Topal-Germi, N., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Gürdal, A. (1991). *Fen Öğretiminde Laboratuvar Etkinliğinin Başarıya Etkisi*. İstanbul: Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi. Eğitimde Yeni Arayışlar I. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme. 13–14 Nisan 1991.
- Harman, G. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan laboratuvar araç gereçleri ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 122-127.
- Howe, A. C. ve Jones, L. (1993). *Engaging Children in Science*, Upper Saddle River,NJ:Werrill Prentice Hall Kızılcık, H. Ş., Çağan, S., & Yavaş, P. Ü. (2019). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin fizik laboratuvarı malzemelerini tanıma düzeyleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 190-206.

- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*. Belmont, CA: Watsworth Publishing Company.
- Odubunni, O., Balagun, T.A., (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievement in Integrated Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 213-224.
- Özbuğutu E. & Hasanekoğlu, İ. (2013) Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8 (8)*, 1013-1025.
- Ural-Keleş, P., Er-Nas, S., & Çepni, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroskop kullanımı ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi*. 3. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uzel, N., Diken, E. H., Yılmaz, M., & Gül, A. (2011). *Fen ve teknoloji ile biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kullanımında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerinin belirlenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi¹

Bünyamin SARIKAYA²

Gönderim Tarihi: 01.02.2021

Kabul Tarihi: 11.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının ne düzeyde olduğu, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı değişiklik gösterip göstermediği sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezinde bulunan devlet okullarında ve özel okullarda öğrenimine devam eden toplam 403 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacının katılımıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler bir istatistik programı (SPSS for Windows 22.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermemiştir. Ulaşılan sonuçlar alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve çalışmayla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinleme/izleme stratejileri, eleştirel dinleme, değişken

Evaluation of Usage Frequencies of Secondary School Students' Listening/Monitoring Strategies in Terms of Various Variables

Abstract: In this study, it was aimed to evaluate the usage frequencies of listening/monitoring strategies of secondary school students in terms of various variables. For this purpose, answers were sought to the questions at what level the frequencies of listening/monitoring strategies of secondary school students are, whether they differ significantly depending on the grade level, school type and gender. The scanning model that aims to reveal an existing situation was used in the study. The study group consists of 403 secondary school students who continue their education in public and private schools in the city center of Muş. The data were collected in the spring term of 2018-2019 academic year with the participation of the researcher. “Secondary School Students' Listening/Monitoring Strategies Usage Frequency Scale”, developed by Doğan and Erdem (2017), was used as the data collection tool. Data were analyzed by using a statistical program (SPSS for Windows 22.0). In the study, while the frequency of using listening/monitoring strategies of middle school students differed significantly according to the variables of their grade level and gender, it did not differ significantly according to the variable of the type of school they were educated. The results obtained were discussed in line with the literature and suggestions were about presented.

Keywords: Listening/monitoring strategies, critical listening, variable

GİRİŞ

Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinden (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) oluşan beceri eksenli bir derstir. Dil becerilerinin doğru kullanımı birçok açıdan çok önemlidir (Şakiroğlu ve Kılıç, 2019: 44). Bu temel dil becerilerinden biri de dinleme/izlemedir. Akın (2016: 390), diğer dil becerilerine kıyasen en fazla dinleme becerisine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda “dört temel dil becerisi içinde ilk edinilen dil becerisi” (Çetin ve Bulut, 2020: 667) dinlemedir. Dinleme kavramını Güneş (2013: 79) “ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen

¹ Bu çalışma 21-23 Haziran 2019 tarihlerinde Erzurum’da düzenlenen “II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

karmaşık bir süreç”, Taşer (2000: 207) “görsel ve işitsel simgelere bir tepki”, Ungan (2007: 136) “ses uyarılarının dikkate alınarak belleğe aktarılması ve anlamlandırılması süreci”, Temur (2001: 61) “dinleyicinin önce söylenenlerle, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” Wolff, Marsnik, Tacey ve Nichols (1983, Doğan 2007’den) ise “işitmeyi, anlamayı, anlaşılabilir bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan da dinlemenin zihinsel bir işlem ve süreç gerektirdiği, anlama ve anlamlandırma işlemlerini içerdiği anlaşılmaktadır.

Strateji, bütün disiplinlerde kullanılan bir kavramdır. Bu kavram aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinde de kullanılmaktadır. Bu bağlamda strateji eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren temel felsefe, anlayış ve yaklaşımlar olarak kabul edilebilir. Özbay (2006: 23) stratejinin; “ilgili konunun seçimini, kendi içinde analiz ve sentezini, konuyu öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlemesini kapsadığını” belirtmektedir. Sönmez (2019: 144) başarılı bir öğretim sürecinde doğru stratejilerin kullanılmasının olası eksiklikleri gidereceğini ifade etmektedir.

Doğan (2006)’a göre öğrenenin öğrenme kapasitesini artırma, öğrenme bilincini geliştirme, bağımsız öğrenme özelliği kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlama gibi özellikler strateji öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır. Bu beceriler temel dil becerilerin tümünün gelişmesinde önemli rol oynadığı gibi dinleme/izleme becerisinde de önemli yer tutmaktadır. Bu yüzden strateji öğretimi dinleme becerisinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir (Doğan, 2017: 46).

Hayatta her bireyin olduğu gibi okullarda da her öğrencinin dinleme/izleme sırasında kullandığı ya da kullanması gereken kendine özgü stratejileri vardır. Okullarda yapılan dinleme/izleme becerisine yönelik eğitimlerle öğrencilerdeki mevcut stratejilerin daha da geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır. Öte yandan stratejileri hiç kullanmayan öğrencilere de uygun eğitimlerle strateji kullanmaları sağlanmalıdır. “Öğrencileri bilinçli planlar yaparak dinleme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitmenin önemli olduğunu net bir şekilde söyleyebiliriz. Buna strateji geliştirme ya da strateji öğretimi şeklinde ayrıca başlıklar vermek gerekli değildir ancak öğrencilerin gelişimi için bir etkinlik esnasında deneyebilecekleri belli başlı planların sürece dâhil edilmesi dinleme eğitiminin önemli noktalarından biridir.” (Rost ve Wilson, 2013: 299).

Dinleme stratejisi “Dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi; dinleme süreci boyunca dinlemenin aşamalarına, amacına ve kendi özelliklerine en uygun tür ve teknikleri işe koşarak dinleme sürecini etkili hale getirmesi” (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020: 390), “dinleme sürecinde anlama eyleminin çeşitli nedenlerle kesintiye uğradığı zamanlarda, dinleyicinin yaşadığı sorunu çözmek ve anlamayı devam ettirmek amacıyla bilinçli bir şekilde işe koştuğu işlemler.” (Sarıkaya, 2020: 166) olarak tanımlanabilir.

Alanyazında dinleme/izleme stratejilerinin tespit edildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dinleme/izleme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Vandergrift (2008) dinleme/izleme stratejilerini ‘üst bilişsel stratejiler’, ‘bilişsel stratejiler’ ve ‘sosyo-duyuşsal stratejiler’ olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Vandergrift (2008: 84)’e göre “Üstbilişsel stratejiler dinleme süreci hakkında düşünmeyi ve bu süreci yürütmeyi kapsar. Üstbilişsel stratejiler dinleme etkinliklerini yönlendirir de bu stratejilerin yönlendirici gücü uygun bilişsel stratejiler uygulanmazsa ortaya çıkmayacaktır. Bu sebeple başarılı bir ikinci dil öğretimi üst bilişsel ve bilişsel stratejilerin dikkatli bir şekilde organize edilmesini kapsar. Dinleme stratejilerinin bir başka kategorisi olan sosyo-duyuşsal stratejiler ikinci dil öğrencileri tarafından genellikle bir başka

konusucuyla etkileşim halindeyken kullanılır.”

Kingen (2000), çalışmasında dinleme stratejilerini “algılama, dikkati yoğunlaştırma, anlamlandırma, hatırlama (cevaplama)” aşamalarından meydana getirmiştir.

Doğan (2017: 47) alanyazını detaylı bir şekilde incelediği çalışmasında dinleme/izleme stratejilerini aşağıdaki gibi detaylıca sınıflandırmıştır:

-Ayırt Edici Dinleme/İzleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler: Vurgu ve tonlamalara dikkat etme, izlenen metindeki konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etme, şiir ve şarkılardaki ritimli kelimelerin farkına varma, izlenen metinde yer alan kişilerin beden dili ile vermek istedikleri mesajları anlama.

- Kapsamlı Dinleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler: Ön bilgileri harekete geçirme, başlıktan hareketle içerikle ilgili tahminde bulunma, niçin dinleyip izleyeceğine dair amaç belirleme, not alma, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, organize etme, özetleme, anahtar sözcükler ışığında metnin ana fikrini bulma, konuşmacının verdiği ipuçları yakalama, öz denetim yapma.

- Eleştirel Dinleme Becerisini Geliştirmeyi Amaçlayan Stratejiler: Metinde verilmek istenen mesajın ne amaçla verildiğini sorgulama, ikna edicilik söylemlerini fark etme, aldatıcı dil kullanıldığını fark etme, propaganda araçlarını tanıma.

Fidan (2012: 34) da alan yazından yola çıkarak yaptığı çalışmada dinleme/izleme stratejilerini “bilişsel, duyuşsal, beden diliyle ilgili stratejiler”, “dinleme öncesi, dinleme sırası, dinleme sonrası stratejiler”, “parçadan bütüne, bütünden parçaya, üst bilişsel stratejiler”, “ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için stratejiler, eleştirel stratejiler” gibi başlıklar bağlamında sınıflandırmıştır.

Teng (1998’den akt. Selemen, 2014: 55) dinleme stratejilerini meta-bilişsel, bilişsel ve sosyal etkili olarak üç farklı balık bağlamında ele almıştır. Meta-bilişsel stratejiler, bilginin dinleme yoluyla edinilmesinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi amaçlar için kullanılır. Bilişsel stratejiler ise ön hazırlık yapma, düzenleme, özetleme ve ayrıntıya dökme gibi yollarla bilgiyi işlemede kullanılır. Dinleme becerisinde konuşan ve dinleyen olmak üzere iki taraf içerdiğinden, diğer stratejilere göre daha önemli olduğu düşünülen sosyal etkili stratejiler ise işbirlikçi öğrenme, detaya inme, öğrenme ortamında duyguları yönetme gibi stratejilerden oluşur.

Alan yazında Rost ve Wilson (2013) tarafından yapılan çalışmada ise dinleme stratejileri “planlama, odaklanmış dikkat, denetleme, değerlendirme, çıkarım yapma, detaylandırma, iş birliği, gözden geçirme” aşamalarından oluşturulmuştur.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Dinleme/izleme becerisi çocuğun hayatında önemli yer tutmaktadır. Doğumdan önce başlayan bu beceri insanın son nefesine kadar sürebilmektedir. Bu yüzden bu becerinin aile ile başlayıp eğitimle devam eden bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Okullarda da bu beceri eğitim yoluyla geliştirilebilir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin hangi dinleme/izleme stratejilerini kullandıkları ve ne sıklıkta kullandıkları önem arz etmektedir. Çünkü bunun bilinmesi eğitim-öğretim ortamında öğretmenlere önemli veriler sunmakta bu da beraberinde eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı planlanmasına kaynaklık etmektedir.

Bu çalışmada temel amaç ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarını belirlemektir. Bu amaç kapsamında şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
3. Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?
4. Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları cinsiyete göre anlamlı değişiklik gösteriyor mu?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli genel olarak bir evrenin kendine has özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel araştırma yöntemidir (Johnson & Christensen, 2000). Bunun yanı sıra Cohen, Manion ve Morrison (2007)'a göre ise tarama modeli bir örneklemden elde edilen veriler ışığında örneklemin temsil ettiği evrene yönelik genellemeler yaptığı modeldir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme göre oluşturulmuştur. "Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bunun da ön koşulu, örnekleme birimlerinin örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olarak açıklanan seçkisizlik kuralına uyulmasıdır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme ise, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir." (Büyüköztürk vd., 2013).

Bu çalışmada çalışma grubunu, Muş il merkezinde bulunan devlet okullarında ve özel okullarda öğrenimine devam eden toplam 403 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacının katılımıyla yapılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Sınıf		
5	102	25,3
6	108	26,8
7	88	21,8
8	105	26,1
Okul Türü		
Devlet Okulu	229	56,8
Özel Okul	174	43,2
Cinsiyet		
Kız	208	51,6
Erkek	195	48,4

Tablo 1 irdelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre 102'si (%25,3) 5, 108'i (%26,8) 6, 88'i (%21,8) 7, 105'i (%26,1) 8. sınıf olarak dağılmaktadır.

Öğrenim görülen okul türüne öğrencilerin 229'u (%56,8) devlet okulu, 174'ü (%43,2) özel okul olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre ise 208'inin (%51,6) kız, 195'inin (%48,4) erkek olarak dağıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının kullanılması için araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır (EK-1)

Ölçme aracı 3 boyutludur.

“Eleştirel Dinleme/İzleme” Boyutu

“Anlamlı Dinleme/İzleme” Boyutu

“Ayırt Edici Dinleme/İzleme” Boyutu

Ölçekte tersine puanlanan madde yoktur. Ölçek, 19 maddeden oluşmaktadır. “Hiçbir zaman - nadiren - ara sıra- genellikle - her zaman” 5’li likert tipine göre oluşturulmuştur. Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan düşük puan öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım sıklığının düşük olduğunu, yüksek puan ise öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanım sıklığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach’s Alpha=0,96 olarak yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin güvenirliği Cronbach’s Alpha=0,803 olarak yüksek bulunmuştur.

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde Doğan ve Erdem (2017) tarafından şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak ölçek maddelerini oluşturabilmek için araştırma ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranmış ve başlangıçta 41 maddeden oluşan bir denemelik form oluşturulmuştur. 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri; anlaşılabilirlik, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları gibi nedenlerle öncelikle 38 madde olarak hazırlanmıştır.

Denemelik ölçek formu için 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özellikteki iki ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu ölçek maddelerinde kısaltmalar yapılmış, bazı maddeler iki farklı madde hâlinde yazılmış ve faktör yükleri sıkıntılı bazı maddeler de ölçekten çıkarılmıştır.

Yapılan işlemler sonucu 38 maddelik denemelik ölçeğe asıl uygulama için son şekli verilmiştir. Denemelik ölçek formu 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci yarısında Malatya Battalgazi ilçe merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 407 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ölçek formları arasından eksik/hatalı doldurulanlar ile uç değerlere sahip olanlar çıkarılmıştır. 38 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalarak özdeğeri 1’in aşağısında olan maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe 19 maddelik son şekli verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ölçeğe son şeklinin verilmesi için

ölçeğin 407 öğrenciye uygulandığı düşünüldüğünde bu çalışmadaki ölçeğin uygulandığı öğrenci sayısının da (403 öğrenci) kayda değer olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Etik Kurulu İzni

Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25/03/2020 tarihli ve 4 sayılı toplantısında alınan 4 numaralı kararla araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu belirtilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan öğrencilerden veri toplama aracı yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmanın bulguları çalışmada yer alan alt problemler bağlamında aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları genel düzey puanları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı puan ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Eleştirel Dinleme/İzleme	403	21,099	4,423	6,000	30,000
Anlamli Dinleme/İzleme	403	26,650	6,507	8,000	40,000
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	403	18,146	4,476	5,000	25,000
Dinleme/İzleme Stratejileri Toplam	403	65,896	12,195	19,000	95,000

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam ortalaması $65,896 \pm 12,195$ (Min=19; Maks=95), olarak saptanmıştır. Öğrencilerin “eleştirel dinleme/izleme stratejisi kullanım sıklığı” ortalaması $21,099 \pm 4,423$ (Min=6; Maks=30), “anlamli dinleme/izleme stratejisi kullanım sıklığı” ortalaması $26,650 \pm 6,507$ (Min=8; Maks=40), “ayırt edici dinleme/izleme stratejisi kullanım sıklığı” ortalaması $18,146 \pm 4,476$ (Min=5; Maks=25) olarak saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre puanları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı puanlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşma durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Eleştirel Dinleme/İzleme	5	102	21,892	4,102	5,338	0,001	5>6 7>6 8>6
	6	108	19,694	3,856			
	7	88	21,500	4,538			
	8	105	21,438	4,881			
Anlamlı Dinleme/İzleme	5	102	28,598	6,166	5,620	0,001	5>6 5>7 5>8
	6	108	24,982	5,487			
	7	88	26,614	7,239			
	8	105	26,505	6,730			
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	5	102	18,039	4,153	4,450	0,004	7>6 8>6
	6	108	16,972	4,435			
	7	88	19,136	4,361			
	8	105	18,629	4,693			
Dinleme/İzleme Stratejileri Toplam	5	102	68,529	11,245	6,695	0,000	5>6 7>6 8>6
	6	108	61,648	10,402			
	7	88	67,250	12,419			
	8	105	66,571	13,570			

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,399)}=6,695$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; 5. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanlarının ($\bar{x}=68,529$), 6. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanlarından ($\bar{x}=61,648$) yüksek olmasıdır. Bunun yanı sıra 7. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanlarının ($\bar{x}=67,250$), 6. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanlarından ($\bar{x}=61,648$) yüksek olması da başka bir sonuçtur. 8. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanları da ($\bar{x}=66,571$), 6. sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri toplam puanlarından ($\bar{x}=61,648$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim görülen sınıfa göre eleştirel dinleme/izleme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,399)}=5,338$; $p=0,001<0.05$). Farkın nedeni; 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanlarının ($\bar{x}=21,892$), 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=19,694$) yüksek olmasıdır. 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=21,500$), 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=19,694$) yüksek bulunmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=21,438$), 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=19,694$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim görülen sınıfa göre dinleme/izleme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,399)}=5,620$; $p=0,001<0.05$). Farkın nedeni; 5. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanlarının ($\bar{x}=28,598$), 6. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=24,982$) yüksek olmasıdır. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=28,598$), 7. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=26,614$) yüksek bulunmuştur. 5. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=28,598$), 8. sınıf öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=26,505$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenim görülen sınıfa göre ayırt edici dinleme/izleme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3,399)}=4,450$; $p=0,004<0.05$). Farkın nedeni; 7. sınıf öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme puanlarının ($\bar{x}=19,136$), 6. sınıf öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=16,972$) yüksek olmasıdır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=18,629$), 6. sınıf öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=16,972$)

yüksek bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının öğrenim gördükleri okul türlerine göre puanları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı puanlarının öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşma durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	P
Eleştirel Dinleme/İzleme	Devlet Okulu	229	21,048	4,281	-0,266	401	0,790
	Özel Okul	174	21,167	4,615			
Anlamlı Dinleme/İzleme	Devlet Okulu	229	27,004	6,000	-1,255	401	0,221
	Özel Okul	174	26,184	7,110			
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Devlet Okulu	229	18,245	4,326	-0,505	401	0,614
	Özel Okul	174	18,017	4,675			
Dinleme/İzleme Stratejileri Toplam	Devlet Okulu	229	66,297	11,735	-0,757	401	0,449
	Özel Okul	174	65,368	12,790			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları, öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ortalama dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları 66 iken özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanlarının 65 olduğu görülmektedir. Ayrıca eleştirel dinleme/izleme, anlamlı dinleme/izleme ve ayırt edici/dinleme izleme alt boyutlarında da yine puanların birbirine yakın olduğu ve bu da anlamlı farkın oluşmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının cinsiyete göre puanları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	P
Eleştirel Dinleme/İzleme	Kız	208	21,798	4,184	-3,316	401	0,001
	Erkek	195	20,354	4,558			
Anlamlı Dinleme/İzleme	Kız	208	27,428	6,498	-2,494	401	0,013
	Erkek	195	25,821	6,430			
Ayırt Edici Dinleme/İzleme	Kız	208	19,490	4,158	-6,542	401	0,000
	Erkek	195	16,713	4,366			
Dinleme/İzleme Stratejileri Toplam	Kız	208	68,716	11,645	4,933	401	0,000
	Erkek	195	62,887	12,076			

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(401)}=4.933$; $p=0.000<0,05$). Kız öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları ($\bar{x}=68,716$), erkek öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanlarından ($\bar{x}=62,887$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme stratejisi alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(401)}=3.316$; $p=0.001<0,05$). Kız öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme stratejisi puanları ($\bar{x}=21,798$), erkek öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme stratejisi puanlarından ($\bar{x}=20,354$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin anlamlı dinleme/izleme stratejisi alt boyutu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(401)}=2.494$; $p=0.013<0,05$). Kız öğrencilerin anlamlı dinleme/izleme stratejisi puanları ($\bar{x}=27,428$), erkek öğrencilerin anlamlı dinleme/izleme stratejisi puanlarından ($\bar{x}=25,821$) yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(401)}=6.542$; $p=0.000<0,05$). Kız öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme stratejisi puanları ($\bar{x}=19,490$), erkek öğrencilerin ayırt edici dinleme/izleme stratejisi puanlarından ($\bar{x}=16,713$) yüksek bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar alanyazında benzer konularda yapılmış çeşitli çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Alan yazında yapılmış bazı çalışmalarda (Çetingöz, 2006; Çetingöz ve Açıkgöz, 2009; Kocaadam, 2011; Fidan, 2012; Karabacak, 2014; Ceran, 2015; Arslan, 2017; Fidan ve Gerçek, 2017; Fidan, 2019) dinleme stratejileri kullanmanın öğrencilerin dinleme becerilerinde, dinlediğini anlama becerilerinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam ortalaması $65,896\pm 12,195$ (Min=19; Maks=95), olarak saptanmıştır. Ölçme aracından alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu düşünüldüğünde alınan 65 puanın orta düzeye denk geldiği ifade edilebilir. Bu sonucun çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Doğan (2017: 98) Malatya ilinde yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam ortalamasının 66 olduğunu tespit etmiştir. Ulaşılan bulgunun bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Uygulamaya dayalı yapılacak bir çalışma ile çalışma grubunun bu ortalama puanı yükseltilebilir. Nitekim Ülper (2009), altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında strateji temelli eğitim alan grubun diğer gruplara göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aytan (2011) da ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik aktif öğrenme tekniklerine dayalı eğitimi kullandığı çalışmasında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 399)}=6,695$; $p=0,000<0,05$). Dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanı en yüksek olan sınıf 5. sınıf iken en düşük puanın ise 6. sınıf öğrencilerinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe dinleme/izleme stratejileri puanlarının da düştüğü görülmüştür. Ancak çalışmanın bu değişkeninde puanların birbirine yakın olduğu da ifade edilmelidir. Fidan (2012) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. İlgili çalışmada sınıf seviyesi yükseldikçe dinleme stratejileri puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki farklılığın çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Delican ve Gedik (2020) de çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıklarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiğini saptamışlardır.

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(401)}=4.933$; $p=0.000<0,05$). Kız öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları ($\bar{x}=68,716$), erkek öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanlarından ($\bar{x}=62,887$) yüksek bulunmuştur. Fidan (2019) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dinleme stratejilerini kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu sonucuna varmış, kız öğrencilerin benzer uygulamalarda daha fazla istekli olduğunu tespit etmiştir. Delican ve Gedik (2020) de çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklıklarının cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermediğini saptamışlardır. Bunun yanı sıra ölçeğin alt boyutları arasında yer alan eleştirel dinleme/izleme stratejilerini kız öğrencilerin daha sıklıkla kullandığını ifade etmişlerdir. Benzer sonuca bu çalışmada da ulaşılmıştır. Zira çalışma kapsamında kız öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme puanları ($\bar{x}=21$) erkek öğrencilerin eleştirel dinleme/izleme puanlarından ($\bar{x}=20$) yüksek bulunmuştur. Fidan (2012), yapmış olduğu çalışma sonunda dinleme stratejilerini kullanma yönünden cinsiyet değişkenine göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşmış ancak kız öğrencilerin dinleme etkinliklerine karşı daha ilgili olduklarını ifade etmiştir. Yıldız (2015) çalışmasının sonunda, dinleme stratejileri öğretiminin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ve puanların birbirine çok yakın olduğunu tespit etmiştir. Çelikbaş (2010) çalışmasında, dinleme başarısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığını ve öğrencilerin cinsiyete göre puanlarının birbirine yakın olduğunu bulgulamıştır. Kılınç, Keskin ve Yalnız (2016) da yaptıkları çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dinleme stratejileri öğretiminde anlamlı bir fark görülmediğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları öğrenim gördükleri okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin ortalama dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanları 66 iken özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin ortalama dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı toplam puanlarının 65 olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu değişkeninde tartışma yöntemine başvurulamamıştır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ve dinleme/izleme beceri puanlarının okul türüne göre ele alındığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak ülkemizde devlet okullarında yapılan eğitimin sürekli eleştirildiği düşünüldüğünde bu çalışmadaki puanların kayda değer olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları elbette bir tarama yöntemi ile belirlenemeyecektir. Bunun için uygulamaya dayalı bir çalışmanın daha önemli olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları farklı değişkenler bağlamında ele alınabilir.
- Dinleme/izleme becerisinin eğitimle geliştirilebilir bir beceri olduğu alanda yapılan birçok çalışma ile tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin kullandıkları dinleme/izleme stratejileri de eğitimle geliştirilebilir. Bu açıdan derslere giren bütün öğretmenlere önemli görevler düştüğü unutulmamalıdır.
- Öğretmenler dinleme/izleme çalışmalarından önce hazırlık yapmalı, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirebilecek alternatif etkinlikler tasarlamalı ve uygulamalıdır.
- Öğretmen ve aileler dinleme becerisinin öğrencilere kazandırılması için eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir.
- Bu çalışma tarama modeline göre incelenmiştir. Aynı konu uygulamaya dayalı yöntemlerle de ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, E. (2016). Examining the relation between metacognitive understanding of what is listened to and metacognitive awareness levels of secondary school students. *Educational Research and Reviews, 11*(7), 390-401.
- Arslan, Ş. (2017). Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 7*(1), 205-219.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routhledge.
- Çelikbaş, K. A. (2010). *Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çetingöz, D. (2006). *Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma Ve Başarı Güdüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 60*(60), 577-600.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin dinlediği ve okuduğu bilgilendirici metinleri özetleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40* (2), 665-697.
- Delican, B. ve Gedik, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma durumları; ana dili açısından bir karşılaştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 812-828.
- Doğan, B. (2017). *Strateji Temelli Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisiyle Strateji Kullanma Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 64-81.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(23), 82-93.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Fidan, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları eleştirel dinleme stratejilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 15*, s. 79-98.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational Research Quantitative and Qualitative Approaches*. Boston: Allynand Bacon.

- Karabacak, E. (2014). Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.
- Kingen, S. (2000). *Teaching Language Arts in Middle Schools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Mahwah.
- Kocaadam, D. (2011). Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Özel Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Rost, M. W., J. J. (2013). *Active Listening*. Pearson Education.
- Sarıkaya, B. (2020). Dinleme Eğitimi (Kardaş, M. N. Ed.). *Dinleme Süreçleri/Stratejileri* (s. 163-172 içinde) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2019). The strategies for designing activity related to listening following skills and assessment rubric. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 124-154.
- Şakiroğlu, Y., ve Kılıç, Y. (2019). Mizah Temelli Etkinliklerin 7 Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-66.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. (1. basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Temur, T. (2001). *Dinleme Becerisi - Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülper, H. (2009). Theeffect of visual strategies on textual structures in listening process to comprehension level of the listeners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 568-574.
- Ungan, S. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Kırkkılıç, A. ve Akyol. H.Ed.). *Dinleme Eğitimi* (s.135-161 içinde) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vandergrift, L. (2008). Learning Strategies for Listening Comprehension. *Language Learning Strategies in Independent Settings*.ed. Stella Hurd ve Tim Lewis.Bristol: Multilingual Matters. 84-102.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.

EK 1: Ölçeğin kullanımı için yazarlardan alınan izin



Türkiye’de Üniversite Öğrenimi Gören Öğrencilerin Öz-anlayışları ile Sosyal Medya Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatih ATLI¹ Ahmet BUĞA² Taleh MAMMADLI³ Ayşen YILDIRIM ATLI⁴

Gönderim Tarihi: 09.09.2020

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Çalışmanın amacı; Üniversitede Lisans öğrenimi gören öğrencilerin Öz-anlayışları ile Sosyal Medya Bağımlılıkları arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, çok kullanılan sosyal medya programı, sosyal medyayı kullanma amacı, çok kullanılan sosyal medyada programında geçirilen süre ve programdaki arkadaş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, travma durumu, dernek/vakıf vb. üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada çalışma grubunu ölçeği online dolduran ve 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören ve basit-seçkisiz yöntemle seçilen 307 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada; Deniz, Kesici ve Sümer’in (2008) Türkçe’ye uyarladığı "Öz-Anlayış Ölçeği (ÖAÖ)" ile Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu" kullanılmıştır. Analizlerde "Bağımsız Örneklem T", "Tek Yönlü Varyans Analizi", "Man Whitney U", "Kruskal Wallis", "Tukey HSD", "Tamhane's T2" testleri ile Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Çalışmada öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öz-anlayışın sosyal medya bağımlılığı ve alt boyut ortalamalarının % 4.1'ini yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Öz-anlayış, Lisans Öğrencisi, Sosyal Medya, Üniversite

The Examination of the Relationship Between Social Media Addiction with the Self-Compassion of Students Studying at University in Turkey

Abstract: The aim of the study; the relationship between undergraduate students' Self-compassion and Social Media Addiction to reveal whether the differs significantly according to different variables. The Relational survey model was used in this study. Study group have consist of simple-randomly selected 307 studying undergraduate students in 2019-2020 academic year studying in Turkey. In the study, the "Self-Compassion Scale (SCS)" adapted by Deniz, Kesici and Sumer (2008) into Turkish and the Social Media Addiction Scale-Adult Form developed by Sahin and Yagci (2017) were used. "One Way Analysis of Variance", "Man Whitney U," Kruskal Wallis ", " Tukey HSD ", " Tamhane's T2 "tests with Pearson Correlation Analysis and Simple Linear Regression Analysis were used in this study. It was found that there was a negative and low level significant relationship between self-compassion and social media addiction in this study. Additionally it was seen that the self-compassion predicted at the rate of %4,1 of social media addiction and sub-dimension averages in this study.

Keywords: Addiction, Self-Compassion, Social Media, Undergraduate Student, University

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye’de internetin yaygınlaşması ile birlikte bilgiye erişim, alışveriş, eğlence, iletişim, eğitim vb. ihtiyaçların karşılanması kolaylaşmış ve internet hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnternet World Stats’ın 2014 yılında Avrupa ülkeleri arasında yaptığı araştırmada Türkiye’nin internet kullanımında beşinci sırada olduğu görülürken 2019 yılında yaptığı araştırmada ise üçüncü sıraya yükseldiği görülmüştür (İnternet World Stats, 2014). TÜİK (2020) tarafından yapılan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırmasında ise internet kullanan 16-74 yaş aralığındaki bireylerin oranının 2019 yılında %75,3 iken 2020 yılında %79’a, evden internete erişimin ise 2019 yılında %88,3 iken 2020 yılında %90,7’ye yükseldiği belirtilmiştir

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatihatli01@gmail.com, ORCID 0000-0003-3053-6212

² Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, buga@gantep.edu.tr, ORCID 0000-0002-9598-2451

³ Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan, talehmammadlil111@gmail.com, ORCID 0000-0002-7840-2232

⁴ Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, aysen_186@hotmail.com, ORCID 0000-0002-2838-5180

(TÜİK, 2020). İnsanlar internet ortamında ihtiyaçlarını karşılarken bir yandan da kendilerine dijital bir kimlik oluşturmuşlardır. Akıllı telefonların yaygınlaşması ve bunun yanı sıra Web 2.0 araçlarının gelişimi ile birlikte sosyal medya programları da hayatımıza girmiştir. Bireyler sosyal medya platformlarında dijital bir kullanıcı adı olarak bu sayede dijital kimliklerini de pekiştirme imkanı bulmuşlardır. Sosyal medyada bireylerin kendilerini ifade etme olanağının fazla olması (Greenhow & Hughes, 2009; akt: Blinka & Simahel, 2009:56) diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de sosyal medya kullanım oranlarının artmasına sebep olmuştur. We are Social’ın (2020)’de yayınladığı ilk medya raporunda Türkiye’de 16-64 yaş aralığında yer alan bireylerin günlük 7 saat 29 dakika sosyal medyada zaman geçirdiği belirtilmiştir.

Bununla birlikte raporda Türkiye’deki sosyal medya kullanıcı sayılarına değinilerek; facebook kullanıcılarının 37 milyon kişi olduğu ve bu oranla Türkiye’nin Avrupa ülkeleri arasında birinci, dünyada ise ilk 10 ülke arasında yer aldığı, instagram kullanıcı sayısının 38 milyon olduğunu ve bu sayı ile dünyada altıncı ülke arasında yer aldığı, twitter kullanıcı sayısının 11,8 milyon olduğu ve bu sayı ile Avrupa ülkeleri arasında ikinci, dünyada altıncı olduğu belirtilmiştir (We are Social, 2020). Anadolu Üniversitesi Sosyal Medya ve Dijital Güvenlik Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (SODİGEM) Bilim Kurulunca 2019 yılında derlenen raporda ise Türkiye’de yer alan 59,3 milyon aktif internet kullanıcısı arasından 52 milyon kişinin sosyal medyada günlük ortalama 2 saat 46 dakika vakit geçirdikleri ve bu kullanıcıların %78’inin ise 18-44 yaş aralığında olduğu belirtilmiştir (Açık ve Yaşar, 2019).

Kullanımların kontrolsüz ve bilinçsiz olarak yapılması bir yandan bireyleri olumsuz olarak etki etkilerken bir yandan da kullanımın verdiği geçici rahatlık ve mutluluk hissi kullanıcıların sosyal medyada aktif olma ihtiyacı hissetmelerine sebep olabilmektedir. Bir nesneye aşırı düşkün olmak ve yoksunluk yaşamak bağımlılık (TDK, t.y) olarak addedilse de bağımlılık sanal ve maddesel olmayan olgulara da duyulabilmektedir. Yang ve Tung (2007) sosyal medyada haftanın en az 8,5 ile 21,5 saat arasında çevrimiçi olunmasını sosyal medya bağımlılığı olarak tanımlarken, Andreassen ve Pallesen (2014) ise sürekli çevrimçi olma isteği, yaşama olumsuz etki eden ve kontrol edilemeyen düşkünlük hissiyatı olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise sosyal medya bağımlılığı: İhtiyaç dışı kontrolsüz sosyal medya kullanımı (Griffiths, 1999; Young, 1998; akt: Seferoğlu ve Yıldız, 2013:32) olarak tanımlanmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı ile ilgili gençler arasında yapılan bazı çalışmalarda; Düşük benlik saygısına sahip olan ergenlerin daha fazla sosyal medya bağımlılığına sahip olduğu (Uzun, Yıldırım ve Uzun, 2016:145), sosyal medya bağımlılığına sahip olan lise öğrencilerinin daha fazla akademik erteleme gösterdiği (Gürültü, 2016:142), üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmada sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasında pozitif bir ilişki olduğu (Balcı ve Baloğlu, 2018:228), yalnızlık düzeyi fazla olan üniversite öğrencilerinin facebook kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu (Balcı ve Gölcü, 2013:256), ergenler arasında yapılan araştırmada psikolojik bozukluklar ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu (Bilgin, 2018:244), Amerika’da üniversite öğrencileri arasında yapılan araştırmada ise sosyal medya bağımlılığının yaşam tatminini düşürdüğü (Longstreet ve Brooks, 2017:75) görülmüştür. Bu bağlamda kullanımların kontrolsüz olması ve günlük hayatın akışını bozacak seviyeye gelmesinin özellikle geleceğimiz olan gençleri olumsuz etkileyeceği ve bağımlılıklarına sebep olarak geleceğimizin tehlike altına girmesine sebep olabileceği düşünülmektedir. Öz-anlayışla ilgili yapılan bazı araştırmalarda ise düşük öz-anlayış seviyesine sahip olan üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres puanlarının daha düşük olduğu (Deniz ve Sümer, 2010:123), üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının psikolojik iyi olma alt boyut ortalamalarının tamamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu (Sarıcaoğlu ve Aslan, 2013:2094), öz-anlayışın yalnızlık,

umutsuzluk, durumluk ve sürekli kaygı ortalamaları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu (Karaoğlu vd., 2017:50), öz-anlayışın yaşam memnuniyeti ile pozitif, anksiyete düzeyleri ile ise negatif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür (Dağ, 2019:33-34). Üniversite öğrencileri arasında yapılan bir diğer çalışmada ise öz-anlayışın psikolojik sağlık ve yaşam doyumu ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ve onlara kısmi de olsa aracılık etkisinin bulunduğu (Alibekiroğlu vd., 2018:10-12) görülmüştür. Bu bilgiler ışığında; öz-anlayış ve sosyal medya bağımlılığının üniversite öğrencilerinin yalnızlık, benlik saygısı ve depresyon düzeyleri üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığının arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Yapılan yurtiçi literatür taramasında ise öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu araştırmanın sosyal medya bağımlılığına farklı bir boyut kazandıracığı ve diğer araştırmacılara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; üniversitede lisans öğrenimi gören öğrencilerin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amacın yanı sıra öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmadaki amaç üniversitede lisans öğrenimi gören öğrencilerin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Bu nedenle ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öz-anlayış ile Sosyal Medya Bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öz-anlayış, Sosyal Medya Bağımlılığını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Cinsiyet değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Yaş değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Kardeş Sayısı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Çok Kullanılan Sosyal Medya Programı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Sosyal Medyayı Kullanım Amacı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı göstermekte midir?
8. Sosyal Medya’da Günlük Geçirilen Süre değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Çok Kullanılan Sosyal Medya Programındaki Arkadaş Sayısı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Üniversite Sınıf Düzeyi değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Ailenin Sosyo-Ekonomik Seviyesine göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. Travma Geçmiş Durumuna göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?
13. Sosyal Sorumluluk Projeleri Üreten Dernek, Vakıf veya Kulüp Üyeliği Durumuna göre Sosyal Medya Bağımlılığı anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli: İki ve üzeri değişken olan araştırmalarda değişkenlerin tamamı arasındaki değişimin bütünlüğünü ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 1991:77-81). Bu model ile birlikte Türkiye’de üniversitelerde lisans öğrenimi gören öğrencilerin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki açıklayıcı ilişkiler incelenerek, bu ilişkilerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, çok kullanılan sosyal medya, sosyal medyayı kullanma amacı, sosyal medyada geçirilen süre, sosyal medya arkadaş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, travma yaşama durumu, dernek veya kulüplere üyelik durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konacaktır. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ankette 307 lisans öğrencisi katılımcı olarak yer almıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	93	% 30,3
Kadın	214	% 69,7
Yaş		
18-22	203	% 66,1
23-27	80	% 26,1
28-32	11	% 3,6
33 ve üzeri	13	% 4,2
Kardeş Sayısı		
1	121	% 39,4
2 ve daha fazla	186	% 60,6
Çok Kullanılan Sosyal Medya Programı		
Facebook	24	% 7,8
Instagram	230	% 74,9
Twitter	45	% 14,7
Tiktok vd.	8	% 2,6
Sosyal Medya Kullanım Amacı		
İletişim	56	% 18,5
Alışveriş	7	% 2,0
Bilgi Edinme	79	% 25,8
Eğlence	165	% 53,7
Sosyal Medyada Günlük Geçirilen Süre		
0-60 dk	100	% 32,6
61-120 dk	120	% 39,1
121 dk ve üzeri	87	% 28,3
Çok Kullanılan Sosyal Medyadaki Arkadaş Sayısı		
0-100	59	% 20,8
101-200	49	% 16,7
201 ve üzeri	199	% 62,5
Üniversite Sınıf Düzeyi		
3.Sınıf	180	% 58,6
4.Sınıf ve Üzeri	127	% 41,4
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu		
Alt	37	% 12,7
Orta	258	% 82,8
Yüksek	12	% 4,5

Travma Geçmiş Durumu		
Evet	179	% 59,8
Hayır	128	% 40,2
Dernek/Vakıf veya Kulüp Üyeliği Durumu		
Evet	109	% 35,2
Hayır	198	% 64,8
TOPLAM	307	100,0

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören ve basit ve seçkisiz yöntemle seçilen 307 üniversite lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun 93’ü (%30.3) Erkek, 214’si ise (% 69.7) Kadın’dır. Araştırmanın çalışma grubundaki tüm üniversite lisans öğrencilerinin katılımcı olarak yer alma konusunda eşit oranda şansa sahip olması ve çalışma grubunun bağımsız olarak belirlenmesinin tercih edilmesi nedeniyle araştırmadaki örneklem belirleme yöntemi basit ve seçkisizdir (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2006).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla Öz-anlayış Ölçeği ve Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu ile katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan Öz-anlayış Ölçeği, Neff (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Ortak insanlık”, “Öz-yargılama”, “Bilinçlilik”, “Öz-nezaket”, “Aşırı-özdeşleşme ve “İzolasyon” olmak üzere 6 alt boyut ve beşli Likert tipinde 26 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması, Deniz ve arkadaşları tarafından 2008 yılında yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu (SMBÖ-YF) ise 18-60 arası yetişkinlerin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek amacıyla Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “Sanal Tolerans” ve “Sanal İletişim” olmak üzere 2 alt boyut ve beşli Likert tipinde toplam 20 maddeden oluşmaktadır.

Öz-anlayış Ölçeği

Neff (2003) tarafından Öz-anlayış düzeyini ölçmek amacıyla oluşturulan ölçeğin orijinali 6 alt boyut ve 26 sorudan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında ise ölçeğin orijinalinin aksine 24 maddeden oluştuğu ve tek boyutlu olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan analizler sonucunda iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .89, test-tekrar test korelasyonunun .83 bulunması ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu (SMBÖ-YF)

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu 18-60 yaş arası yetişkinlerin sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek amacıyla Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında 520 erkek, 527 kadın olmak üzere toplam 1047 yetişkin katılımcı olarak yer almış olup katılımcılara ölçeğin uygulanması ve yapılan test tekrar test, açıklayıcı ve doğrulayıcı analizler sonucunda ölçeğin “Sanal tolerans” ve “Sanal iletişim” olmak üzere iki alt boyut ve 20 maddeden oluştuğu görülmüştür (Şahin ve Yağcı, 2017:525-526).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 Windows programı kullanılmıştır. Türkiye’de öğrenim gören üniversite lisans öğrencilerinin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon katsayılarına Pearson Korelasyon Analizi testi ile bakılmıştır. Bununla birlikte öz-anlayışın sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcılığını incelemek

amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Ayrıca yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, çok kullanılan sosyal medya programı, sosyal medyayı kullanma amacı, sosyal medyada geçirilen süre, çok kullanılan sosyal medya programındaki arkadaş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, travma yaşama durumu, dernek veya kulüplere üyelik durumu değişkenleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız örneklem t-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi, Man Whitney U testi, Tukey ve Tamhane's T2 testleri yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Çalışmada kullanılan ölçekler ve alt boyutları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Gözlem Sayısı	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öz-Anlayış	307	3,0919	,65366	-,052	,179
Sosyal Medya Bağımlılığı	307	2,8092	,61877	,388	,209
Sanal Tolerans	307	2,9553	,70089	,037	,060
Sanal İletişim	307	2,6630	,69805	,526	,377

Tablo 2'de çalışmada kullanılan ölçekler ve alt boyutları ile ilgili tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir. Mesleki tükenmişlik alt ölçeklerinden kişisel başarının ortalaması en yüksek iken, duyarsızlaşmanın ortalaması en düşüktür. George ve Mallery (2010)'e göre; "Çarpıklık ve basıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında" ve Fidell ve Tabachnick (2013)'e göre; "+1,5 ile -1,5 arasında olursa ölçeğin normal dağıldığını ve parametrik testlerin daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini belirtmişlerdir". Bu bağlamda hareketle araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri +2,0 ile -2,0 arasında olduğu için çalışmanın genelinde parametrik testler olan Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve bağımsız iki grup T-testi kullanılmıştır. Ancak bazı analizlerde grupların 30'un altında olması nedeniyle nonparametrik testler olan Man Whitney U testi ve Kruskal Wallis testlerinin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öz-Anlayış	24	,905
Sosyal Medya Bağımlılığı	20	,865
Sanal Tolerans	11	,805
Sanal İletişim	9	,801

Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenilirlikleri gösterilmiştir. Bir ölçeğin geçerliliği ise o ölçeğin ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı belli bir katsayı yoktur. Bu nedenle geçerlilik testi kuramsal analizlerle yapılmaktadır. Kalaycı (2008:405)'ya göre Cronbach Alpha değeri $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir. Tablo incelendiğinde araştırma örnekleme göre tüm ölçeklerin "güvenilir" düzeyde ($>.60$) olması nedeniyle araştırmaya devam edilmesi hususunda aksi bir durum bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkeni açısından lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait t testi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı ve Alt Boyutları	Gruplar (Cinsiyet)	N	X̄	Ss	t	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	Erkek	93	2,7941	,60455	-,281	,779
	Kadın	214	2,8157	,62613		
Sanal Tolerans	Erkek	93	2,8749	,65896	-1,327	,186
	Kadın	214	2,9902	,71702		
Sanal İletişim	Erkek	93	2,7133	,72830	,830	,470
	Kadın	214	2,6412	,68509		

p< .05

Tablo 4’de katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılığı alt boyut ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde öz-anlayış ile sosyal medya alt boyutları olan sanal tolerans ve sanal iletişim arasında (p>0.05) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri değişmemektedir. Yaş değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Yaş değişkeni açısından lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis analizi sonuçları

	Gruplar (Yaş)	N	X̄	Sd	x ²	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	18-22	203	158,31	3	4,147	,246
	23-27	80	143,88			
	28-32	11	119,50			
	33 ve üzeri	13	178,19			
Sanal Tolerans	18-22	203	159,34	3	5,211	,157
	23-27	80	144,36			
	28-32	11	106,82			
	33 ve üzeri	13	169,88			
Sanal İletişim	18-22	203	156,02	3	2,637	,451
	23-27	80	145,71			
	28-32	11	140,55			
	33 ve üzeri	13	184,88			

p< .05

Tablo 5’de araştırmaya katılanların yaşlarına göre sanal iletişim ve sanal tolerans alt boyut ortalamaları Kruskal Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sanal tolerans ve sanal iletişim ile yaş değişkeni arasında .05 düzeyinde (p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile yaş değişkenine göre sosyal medya bağımlılığı değişmemektedir.

Kardeş Sayısı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Kardeş sayısına göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait t testi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı Alt Boyutları	Gruplar (Kardeş Sayısı)	N	X̄	Ss	t	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	1	121	2,7825	,54533	-,635	,526
	2 ve üzeri	186	2,8265	,66305		
Sanal Tolerans	1	121	2,9662	,68927	,220	,826
	2 ve üzeri	186	2,9482	,71010		
Sanal İletişim	1	121	2,5987	,61837	-1,304	,193
	2 ve üzeri	186	2,7049	,74397		

$p < .05$

Tablo 6’da katılımcıların kardeş sayısına göre sosyal medya bağımlılığı ve alt boyut ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde kardeşi olmayan yani ailesinde tek çocuk olan kimse yoktur. Bununla birlikte sanal tolerans ve sanal iletişim ile kardeş sayısı değişkeni arasında ($p > 0.05$) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların kardeş sayısına göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri değişmemektedir.

Çok kullanılan sosyal medya programı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Çok kullanılan sosyal medya programına göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait Kruskal Wallis testi sonuçları

	Gruplar (Sosyal Medya)	N	X̄	Sd	χ^2	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	Facebook	24	165,77	3	,864	,834
	Instagram	230	151,43			
	Twitter	45	159,02			
	Tiktok vd.	8	164,19			
Sanal Tolerans	Facebook	24	158,40	3	,123	,989
	Instagram	230	153,96			
	Twitter	45	151,13			
	Tiktok vd.	8	158,06			
Sanal İletişim	Facebook	24	180,21	3	3,722	,293
	Instagram	230	148,83			
	Twitter	45	166,08			
	Tiktok vd.	8	156,19			

$p < .05$

Tablo 7’de araştırmaya katılanların çok kullandıkları sosyal medya programına göre sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyut ortalamaları Kruskal Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sanal tolerans ve sanal iletişim ile çok kullanılan sosyal medya programı değişkeni arasında .05 düzeyinde ($p < 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile çok kullanılan sosyal medya programına göre sosyal medya bağımlılığı düzeyi değişmemektedir. Sosyal medyayı kullanım amacı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Sosyal medyayı kullanım amacına göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait Kruskal Wallis analizi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı Alt Boyutları	Gruplar (Sosyal Medya Kullanım Amacı)	N	X̄	Sd	x ²	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	İletişim	56	165,95	3	7,300	,063
	Alışveriş	7	155,14			
	Bilgi Edinme	79	131,03			
	Eğlence	165	160,89			
Sanal Tolerans	İletişim	56	159,91	3	10,590	,014*
	Alışveriş	7	167,79			
	Bilgi Edinme	79	126,20			
	Eğlence	165	164,72			
Sanal İletişim	İletişim	56	170,89	3	3,226	,358
	Alışveriş	7	155,93			
	Bilgi Edinme	79	143,16			
	Eğlence	165	153,37			

p < .05

Tablo 8’de araştırmaya katılanların sosyal medya programlarını kullanım amacına göre sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyut ortalamaları Kruskal Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sanal tolerans ile sosyal medya programı kullanım amacı değişkeni arasında .05 düzeyinde (p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ancak; sanal iletişim ile ise .05 düzeyinde (p<0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle anlamlılığın hangi gruptan kaynaklandığına dair bonferroni düzeltmesi yapılarak ikili gruplar halinde Man Whitney U testi yapılmaya karar verilmiştir. Yapılan Bonferroni düzeltmesinde 6 grup olduğu için 0,05 anlamlılık düzeyi altı gruba bölünerek hata payı paylaştırılmış ve bu nedenle elde edilen sonuç olan 0,008 anlamlılık düzeyinde grupların incelenmesine karar verilmiştir.

Sosyal medyayı kullanım amacı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamaları sanal tolerans alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit edebilmek için Man Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Sosyal medyayı kullanım amacına göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait Mann Whitney U testi analizi sonuçları

	Gruplar (Kullanım Amacı)	N	X̄	U	P	
Sosyal Medya Bağımlılığı	İletişim-Alışveriş	56-7	32,29	29,64	179,500	,718
	İletişim-Bilgi Edinme	56-79	77,05	61,58	1705,000	,024
	İletişim-Eğlence	56-165	113,60	110,12	4474,500	,725
	Alışveriş-Bilgi Edinme	7-79	50,79	42,85	225,500	,421
	Alışveriş-Eğlence	7-165	82,71	86,66	551,000	,837
	Bilgi Edinme- Eğlence	79-165	106,59	130,12	5261,000	,015
Sanal Tolerans	İletişim-Alışveriş	56-7	31,82	33,43	186,000	,827
	İletişim-Bilgi Edinme	56-79	76,68	61,85	1726,000	,030
	İletişim-Eğlence	56-165	108,41	111,88	4475,000	,726
	Alışveriş-Bilgi Edinme	7-79	53,29	42,63	208,000	,279
	Alışveriş-Eğlence	7-165	89,07	86,39	559,500	,889
	Bilgi Edinme- Eğlence	79-165	101,72	132,45	4876,000	,001*

Sanal İletişim	İletişim-Alışveriş	56-7	32,28	29,79	180,500	,734
	İletişim-Bilgi Edinme	56-79	75,32	62,81	1802,000	,067
	İletişim-Eğlence	56-165	120,29	107,85	4099,500	,207
	Alışveriş-Bilgi Edinme	7-79	46,86	43,20	253,000	,710
	Alışveriş-Eğlence	7-165	87,29	86,47	572,000	,966
	Bilgi Edinme- Eğlence	79-165	117,15	125,06	6095,000	,412

$p < ,008$

İkili karşılaştırmalar sonucu elde edilen verilere göre anlamlılık değeri $p < ,001$ olan yalnızca bir grup yer almaktadır. Sanal tolerans alt boyutunda bilgi edinme ve eğlence grupları arasında $p < ,001$ düzeyinde anlamlılık olduğu görülmektedir. Analiz incelendiğinde eğlence amacıyla sosyal medyayı kullanan katılımcıların bilgi edinme amacıyla sosyal medyayı kullanan katılımcılara göre sanal tolerans alt boyut ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal medyada günlük geçirilen süre değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analiz testi ile Tamhane T2 ve Tukey HSD testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Sosyal medya'da günlük geçirilen süreye göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi, Tamhane T2 ve Tukey hsd testi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı ve Alt Boyutları	Gruplar (Öğrenimde İkamet Edilen Yer)	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Medya Bağımlılığı	0-60 Dk (a)	100	2,4614	,55063	35,331	,000*	a-b
	61-120 Dk (b)	120	2,8564	,50692			a-c
	121 Dk ve Üzeri (c)	87	3,1437	,63308			b-c
Sanal Tolerans	0-60 Dk (a)	100	2,5373	,63657	40,887	,000*	a-b
	61-120 Dk (b)	120	3,0129	,55795			a-c
	121 Dk ve Üzeri (c)	87	3,3563	,69293			b-c
Sanal İletişim	0-60 Dk (a)	100	2,3856	,64932	15,890	,000*	a-b
	61-120 Dk (b)	120	2,7000	,62433			a-c
	121 Dk ve Üzeri (c)	87	2,9310	,73824			b-c

$p < ,05$

Tablo 10'da katılımcıların sosyal medyada günlük geçirdiği süreler ile sosyal medya bağımlılığı alt boyut ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sanal tolerans ve sanal iletişim ile sosyal medyada günlük geçirilen süre değişkeni arasında ($p > ,05$) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılıkları incelemek amacıyla sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutu olan sanal iletişimde grupların homojen dağılması sebebiyle Tukey HSD testine, sosyal medya bağımlılığı alt boyutu olan sanal toleransta grupların homejan dağılmaması nedeniyle ise Tamhane T2 testine bakılmıştır. Bulgulara bakıldığında sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyutlarında sosyal medyada günlük 2 saat üzeri vakit geçirenlerin ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir. Ayrıca günlük 2 saat üzeri sosyal medyada zaman geçiren katılımcıların ortalamaları 61-120 dk zaman geçiren katılımcılara göre daha yüksektir. Başka bir ifade ile katılımcıların sosyal medyada günlük geçirdikleri süre arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyleri de artmaktadır.

Çok kullanılan sosyal medya programında yer alan arkadaş sayısı değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analiz testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Çok kullanılan sosyal medya programında yer alan arkadaş sayısına göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Gruplar (Sosyal Medya Arkadaş Sayısı)	N	X̄	Ss	F	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	0-100	59	2,7593	,65111	,332	,718
	101-200	49	2,7863	,74403		
	201 ve üzeri	199	2,8296	,57623		
Sanal Tolerans	0-100	59	2,8613	,75351	,917	,401
	101-200	49	2,9128	,81712		
	201 ve üzeri	199	2,9936	,65304		
Sanal İletişim	0-100	59	2,6573	,66772	,004	,996
	101-200	49	2,6599	,79103		
	201 ve üzeri	199	2,6655	,68612		

$p < ,05$

Tablo 11’de araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin çok kullanılan sosyal medya programındaki arkadaş sayıları değişkenine göre sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyut ortalamaları karşılaştırılmıştır. ANOVA testi sonuçlarına bakıldığında sanal iletişim ve sanal tolerans ile çok kullanılan sosyal medyada programındaki arkadaş sayısı değişkeni arasında .05 düzeyinde ($p > 0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile katılımcıların sosyal medyadaki arkadaş sayılarına göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri değişmemektedir. Üniversite sınıf düzeyi değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Üniversite sınıf düzeyine göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait t testi analizi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı Alt Boyutları	Gruplar (Üniversite Sınıf Düzeyi)	N	X̄	Ss	t	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	3. Sınıf	180	2,8251	,62094	,538	,591
	4 ve üzeri	127	2,7865	,61743		
Sanal Tolerans	3. Sınıf	180	2,9848	,71450	,880	,380
	4 ve üzeri	127	2,9134	,68173		
Sanal İletişim	3. Sınıf	180	2,6654	,70302	,071	,943
	4 ve üzeri	127	2,6597	,69371		

$p < ,05$

Tablo 12’de katılımcıların üniversite sınıf düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı alt boyut ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde hazırlık sınıfı ile 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören kimse bulunmamaktadır. Bununla birlikte sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları olan sanal iletişim ve sanal tolerans ile üniversite sınıf düzeyi değişkeni arasında ($p > 0.05$) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile üniversite sınıf düzeyi sosyal medya bağımlılık düzeylerini değiştirmemektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik seviyesi değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Kruskal Wallis analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13. Ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait Kruskal Wallis analizi sonuçları

Sosyal Medya Bağımlılığı Alt Boyutları	Gruplar (Sosyo-Ekonomik Seviye)	N	X̄	Sd	x ²	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	Alt	37	155,84	2	,039	,981
	Orta	258	153,58			
	Yüksek	12	157,38			
Sanal Tolerans	Alt	37	145,76	2	1,596	,450
	Orta	258	153,84			
	Yüksek	12	182,92			
Sanal İletişim	Alt	37	168,66	2	2,830	,243
	Orta	258	153,50			
	Yüksek	12	119,58			

p<,05

Tablo 13’de araştırmaya katılan katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik seviyelerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ve alt boyutları olan sanal tolerans ve sanal iletişim ortalamaları Kruskal Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde Sosyal Medya Bağımlılığı ve alt boyutları sanal tolerans ve sanal iletişim ile katılımcıların ailelerinin sosyo-ekonomik seviyesi değişkeni arasında .05 düzeyinde (p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre sosyal medya bağımlılığı değişmemektedir. Travma geçmişi durumu değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14. Travma geçmişi durumuna göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait t testi sonuçları

	Gruplar (Travma Geçmişi Durumu)	N	X̄	Ss	t	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	Evet	179	2,8955	,64543	2,926	,004*
	Hayır	128	2,6884	,55988		
Sanal Tolerans	Evet	179	3,0244	,72096	2,053	,041*
	Hayır	128	2,8587	,66255		
Sanal İletişim	Evet	179	2,7666	,73232	3,17	,002*
	Hayır	128	2,5182	,62143		

p<,05

Tablo 14’de katılımcıların travma geçmişi durumuna göre sosyal medya bağımlılığı alt boyutları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları sanal tolerans ve sanal iletişim ile travma geçmişi durumu değişkeni arasında (p<0.05) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalardaki farklılık incelendiğinde travma geçmişi olan katılımcıların sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin ve alt boyutları olan sanal tolerans ve sanal iletişim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal sorumluluk projeleri üreten dernek/vakıf veya kulüp üyeliği durumu değişkenine göre Sosyal Medya Bağımlılığı ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulabilmek ve aralarındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Bağımsız Örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15. Sosyal sorumluluk projeleri üreten dernek, vakıf veya kulüp üyeliği durumuna göre lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ortalamalarına ait t testi sonuçları

	Gruplar (Dernek vb. Üyelik Durumu)	N	X̄	Ss	t	P
Sosyal Medya Bağımlılığı	Evet	109	2,8420	,67134	,690	,491
	Hayır	198	2,7911	,58882		
Sanal Tolerans	Evet	109	2,9216	,77322	-,624	,533
	Hayır	198	2,9738	,65902		
Sanal İletişim	Evet	109	2,7625	,69545	1,859	,064
	Hayır	198	2,6083	,69517		

p<,05

Tablo 15’de katılımcıların dernek/vakıf/kulüp üyelik durumuna göre sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları sanal tolerans ve sanal iletişim ile dernek/vakıf/kulüp üyelik durumu değişkeni arasında (p>0.05) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların dernek/vakıf/kulüp üyelik durumuna göre sosyal medya bağımlılığı düzeyleri değişmemektedir. Lisans öğrencilerinin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Lisans öğrencilerinin öz-anlayışları ile sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki

	Öz-anlayış	Sosyal Medya Bağımlılığı	Sanal Tolerans	Sanal İletişim
Öz-anlayış	1	-,201**	-,181**	-,175**
Sosyal Medya Bağımlılığı		1	,885**	,884**
Sanal Tolerans			1	,565**
Sanal İletişim				1

** (p<,01)

Tablo 16’da öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizine yer verilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif ve (p<0.01) olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile lisans öğrencilerinin öz-anlayışları azaldıkça sosyal medya bağımlılık düzeyleri artmaktadır. Bu ilişkide t (-,201) olduğu için 0.01 - 0.29 aralığında (Köklü vd, 2006) düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Öz-anlayış ile sosyal medya bağımlılığı alt boyutlarından olan sanal tolerans (t= -,181) ve sanal iletişim (t=-,175) arasında ise negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiler de 0.01 -0.29 aralığında (Köklü vd, 2006) olduğu için sanal tolerans ve sanal iletişim ile öz-anlayış arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Lisans öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri üzerindeki yordayıcılığını analiz edebilmek için Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda bulunan Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Lisans öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcılığı

Bağımsız Değişkenler	Standartlaşmamış Katsayılar		Standartlaşmış Katsayılar		
	B	Std. Hata	Beta	t	Sig.
(Sabit)	3,414	,164		20,780	,000
Öz-anlayış	-,197	,052	-,207	-3,792	,000**
Model Anlamlılık	,000				
F Değeri	14,382				
R ²	,043				

**($p < ,01$)

Tablo 17’de Sosyal medya bağımlılığı ile öz-anlayış arasında yapılan regresyon analizi verilerine yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında öz-anlayış ortalamalarındaki anlamlılık değerinin ($p < 0,05$) olması ve modelin anlamlılık değerinin ($p < 0,05$) olması nedeniyle modelin geçerli ve anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öz-anlayış ortalamalarının ($t = -3,792$) sosyal medya bağımlılığını negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak “Öz-anlayış azaldıkça sosyal medya bağımlılığı artmaktadır” yorumu yapılabilir. Ayrıca Öz-anlayış ortalamalarının sosyal medya bağımlılığı ortalamalarının % 4,3’ünü açıkladığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de Lisans öğrenimi gören öğrencilerin Öz-anlayışları ve Sosyal Medya Bağımlılıkları arasındaki ilişki; Yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, çok kullanılan sosyal medya programı, sosyal medyayı kullanma amacı, sosyal medyada geçirilen süre ve çok kullanılan sosyal medya programındaki arkadaş sayısı, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, travma yaşama durumu, dernek veya kulüplere üyelik durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre; Sosyal medyada günlük geçirilen süre ve Travma geçmişi durumu değişkenleri ile Sosyal Medya Bağımlılığının her iki alt boyutu olan sanal iletişim ile sanal tolerans arasında anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal medya kullanım amacı değişkeni ile Sosyal Medya Bağımlılığının alt boyutu olan sanal tolerans arasında da anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal Medya Bağımlılığı ile cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, çok kullanılan sosyal medya programı ve programdaki arkadaş sayısı ile sosyal medya programlarında günlük geçirilen süre, üniversite sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik seviyesi, dernek, vakıf/kulüp üyeliği değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Analiz sonuçları incelendiğinde Sosyal Medya Bağımlılığı ve alt boyutları olan Sanal Tolerans ve Sanal İletişim ile Öz-Anlayış arasında negatif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile lisans öğrencilerinin Öz-anlayış düzeyleri arttıkça Sosyal Medya bağımlılık düzeyleri azalmakta, Sosyal Medya Bağımlılık düzeyleri arttıkça ise Öz-anlayış düzeyleri azalmaktadır. Bununla birlikte Öz-anlayışın Sosyal Medya Bağımlılığını ve alt boyutlarını anlamlı bir şekilde yordayarak sosyal medya bağımlılığı ortalamalarının %4,1’ini açıkladığı görülmektedir.

Çalışmada; Sosyal Medyada Günlük 121 dk ve üzeri zaman geçiren lisans öğrencilerinin günlük 0-60 dk ve 61-120 dk arası zaman geçiren lisans öğrencilerine göre, 61-120 dk arası zaman geçiren lisans öğrencilerinin ise 0-60 dk arası zaman geçiren lisans öğrencilerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmadaki; “Sosyal Medyada Günlük

Geçirilen Süre ile Sosyal Medya Bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür” bulgusu; Al-Menayes (2015), Tutgun-Ünal (2015), Deniz ve Gürültü (2018), Aktan (2018), Çiftçi (2018), Aydan (2018), Duman (2019), Çömlekçi ve Başol (2019) ve Durar (2018) tarafından yapılan çalışmalarda bulgularla paralellik gösterdiği görülmüştür. Bağımlılık bir yandan düşkünlüğü de beraberinde getirdiği için sosyal medyada geçirilen süre ile sosyal medya bağımlılığı doğru orantılıdır. Bu nedenle çalışmadaki bu bulgu kabul edilebilir bir durumdur.

Çalışmada; Travma geçmişi olan lisans öğrencilerinin, travma geçmişi olmayan lisans öğrencilerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmadaki; “Travma Geçmişi Durumu ile Sosyal Medya Bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür” bulgusu ile Takan (2020) tarafından yapılan araştırmadaki bulgular paralellik göstermektedir. Takan’ın (2020) ergenler arasında yaptığı çalışmada çocukluk çağında görülen travmaların ileriki evrelerde sosyal medya bağımlılığı başta olmak üzere farklı bağımlılıklar olarak bireylerde görülebildiği bulunmuştur. Travma yaşayan bireylerin yaşadıkları yaşamsal krizle birlikte korku, irkilme, uykusuzluk, gerginlik ile yabancılaşma yaşadıkları ve bu durumdan dolayı gelecek ile ilgili plan yapamayarak olayı hatırlatan uyarılara karşı kaçınma davranışı sergiledikleri bilinmektedir. Sosyal medyada vakit geçirmek bireylere geçici rahatlama ve mutluluk hissi verdiği için kaçınma davranışı olarak bireylerin sıklıkla başvurduğu bir yöntem olarak karşımıza çıkmakta ve bu da bireylerin karar verme becerilerini olumsuz etkileyerek kullanım davranışlarını kontrol etmelerine ve sınır koymalarına engel olmaktadır. Bu nedenle travma geçmişi olmayan lisans öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada; Sosyal medyayı eğlence amaçlı kullanan lisans öğrencilerinin, sosyal medyayı bilgi edinme amaçlı kullanan lisans öğrencilerine göre Sosyal Medya Bağımlılığı alt boyutu olan Sanal Tolerans düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmadaki; “Sosyal Medyayı Kullanım Amacı ile Sosyal Medya Bağımlılığı arasında kısmen anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür” bulgusu; Sofiah ve arkadaşları (2011), Chen ve Kim (2013) ile Ryan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgu ile paralellik göstermektedir. Chen ve Kim (2013) ile Ryan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan araştırmalarda boş zamanını değerlendirme amaçlı sosyal medyayı kullanan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin daha yüksek olduğu, Sofiah ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmada ise eğlence ve iletişim amaçlı sosyal medya programlarını kullanan üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal medyada zaman geçirmenin bireylerde yaşattığı geçici mutluluk hissi öz-kontrolü olmayan bireylerde kontrolsüz ve bilinçsiz kullanımlara sebep olabilmektedir. Kullanımın kısıtlanamaması ve zaman yönetiminin sağlanamaması nedeniyle bireylerin günlük yaşam rutinlerinde aksaklıklar meydana getirerek onların yaşamlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğlence amaçlı sosyal medyayı kullanan bireylerin bilgi edinme amaçlı kullanımlarda bulunan bireylere göre sanal tolerans düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; Travma geçmişi bulunan ve yaşadığı travmayı atlatamayarak üzüntü ve buhran yaşamaya devam eden, sosyal medyayı bilinçli ve amacına uygun olarak kullanamayan ve kullanımını sınırlamada sorun yaşayan lisans öğrencilerinin bununla ilgili üniversite bünyesinde yer alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik birimiyle iletişime geçerek yardım almaları gerekmektedir. Öz-anlayışın artması sosyal medya bağımlılığını azaltacağı için öz-anlayış geliştirecek programlar oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ailelerin sosyal medyada fazla vakit geçiren ve içine kapandığı gözlemlenen gençlerin çok üzerine gitmemeleri ve konu ile ilgili uzmanlarla iletişim halinde olmaları ve onlarda görülebilecek yalnızlık, sosyal yalıtılmışlık vb. duyguların tolere edilebilmesi için hobi edinmeleri ile sosyal ve

sportif faaliyetlere yönlendirilmeleri hususunda onları desteklemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmadaki örneklemin üniversitede 3. sınıf ile 4. sınıf düzeyi ve üzeri lisans öğrenimi gören öğrencilerden oluşması çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmada ele alınan değişkenlerin diğer sınıf düzeyleri açısından tekrar ele alınmasının ulusal literatür açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, D., Yaşar, E. (2019). *Türkiye’de günlük sosyal medya kullanımı ortalama 2 saat 46 dakika*. 27.01.2021 tarihinde Anadolu Ajansı sitesi: <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/turkiyede-gunluk-sosyal-medya-kullanimi-ortalama-2-saat-46-dakika/1687548> adresinden alındı.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Alibekiroğlu, P., Akbaş, T., Bulut Ateş, F., Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz-anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Al-Menayes, J. (2015). Psychometric properties and validation of the arabic social media addiction scale. *Journal of Addiction*, 1-6.
- Andreassen, C.S., Torsheim, T., Brunborg, G.S. & Pallesen, S. (2012). Development of a facebook addiction scale 1, 2. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517.
- Andreassen, C.S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction –an overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20, 4053-61.
- Aydan, H. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 351-369.
- Balcı, Ş., ve Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki: “Üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması”. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 29, 210-233.
- Balci, S. & Golcu, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: “Selcuk University example”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255- 278.
- Banyai, F., Zsila, A., Kiraly, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M.D., Cecilie, SA. & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS ONE*, 12(1), 1-13.
- Başer B, Usta T, Kılıç Memur, H, Şirin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının, bağlanma stilleri ve ilişki durumları bakımından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1023-1032.
- Bayar, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247. DOI: 10.23834/isrjournal.452045
- Blinka, L., & Smahel, D. (2009). Fourteen is fourteen and a girl is a girl: validating the identity of adolescent bloggers. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(6), 735-739.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, H.T. & Kim, Y. (2013). Problematic use of social network sites: the interactive relationship between gratifications sought and privacy concerns. *Cyberpsychology, Behavior, and Social*

- Networking*, 16, 806–812.
- Çapan, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
- Çömlekçi, M. F, Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
- Dağ, B. (2019). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin anksiyete ve yaşam memnuniyeti düzeyleri ile ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Lefkoşa.
- Deniz, L., ve Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 355-367. doi:10.24106/kefdergi.389780
- Deniz, M. E., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151- 1160.
- Deniz, M., ve Sümer, A. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (158).
- Duman, Ö. (2019). Sosyal medya bağımlılığı: Erzurum ili üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Temel İletişim Bilimleri Anabilim Dalı. Erzurum.
- Durar, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının depresyon ve sosyal fobi ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Hemşirelik Ana Bilim Dalı. Kars.
- Fidell, L. S., & Tabachnick, B. G. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age web 2.0 and classroom research: What path should we take now? (Dijital web 2.0 ve sınıfta öğrenme, öğretme ve bilgi: Şimdi hangi yoldan gitmeliyiz?) *Educational Researcher*, 38(4), 246-259. doi: 10.3102/0013189X09336671.
- Griffiths, M. (1999). Internet addiction: fact or fiction? *The Psychologist*, 12(5), 246-250.
- Güncel Türkçe Sözlük. (t.y.). Türk Dil Kurumu sözlükleri içinde. Erişim adresi: <http://www.sozluk.gov.tr> adresinden 14.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gürültü, E. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Herman, J. (1992). *Tavma ve İyileşme* (5. basım). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Herman, J. (2015). *Tavma ve İyileşme; Şiddetin sonuçları Ev İstismardan Siyasi Teröre*. T. Tosun (çev.). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Internet World Stats. *Internet stats and facebook usage in Europe 2014 mid-year statistics*. (2014). Erişim adresi <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> adresinden 14.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- İme, Y. (2018). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.

- Karaoğlu N, Coşkun Ö, Budakoğlu I. (2017). Meram tıp fakültesi öğrencilerinin özanlayışlarına karşın yalnızlık, umutsuzluk ve anksiyete düzeyleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (16)48, 49-61.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Karasar. N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Longstreet, P. and Brooks, S. (2017). Life satisfaction: A key to managing internet & social media addiction. *Technology in Society*, 50, 73-77.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayımlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Peker, E. (2017). Çocukluk çağı travmaları, yetişkinlik döneminde bağlanma biçimi ve öz-anlayış arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Psikoloji Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of facebook: a review of facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148.
- Sarıcaoğlu, H., ve Aslan, C. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz-anlayış açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2087-2104.
- Seferoğlu, S., ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi Dergisi*, 2, 31-48.
- Sofiah, S. Z. S., Omar, S. Z., Bolong, J., & Osman, M. N. (2011). Facebook addiction among female university students. *Revista De Administratie Publica Si Politici Sociale*, 3(7), 95.
- Şahin, C., ve Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 523-538.
- Takan, R. (2020). Yalnızlık ve çocukluk çağı travmalarının ergenlerde sosyal medya bağımlılığı üzerinde ilişkisinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı, Lefkoşa.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, M. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887-898.
- Tutgun Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma, Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Gazetecilik Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020*. Erişim adresi [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden 25.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Uzun, Ö, Yıldırım, V, Uzun, E. (2016). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya bağımlılığı, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek ilişkisi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(3), 142-147. DOI: 10.21763/tjfm.16425
- We are Social. *Digital in 2020*. (2020). Erişim adresi <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden

14.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Yang, S., & Tung, C. (2007). Comparison of internet addicts and non-addicts in Taiwanese high schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.
- Yılmaz, M. Taki. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Konya.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Sorgulama Tabanlı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisi¹

Halit KIRIKTAŞ² Teoman KESERCİOĞLU³

Gönderim Tarihi: 13.09.2020

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Öğrenenin bilgiyi kendi zihinsel becerilerini kullanarak yapılandırması ve geliştirmesi fen öğretiminin temel amaçları arasında olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrenene öğrenme sürecinde gerek bilişsel gerekse psikomotor olarak aktif kılacak yöntemlerin kullanılmasının önemli olduğu vurgulanabilir. Çalışmada amaç; sorgulama tabanlı fen öğretim yönteminin (SDFÖY) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve laboratuvara yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Biyoloji Laboratuvar Uygulamaları-II dersi kapsamında 6 hafta boyunca yürütülen çalışmada Ön test-Son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz atama yoluyla iki eşit gruba ayrılan 68 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde uygulama grubunda SDFÖY kullanılırken, kontrol grubunda alışlagelmiş laboratuvar çalışmaları uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak uygulama öncesi ve sonrasında bilimsel süreç becerileri testi, laboratuvara yönelik tutum ölçeği, akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analizler, T testleri, korelasyon analizi ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma süreci sonunda ulaşılan verilen yorumlandığında, biyoloji laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında SDFÖY' nin öğretmen adaylarının akademik başarılarının artırılmasında ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde alışlagelmiş laboratuvar uygulamalarına göre daha etkin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik tutumlarının her iki grupta artış göstermesine karşın anlamlı düzeyde farklılık saptanamamıştır. Bu durum; alan yazında da ifade edildiği gibi duyuşsal olguların değişime dirençli olmaları ve kısa zamanlı uygulamalarda değişim göstermemeleri ile izah edilebilir. Buna bağlı olarak SDFÖY nün duyuşsal olgular üzerindeki etkilerinin daha uzun soluklu çalışmalarla araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Öğretimi, Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, Öğretmen Adayları.

The Effect of Inquiry-Based Science Teaching on Preservice Teachers' Scientific Process Skills, Academic Achievement and Attitudes Towards Laboratory

Abstract: It can be stated that it is among the main objectives of science teaching that the learner constructs and develops knowledge by using own mental skills. In this context, it can be emphasized that it is important to use methods that will make the learner active both cognitively and psychomotorly in the learning process. The aim of study is to investigate the effect of inquiry-based science teaching method (SDFÖY) on science teacher candidates' scientific process skills, academic achievement and attitudes towards laboratory. A quasi-experimental design with Pretest-Posttest control group was used in the study conducted for 6 weeks within scope of Biology Laboratory Applications -II.in Science Education Program. The study group of research consists of 68 pre-service science teachers who are divided into two equal groups by random assignment. During the research Process, while SDFÖY was used in the application group, the usual laboratory studies were applied in the control group. In the study, scientific process skills test, attitude towards laboratory scale, academic achievement test and semi-structured interview questions were used as data collection tools at before and after the application a statistical package program was used to analyze the data. Descriptive analysis, T tests, correlation analysis and content analysis were performed on the obtained data. When the data reached at the end of the research process are interpreted, it has been determined that SDFÖY is more effective than conventional laboratory applications in increasing the academic success of teacher candidates and developing scientific process skills within the scope of biology laboratory applications course. Although the attitudes of the teacher candidates towards the laboratory increased in both groups, there was no significant difference. As stated in the literature, the situation can be explained by the fact that affective phenomena are resistant to change and do not change in short-term applications. Therefore, it can be suggested to investigate the effects of SDFÖY on affective phenomena with longer-term studies.

Keywords: Science Teaching, Inquiry Based Learning, Teacher Candidates

¹ Bu çalışma Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretim Yönteminin Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Biyoloji Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına Etkisi adlı yüksek lisans tezinden elde edilmiştir. Ayrıca V. European Conference on Social and Behavioral Sciences konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Siirt Üniversitesi, Türkiye, halit.kiriktas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5230-3041

³ Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye. teoman.koglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8385-7314

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji çağının en önemli özelliği bilimsel bilgiyi yapılandırıp geliştirerek teknoloji üretmek olduğu söylenebilir. Bu durum insanlık için birçok avantaj sağlamasına karşın toplumların sürdürülebilir, refah düzeyi yüksek sosyal yaşam koşulları oluşturabilmelerini bilgi ve teknoloji üreterek kullanabilme kapasitelerine bağlamaktadır. Bu bağlamda orta ve uzun ölçekte yüksek yaşam standartlarına sahip, sürdürülebilir bir toplum oluşturmanın temelinde; bilimsel yöntem ve süreçleri kullanarak bilgi üretebilen ve ürettiği bilgi teknolojiyi üretiminde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi olduğu ifade edilebilir (Vygotsky, 1978). Bu durumda toplumların eğitim sistemlerindeki hedefleri bu gerçeklere göre belirlemelerinin, eğitim sistemlerindeki iç dinamikleri de bu koşullara göre şekillendirilmelerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Teknoloji üretimine temel teşkil eden bilimsel bilginin doğası düşünüldüğünde; bu bilimsel ürünün tüm bilim alanlarından beslenmesine karşın büyük oranda pozitif bilimlerden (fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik alanları) oluştuğu ifade edilebilir (DeBoer, 2000). Öğretim sürecine baktığımızda ise söz konusu bilimlerin eğitiminin, Fen bilimleri eğitimi ile başladığı görülmektedir. Bu bağlamda yukarıda ifade edilen şart ve koşulların sağlanabilmesinin temelinde, bireylerin etkin ve verimli Fen Bilimleri eğitimi almasına bağlı olduğu ileri sürülebilir (Cochran-Smith, 2009; Çilenti, 1985; National Research Council, 2004). Öte yandan toplumsal gelişme ve hedeflerin yanında bireylerin günlük hayatta fen ve teknolojiyle iç içe olduğu düşünülürse, bireylerin günlük hayatlarını huzurlu ve verimli sürdürebilmeleri alacakları fen eğitimiyle yakından ilişki olduğu da ifade edilebilir ki; bu durum fen öğretiminin toplum ve birey için önemini oldukça artırmaktadır (Carol R & et. al., 2013; Kılıç, 2002; Rinke and et. al., 2009). Öğretim sürecinin temel bileşenleri öğretici, öğrenen, içerik, kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme ortamı olarak ifade edilebilir. Yapılandırmacı perspektiften konuya yaklaşıldığında ise; öğrenme sürecinde öğreticinin etkin bir rehber olduğu gerek öğrenme ortamının dizaynıyla gerekse içeriği yapılandırma sürecinde kullanacağı yöntem ve tekniklerle öğrenenin aktif hale getirmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır (Bybee, 2006). Öğretici bu süreçte içeriği öğrenenin araştırarak-sorgulayarak yapılandırmasına olanak sağlayacak yöntem ve teknikleri etkin ve verimli olarak kullanabilmeli ve sürece rehberlik edebilmelidir (Berry & et. al. 2008). Bu bakımdan öğretici içeriğe uygun yöntem ve tekniği belirleyebilmenin yanında söz konusu yöntem ve tekniklere hâkim olmasının gerektiği ifade edilebilir (Harlen, 2000). Öte yandan kullanılan yöntemin öğrenene araştırma sorgulama fırsatı sunması, bilimsel düşünme becerileri kullanmasına ve geliştirmesine yardımcı olması daha açık bir ifadeyle, öğrenenin bilimsel süreç ve yöntemleri kullanarak bilgiyi yapılandırmasına imkân sunmalıdır (Balci, 2007; Özmen, 2004; Windschitl, & et. al. 2008). Nitekim fen öğretimine etkili ve aktif şekilde katılan bireylerin problemi doğru belirleme, bilgiyi yapılandırma ve diğer bilgilerle olumlu bağıntılar kurma becerilerinin bu eğitim sürecine de pasif olan bireylere nazaran daha iyi geliştiği alan yazındaki çalışmalarca ifade edilmektedir (Balım, 2013; Dana ve diğ., 2009; Daniel ve diğ., 2013; DeBoer, 2000; Tan ve Temiz, 2003).

Alan yazın incelendiğinde; fen bilimleri öğretiminde ifade edilen durumları sağlayacak Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun birkaç yöntemin (Argümantasyona dayalı fen öğretim yöntemi ve Probleme dayalı fen öğretim yöntemi) ön plana çıktığı SDFÖY ise bunların başında geldiği ve birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Balım & Taşkoyan, 2007; Çınar, 2007; Erdoğan, 2007; Jonathan & et. al. 2013; National Research Council, 2004; Neilson & et.al. 2010; Sampson, & et. al. 2011; Smith, & et. al. 2010; Ruey-Yun, 2013; Zion and et. al., 2007). Yapılan çalışmalar SDFÖY öğretim sürecindeki uygunluğu ve etkililiği konusunda birçok alanı aydınlatmış olmasına karşın (Balım & Taşkoyan, 2007; Dana & at all. 2009; Çınar, 2007; Jonathan & et. al. 2013; Kızılaslan ve diğerleri, 2012; Neilson & et.al. 2010; Ruey-Yun, 2013; Sampson, & et. al. 2011; Tan & Temiz, 2003)

yöntemin çeşitli derslerde ve çeşitli değişkenler açısından etkilerinin ne olduğu araştırılması gereken durumlar arasındadır. Alan yazında SDFÖY ile ilgili tespit edilen bu durumun aydınlatılmasına katkı sağlaması amacıyla yürütülen bu çalışmada amaç "Sorgulamaya dayalı fen öğretiminin biyoloji laboratuvar uygulamalarında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine akademik başarılarına ve laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarına etkisini" araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problem durumları cevap aranmıştır.

- 1- SDFÖY' nin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi nelerdir?
- 2- SDFÖY' nin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi nelerdir?
- 3- SDFÖY' nin öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik tutumlarına etkisi nelerdir?
- 4- Öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri testi, akademik başarı testi ve biyoloji laboratuvarına yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının SDFÖY' ne yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

SDFÖY öğretmen adaylarının BSB, akademik başarıları ve laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmanın yöntemsel süreçleri aşağıda detaylandırılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli Ön test-Son test gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Bu araştırma modelinde katılımcılar çalışmanın niteliğine göre bir veya daha fazla sayıda olmak üzere deney ve kontrol guru olarak adlandırılan eş gruplara ayrılır. Süreçte hipotezin denendiği ve bağımsız değişkenlerden özel davranımın sınındığı grup "deney grubu", herhangi bir özel uygulama yapılmayan grup ise "kontrol grubu" olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve biyoloji laboratuvar uygulamaları II dersini alan 68 fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Deneysel araştırma deseninin özelliklerine bağlı kalınarak katılımcılar seçkisiz atama yöntemiyle 35'i deney 33'ü kontrol olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Belirtilen öğretim yılının bahar döneminde 6 hafta boyunca yürütülen çalışmada deney grubuna SDFÖY temelli 6 haftalık ders planı hazırlanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci için sürekli kullanılan deney föyünde yer alan etkinlikler kullanılmıştır. Her iki grupta da çalışma araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinin başında ve sonunda her iki gruba eşit süre vermek kaydıyla BSBT, akademik başarı ve laboratuvara yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca uygulama sonunda deney grubunda yer alan ve rast gele seçilen öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma deseni

Gruplar	Ön test	Süreç	Son test	Kalıcılık
Deney Grubu	T1-T2-T3	Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	T1-T2-T3-T4	T1
Kontrol Grubu	T1-T2-T3	Geleneksel grup çalışması	T1-T2-T3	T1

T1: Akademik Başarı Testi, **T2:** Biyoloji Laboratuvarına Yönelik Tutum Ölçeği,
T3: Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği, **T4:** Açık Uçlu Sorular

Uygulama Tasarımı

Araştırmanın 6 haftalık uygulama süreci için deney ve kontrol grubunda kullanılmak üzere 6 haftalık iki farklı ders programı hazırlanmıştır. Uygulama grubunda kullanılan deneylerin geliştirilme sürecinde ilk olarak; Yenilenen Fen Bilimleri Programı'nda 5.-8. sınıflar için belirlenen biyoloji konuları ve YÖK tarafından belirlenen Genel Biyoloji Laboratuvarı-II ders içeriği dikkate alınarak paralellik gösteren konulara ait kazanımlar belirlenmiş; sonrasında kazanımlar revize edilmiş Bloom Taksonomisi 'ne göre sınıflandırılmıştır. (TTK, 2013;YÖK, 1998). Sınıflandırılan kazanımlara uygun 6 adet deney tasarlanmıştır. Tasarlana deneyler uzman görüşüne (2 biyolog ve 2 fen bilgisi öğretmeni) sunularak görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan olumlu görüşler doğrultusunda deneylerin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Deney grubuna yönelik geliştirilen deneylerin uygulama sürecinde rehberli sorgulama yöntemi temel alınmış ve Bybee, 2006 tarafından geliştirilen 5E yönteminden esinlenerek geliştirilen çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarında Rehberli Sorgulama Yöntemi' nde 5E öğrenme modeline uygun, sözel ve görsel olmak üzere iki boyutlu tasarlanmıştır. Çalışma yapraklarında katılımcıların her adımda süreci sözel olarak ifade etmenin yanında ve görsel olarak ifade edeceği 5 bölüm bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla “ Ön Bilgilerimizi Yazalım, Keşfedelim, Dinleyelim ve Not Alalım, Konuyu Anlayalım, Ne Biliyordum? Nasılmış?” şeklindedir. Öte yandan çalışma yapraklarında 5E öğrenme modelinin "Değerlendirme" aşamasında öğretmenin süreci değerlendirmesinin yanında, öğrenenin kendisini değerlendireceği bir bölüm yer almaktadır. Belirtilen uygulama adımlarına sahip olan çalışma yaprakları uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı üniversitede fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf lisans öğrencilerinin katıldığı pilot çalışmayla deneylerin ve çalışma yapraklarının geçerliliği sınanmış, gerekli düzeltmeler yapılarak uyulamaya hazır hale getirilmiştir. Deney grubunda uygulama süreci hazırlan çalışma yapraklarına göre yürütülmüştür. Bu kapsamda katılımcılar etkinliğin belli bölümlerinde bireysel belli bölümlerinde grup olarak çalışmışlardır. Grupların oluşmasında bireyler kendi seçimlerini yapmış müdahale edilmemiştir. Kontrol grubunda uygulama sürecinde ise; uygulamanın başında bireyler eşit sayıda olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Çalışma için tasarlanan deneyler bu grupta gösterip yaptırma ve gösteri deneyi şeklinde uygulanmıştır. Süreç deney grubu ile zaman ve haftalar bakımından paralel yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan Akademik Başarı Testi (ABT) ve açık uçlu görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiş, Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT) ve Biyoloji Laboratuvarı Tutum Ölçeği (BTÖ) alan yazında var olan çalışmalar arasından seçilerek kullanılmıştır.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi (BSBT)

Araştırmada kullanılan BSBT Aydoğdu ve ark., 2006 tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu ölçme aracı, verilecek cevabın nedenleriyle birlikte açıklandığı 9 maddelik çoktan seçmeli test ve 4 senaryodan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli test ve senaryo, öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerinden gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin, değişkenleri kontrol etme, verileri yorumlama, ölçme, hipotez kurma ve deney tasarlamayla ilgili bilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Test maddelerinin oluşturulmasında ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Test maddelerin güvenilirlik kat sayısı (KR-20) 0,70 olarak bulunmuştur.

Biyoloji Laboratuvarına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının Biyoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Nuhoğlu ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiş olan “Fizik, Laboratuvarı Tutum Ölçeği” nin uyarlaması kullanılmıştır. 5’li likert şeklinde olan ölçekte 3 boyut yer almaktadır. Her boyutta 26 tutum maddesi yer almaktadır. Maddelerin 9 tanesi Genel laboratuvara yönelik, 17’şer tanesi ise Fizik, Kimya ve Biyoloji Laboratuvarlarına yönelik tutum maddeleridir. Tutum maddelerinden 15 tanesi olumlu, 11 tanesi olumsuz tutum maddesidir. Tutum ölçeğinin ön uygulaması 153 fen bilimleri öğretmen adayının katılımıyla yapılmış ve güvenilirlik kat sayısı (Cronbach Alpha değeri) 0.84 olarak bulunmuştur.

Akademik Başarı Testi ve Geliştirme Süreci

Gruplar arasında kalıcılık farkı ölçümünde kullanılacak akademik başarı testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda Biyoloji laboratuvar Uygulamaları II dersinin içeriği, bu içeriklerin ilköğretimdeki ilişkili olduğu konular ve kazanımlar belirlenmiştir. Akabinde revize edilmiş Bloom taksonomisine uygun kazanımların yer aldığı belirtke tablosu hazırlanarak bu kazanımlara uygun çoktan seçmeleri test soruları hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Alanında uzman (2 Fen Eğitimsi, 2 Biyoloji Eğitimsi) 4 akademisyenden görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak revize edilmiş Bloom taksonomisine uygun belirtke tablosu ve test soruları yeniden uzman görüşüne sunulmuş ve son şekli verilmiştir. Belirtke tablosunda yer alan kazanımlara uygun ve uzman görüşünden olur almış 43 çoktan seçmeli test sorusu 70’i Buca Eğitim Fakültesi, 32 si Celal Bayar Üniversitesi Eğitim fakültesi 3. Sınıf öğrencisi Fen Bilgisi Eğitimi ABD öğrenim gören 102 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamalar sonun elde edilen veriler SSPS 20.0 programında çözümlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında madde gücü düşük olan 22 madde atılarak veriler tekrar analiz edilmiş ve 21 madden oluşan test elde edilmiştir. Testin ortalama ayırt ediciliği 0.22 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca testin güvenilirliği ifade eden Cronbach's Alpha Güvenilirlik Katsayısı 0.663 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle test kabul edilebilir düzeyde güvenilirlerdir. Son haliyle 21 madde oluşan testin değerlendirilmesinde her doğru 5 puan olarak hesaplanacak ve akademik başarı 105 puan üzerinden değerlendirilecektir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada ölçek ve testlerle nicel veriler toplanmış, bu verilere destek oluşturacak nitel veriler ise açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler türüne uygun olarak analiz paket programında çözümlenmiş ve elde edilen bulgular ilgili bölümde sunulmuştur. İki grubun anlamlı fark yönünden karşılaştırılmasında t-testlerinden ve Nonparametrik ölçümlerde kullanılan diğer testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca açık uçlu sorularla görüşlerine başvuru alan 5 katılımcının görüşlerden oluşturulan kod anahtarının değerlendiren uzmanların uyuşma durumu Pearson Momentler Kolerasyonu’yla değerlendirilmiştir. Uzmanlar arası uyuşma 0,839 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin yorumlanmasında anlamlılık sınırı .05 olarak alınmıştır. Araştırma süreci sonunda elde edilen bulgular sonraki bölümde detaylandırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışma verilerinden elde edilen bulgular ilgili olduğu alt problem başlığı altında sunulmuştur.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

SDFÖY ile öğrenim gören deney grubu ile alışıl gelmiş grup çalışması ile öğrenim gören kontrol grubunun, grup içinde ve gruplar arasında; BSBT ön test ve son test puanları normal dağılım gösterdiği görülerek ($Z=0,135$) verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. İlk olarak

deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi ve sonrası BSBT puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını eşleştirilmiş örneklem için t- testi uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2. BSBT ön test-son test puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları

		n	X	ss	*p
Deney Grubu	BSB Ön test	35	20,06	3,765	.000
	BSB Son test	35	27,86	3,582	
Kontrol Grubu	BSB Ön test	33	20,18	4,073	.431
	BSB Son test	33	19,52	3,510	

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde; deney grubu BSB ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olduğu (p=.000) ve bu farkın son test yönünde pozitif olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubu BSB ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma (p<0.431) olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. BSBT ön test ve son test puanları ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	Ön test					Son test				
	n	\bar{X}	ss	t	*p	n	\bar{X}	ss	t	*p
Deney Grubu	35	20,43	3,973			35	27,86	3,582		
Kontrol Grubu	33	20,18	4,073	.253	.801	33	19,52	3,510	0,692	.000

*p<0.05

Tablo 3'e bakıldığında; deney ve kontrol gruplarının bilimsel süreç becerileri ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı, buna karşın son test puanları arasında anlamlı fark (p=.000) olduğu ve bu farkın deney grubu yönünde pozitif olduğunu görülmektedir. Verilerin ortalama puanları incelendiğinde; her iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, son test puan ortalamalarının deney grubunda pozitif yönde arttığını, kontrol grubunda ise ilgili puanların ortalama değerinin azaldığı görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

SDFÖY ile öğrenim gören deney grubu ile alışlagelmiş grup çalışması ile öğrenim gören kontrol grubunun, grup içinde ve gruplar arasında; ABT ön test ve son test puanları normal dağılım göstermediği görülerek (Z=0,025) verilerin analizinde Non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 4. ABT ön test-son test puanları Wilcoxon testi sonuçları

Guruplar	Son test-Ön test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z*	**p
Deney Grubu	Negatif Sıra	0	0	0	-5,171	.000
	Pozitif Sıra	35	18,00	630,00		
	Eşit	0				
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	14	11,61	162,50	-1,469	.142
	Pozitif Sıra	16	18,91	302,50		
	Eşit	3				

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubunda yer alan katılımcıların ABT ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark (p=.000) olduğu ve bu farkın son test yönünde pozitif olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubunda yer alan katılımcıların ABT ön test- son test puanları arasında anlamlı fark(p=.142) olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. ABT ön test- son test puanları Mann-Whitney U testi sonuçları

Gruplar	Ön test					Son test				
	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p
Deney Grubu	35	31,63	1107,00	477	.213	35	47,26	1654,00	131	.000
Kontrol Grubu	33	33	37,55			33	20,97	692,00		

Tablo 5 incelendiğinde; grupların ön test ABT puanları arasında anlamlı fark ($p=.213$) olmadığı, buna karşın kontrol grubunun ön test başarı puan ortalamasının deney grubunun ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Son test puanlarının analiz sonuçları incelendiğinde ise iki grubun puanları arasında anlamlı fark ($p=.000$) olduğu ve farkın deney grubu yönünde pozitif olduğu anlaşılmaktadır.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların laboratuvara yönelik tutum ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları incelendiğinde normal dağılım gösterdiği ($Z=.130$) görülmektedir. Bu bağlamda parametrik test uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Tutum ön test-son test puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları

Gruplar		n	\bar{X}	ss	*p
Deney Grubu	Tutum Ön test	35	59,34	7,524	.000
	Tutum Son test	35	66,03	5,990	
Kontrol Grubu	Tutum Ön test	33	58,24	7,051	.000
	Tutum Son test	33	65,82	6,016	

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunda yer alan katılımcıların tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın Son test yönünde pozitif olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kontrol grubunda yer alan katılımcıların tutum ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın Son test yönünde pozitif olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Tutum ön test-son test puanları ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Gruplar	Ön test					Son test				
	n	\bar{X}	ss	t	*p	n	\bar{X}	ss	t	*p
Deney Grubu	35	59,34	5,990	.755	.453	35	66,03	7,524	0,692	.896
Kontrol Grubu	33	58,24	6,016			33	65,82	7,051		

Tablo 7 incelendiğinde grupların tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öte yandan grupların tutum son test ortalama puanları incelendiğinde; deney grubunun Son test ortalama puanının kontrol grubunun ortalama puanından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. ABT, BSB ve tutum son test puanları korelasyon testi sonuçları

		ABT Son test Puanları	BSB Son test Puanları	Tutum Son test Puanları
ABT Son test Puanları	r ₁	1	,507**	,128
	P		,000	,300
	N	68	68	68
BSB Son test Puanları	r ₂	,507**	1	,244*
	P	,000		,045
	N	68	68	68
Tutum Son test Puanları	r ₃	,128	,244*	1
	P	,300	,045	
	N	68	68	68

Tablo 8 incelendiğinde; ABT Son test ve BSB Son test puanları arasında orta düzeyde pozitif anlamsız bir ilişkinin olduğu ($r_1 = 0.507$), BSB ve Tutum Son test puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamsız ilişkinin olduğu ($r_2 = .244$); son olarak ABT ve tutum Son test puanları arasında ihmal edilebilir düzeyde düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r_3 = .128$) anlaşılmaktadır.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 9. Katılımcıların SDFÖY 'nin bilişsel öğrenme alanına ilişkin görüşleri

Q.A. Sorular	TEMALAR	KODLAR	UZMANLAR			
			Uzman1	Uzman2	Uyum %	
BİLİŞSEL ÖĞRENME ALANI	1A	Teorik Bilgilerin Artması	3 ve 4	3 ve 4	100	
		Gelişme	Uygulamaya Yönelik Bilgilerin artması	4 ve 5	4 ve 5	100
		Eksik ve yanlış bilgilerini revize etme	1,2 ve 4	1,2 ve 4	100	
	Öğrenme süreçleri iyileşme	Araştırma ve sorgulamayı öğrenme	3 ve 5	3 ve 5	100	
		Bilgiye ulaşmayı öğrenme	2 ve 3	2 ve 3	100	
	1B	Kalıcılık	Kolay hatırlama	1,2,4 ve 5	1,2 ve 4	100
			Kalıcılığın artması	1,2,3,4	1,2,3,4	100
			Kolay öğrenme	4 ve 5	4 ve 5	100
		Uyarılma	Yeni durumlara aktarma	1,2 ve 5	1,2 ve 5	100
			Farklı derslerde kullanma	2 ve 3	2 ve 3	100
		Yorumlama	Yorum yapabilme	1 ve 3	1 ve 3	100
			Derinlemesine araştırma ve öğrenme	1,3,4 ve 5	1,3 ve 4	100
		Derinleştirme	İlişkili konuları araştırma ve öğrenme	1,2, 4	1,2 ve 4	100
			Uygulama	Uygulama yönelik bilgileri öğrenme	2 ve 5	2 ve 5
		Yaratma	Uygulamaya aktarabilme	1,2 ve 3	1,2 ve 3	100
	Yeni bilgiler üretme		3	3	100	
	Yeni deney tasarlama		5	5	100	
	Yaşamla ilişkilendir	Günlük hayatta kullanma	Bilgilerini değerlendirme	1,2,4 ve 5	1,2,4 ve 5	100
Bilgilerini değerlendirme			1,3 ve 4	1,3 ve 4	100	
1C Değerlendirme		Kendine dönüt verme	1 ve 2	1 ve 2	100	
		Tartışmaları değerlendirme	2 ve 3	2 ve 3	100	
		Durumları sorgulama	5	5	100	

Toplam katılımcı sayısı 5 tir. İlgili temayı ifade eden katılımcılar kendilerine verilen sayı ile belirtilmiştir.

Deney grubundan random seçilen 5 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak anlaşılmış, bilişsel alan (Tablo 9) ve duyuşsal alan (Tablo 10) olarak iki farklı boyutta tatlılaştırılarak sunulmuştur. İlgili tablolarda katılımcılara yöneltilen sorular (1A, 1B, 1C bilişsel alan, 2A, 2B, 2C, 2D duyuşsal alan), katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen temalar, kodlar yer almaktadır. Yine tablolarda katılımcılar 1 ile 5 arasında numaralandırılarak adlandırılmış ve değerlendirme yapan 2 uzmanın görüşleri ve uyum yüzdeleri verilerek sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcıların bilişsel alanlarındaki değişimlerine yönelik görüşlerinin yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde; deney grubunda yer alan katılımcıların bilgi birikimlerinin geliştiğini (teorik ve uygulamaya yönelik bilgilerinin arttığı) ve yeni öğrenme becerisi kazandıklarını (Araştırma ve sorgulamayı öğrenme, bilimsel araştırma yapmayı öğrenme) ifade ettikleri görülmektedir. Dikkat çeken farklı bir durum ise katılımcıların kullanılan çalışma yapraklarının eksik ve yanlış bilgilerini görerek revize etmelerine olanak sağladığını belirtmeleridir. Bu bağlamda yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygun hazırlanan çalışma yapraklarının üst biliş kazandırmada etkili olduğu ileri sürülebilir.

Öte yandan katılımcıların 2B kodlu soruya verdikleri cevaplardan " bilgilerin kolay hatırlama, kalıcılığın artması, kolay öğrenme, farklı derslerde kullanma, yorum yapabilme, derinlemesine araştırma ve öğrenme, ilişkili konuları araştırma ve öğrenme, bilgileri uygulamaya aktarabilme, yeni deney tasarlama, günlük hayatta kullanma" gibi beceriler kazandıklarını ileri sürmüşlerdir. Son olarak katılımcıların biliş üstü becerilere yönelik ifadelerini sorgulayan 1C kodlu soruya cevap olarak "bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilmeyi öğrendiklerini, çevresindeki doğal ve sosyal süreçleri sorguladıkları, söz konusu konulara yönelik konuşmalarda ifade edilenleri bilimsel açıdan değerlendirebildiklerini" ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan katılımcıların duyuşsal öğrenme alanına ilişkin görüşleri Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların SDFÖY 'nin Duyuşsal Öğrenme Alanına İlişkin Görüşleri

Ö.A.	Sorular	TEMALAR	KODLAR	UZMANLAR		
				Uzman1	Uzman2	% uyum
DUYUŞSAL ÖĞRENME ALANI	2A	Sevmemek	Hoşlanmamak	1,3,4 ve 5	1,3,4 ve 5	100
			Dersi itici bulma	1 ve 2	1 ve 2	100
			Lab. malzemelerinin itici bulma	1,2 ve 5	1,2 ve 5	100
		İlgisizlik	İçeriğe ilgisizlik	1 ve 5	1 ve 5	100
			Deney yapmaya ilgisizlik	1,2,3	1,2,3	100
			Gereksiz görme	İçeriği gereksiz görme	1,2 ve 5	1,2 ve 5
		Korku	Deneyle ilgili gereksiz görme	1 ve 4	1 ve 4	100
			Deney yapmaktan korkma	1 ve 2	1 ve 2	100
			Başarısızlıktan korkma	1,3 ve 5	1,3 ve 5	100
	2B	Sevgi	Laboratuvarı sevme	1,2,4 ve 5	1,2,4 ve 5	100
			Deney yapmayı	1,2,3,4,5	1,2,3,4,5	100
		İlgi	Biyolojiye ilgi duyma	2,3,4 ve 5	2,3,4 ve 5	100
			Deneyle ilgili ilgi duyma	1,2,3,4 ve 5	1,2,3,4 ve 5	100
			Lab malzemelerine ilgi duyma	3,4 ve 5	3,4 ve 5	100
		İnanç	Bilgilerin doğruluğuna inanma	1,2,3 ve 5	1,2,3 ve 5	100
		Merak	Canlıları merak etme	1,2,3,4 ve 5	1,2,3,4 ve 5	100
			Organların fizyolojisini merak etme	2,3 ve 4	2,3 ve 4	100
			İstek	Daha üst düzey çalışma	2,4 ve 5	2,4 ve 5

2C	Sevdirme	Laboratuvarı sevdirme	1 ve 5	1 ve 5	100
		Biyoloji konularını sevdirme	1 ve 5	1 ve 5	100
	İlgi çekici	Derse ilgilerini artırma	1,2,3,4 ve 5	1,2,3,4 ve 5	100
2D		Rapor yerine çalışma yaprakları olma	1	1 ve 5	50
		Süre artmalı	4 ve 5	5	50
Öneri		Grup yerine bireysel çalışma	1,2,3,4 ve 5	1,2,3,4 ve 5	100
		Problem ve alt problemler önceden verilmeli	5	1 ve 5	50

Toplam katılımcı sayısı 5 tir. İlgili temayı ifade eden katılımcılar kendilerine verilen sayı ile belirtilmiştir.

Katılımcının uygulama sonunda duyuşsal alanlarındaki değişimlerine yönelik görüşlerini içeren Tablo 10 incelendiğinde; katılımcıların çalışma 2A(Biyoloji laboratuvarına yönelik öncesinde tutumunuz nasıldı?) sorusuna; biyoloji laboratuvar uygulamadıklarını *sevmediklerini* hoşlanmamak, dersi itici bulma, laboratuvar malzemelerinin itici bulma), *derse karşı ilgisiz olduklarını* (derse ilgisizlik, deney yapmaya ilgisizlik), *dersi gereksiz gördüklerini* (içeriği ve deneyleri gereksiz görme) ve *dersten korktuklarını* (deney yapmaktan ve başarısız olmaktan korkma) ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bir önceki dönem Biyoloji Laboratuvar Uygulamaları I dersini aldıktan sonra bu görüşleri bildirdikleri bilinmektedir.

Öte yandan katılımcıların çalışma sonrasında ilgili derse yönelik tutumlarını irdeleyen 2B kodlu soruya verdikleri cevaplardan uygulama sonrasında "*biyoloji laboratuvarını sevdikleri* (laboratuvarı sevmeye, deney yapmayı sevmeye), *içeriğe karşı ilgi duyduklarını* (biyoloji konularına ilgi duyma, deney yapmaya ilgi duyma, laboratuvar malzemelerine ilgi duyma), *biyolojide yer alan içeriğin doğru olduklarına inanmaya başladıklarını*, bu alandaki *bilgileri merak ettiklerini* (canlıların anatomisini ve fizyolojisini merak etme) ve son olarak daha *üst düzey ve derinlemesine çalışmayı istedikleri* belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların "bu uygulamalar diğer öğrencileri nasıl etkiler?" şeklindeki 2C kodlu soruya verdikleri cevaplardan bu çalışma sürecinin diğer öğrencilere laboratuvarı sevdireceğini (**laboratuvar uygulamalarını ve biyoloji konularını sevdireceğini**) ve ilgilerini artıracaklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Açık uçlu soruların sonucusu olan "bu dersin daha iyi olması için ne önerirsiniz?" şeklindeki 2D kodlu soruya katılımcılar *laboratuvar saatleri daha uzun olmalı*, rapor yerine *çalışma yaprakları kullanılmalı*, grup yerine *bireysel çalışma olmalı* ve *problem ve alt problemler bir önceki hafta verilmeli*" şeklinde öneriler de bulunmuşlardır. Araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara ve söz konusu sonuçların alan yazınla karşılaştırılmasına sonraki bölümde yer verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

SDFÖY nin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine akademik başarıya ve biyoloji laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarına yönelik etkilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışma sonunda alan yazına önemli katkılar sağlayacak sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan bireylerin bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlara yönelik bulgular incelendiğinde; deney ve kontrol grubun çalışma öncesinde BSBT puanları açısından denk seviyelerde ($p=.801$) olduğu söylenebilir (Tablo 3). Deney grubunda yer alan bireylerin uygulama sonrası BSBT puanlarında anlamlı düzeyde ($p=.000$) artış olmasına karşın kontrol grubunda ($p=.431$) böyle bir artışın olmadığı göze çarpmaktadır (Tablo 2). Diğer taraftan iki grubun uygulama sonrası BSBT puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda SDFÖY nin biyoloji laboratuvar uygulamalarında öğretmen

adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin geliştirilmesinde alışlagelmiş grup çalışmalarına göre daha etkin bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan alışlagelmiş grup çalışmalarının laboratuvar uygulamalarında öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri açısından gelişmesinde yetersiz kaldığı söylenebilir. Alan yazında ulaşılan sonuçlara paralellik gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür (Ateş, 2004; Çoban, 2013; Duru ve diğ., 2011; Öztürk, 2008; Ulu, 2011).

Katılımcıların akademik başarı testi puanları ile ilgili bulgulara bakıldığında; grupların çalışma öncesinde akademik başarı yönüyle denk olduğu ($p=.213$) olduğu görülmektedir (Tablo 5). Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan katılımcıların ABT puanlarında anlamlı derece artış olduğu ($p=.000$), buna karşın kontrol grubunda yer alan bireylerin uygulama sonrasında ABT puanlarında anlamlı düzeyde artış olmadığı ($p=.142$) anlaşılmaktadır (Tablo 4). Buna bağlı olarak çalışma sonunda deney grubunda yer alan katılımcıların ABT puanlarının kontrol grubundaki bireylerin puanlarından anlamlı derece daha fazla arttığı görülmektedir. Bu durum biyoloji laboratuvar uygulamalarında SDFÖY nin alışlagelmiş grup çalışmasına göre öğretmen adaylarının akademik başarı artırmada daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde; benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür (Başer,2008; Ergin, 2006; Ersoy, 2011; Öztürk, 2008).

Katılımcı grupların tutum testi puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde; çalışma öncesi Tutum testi puanları yönüyle grupların denk olduğu ($p=.453$) görülmektedir (Tablo 7). Çalışma sonrasında deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Tutum testi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı ($p=.000$) belirlenmiştir (Tablo 6). Buna bağlı olarak uygulama sonrasında iki grup arasında tutum testi puanları yönüyle anlamlı farklılık ($p=.847$) oluşmamıştır (Tablo7). Bu durum SDFÖY nin alışlagelmiş grup çalışmalarına göre öğretmen adaylarının laboratuvara yönelik tutumlarını etkilime de benzer etkiler gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın alan yazın incelendiğinde; tutum gibi duyuşsal değişkenlerin gelişime/değişime karşı dirençli olduğu ve etkisi sınıyan yöntemin uzun soluklu çalışmalarla sınıyanması gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir (Akpınar ve diğ., 2006; Atılboz, 2007; Basey ve Francis, 2011; Ergin, 2006; Norby, 2003; Ong ve diğ. 2008). Diğer taraftan her iki grubun uygulama sonunda tutum puanları anlamlı derecede yükselmesi ve buna bağlı olarak gruplar arasında anlamlı farklılık oluşması; uygulamayı yürüten araştırmacının gözlemine dayanarak her iki grupta uygulanan deneylerin ilgi çekici olmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada değişimleri ölçülen bağımlı değişkenlere ait Son test puanları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgulara incelendiğinde; ABT ve BSB Son test puanları arasında orta düzeyli anlamsız ($r_1=.057$ ve $p=.000$) bir ilişki, ABT ve Tutum Son test puanları arasında düşük düzeyli anlamlı bir ilişki ($r_1=.128$ ve $p=.300$), BSB ve Tutum Son test puanları arasında düşük düzeyli anlamsız bir ilişki ($r_1=.128$ ve $p=.0450$) bir ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır(Tablo 8). Bu durum yapılan uygulamada belirlenen bağımsız değişkenlerin birlerinden zayıf ve anlamsız düzeyde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışma sonrasında deney grubundan seçilen bireylerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde(Tablo9); katılımcıların SDFÖY yönteminin bilişsel alanda kalıcılık, uygulama analiz ve değerlendirme düzeyinde kazanımlara ulaştırdığı belirttikleri görülmektedir. Özellikle "çalışma sonrasında kendi bilgilerimi değerlendirebiliyorum ve kendime dönüt verebiliyorum" gibi ifadeleri kullanmaları çalışma öncesinde revize edilmiş Bloom taksonomisinde yer alan bilişüstü becerilere uygun hazırlanmış etkinliklerin söz konusu amaca ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar bilgilerinin daha kolay hatırladıklarını, uygulamaya aktarabildiklerini, ilişkili konuları da araştırdıklarını ve bilgilere nasıl ulaşacaklarını yani bilimsel araştırma yapmayı öğrendiklerini ifade etmeleri, SDFÖ yönteminin fen okur yazarı

bireyin özelliklerini kazanma konusunda da etkili olduğu şeklinde ifade edilebilir. Benzer şekilde katılımcıların " yeni öğrenme yolları öğrendim (ezber dışında, araştırarak-sorgulayarak)" şeklinde cevap vermeleri SDFÖY nin öğrencilerin öğrenme stillerim üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan duyuşsal kazanımlar yönüyle açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular incelendiğinde (Tablo10); katılımcılar çalışma öncesinde biyoloji laboratuvar derslerinde başarısız olmaktan ve laboratuvar malzemelerinden korktuklarını, bu alandaki içeriğin ilgilerini çekmediğini, bu bilgilerin kendi gelişim süreçlerine gereksiz olduğunu ve bu bilgilerin doğruluğuna inanmadıklarını söylerken çalışma sonrasında bu duygu ve düşüncelerin tam tersi yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak SDFÖ yöntemin kullanılması öğrenende biyoloji laboratuvarına ve bu alanda yer alan bilgilere sevgi ilgi gibi olumlu tutumlar geliştirirken; öğrenenin bilgiyi yeniden keşfederek bu alandaki bilgilerin doğru olduğunu görmesine olanak sağlaması yönüyle de öğrenende bilimin doğasına yönelik olumlu tutum ve davranışlarında gelişmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte katılımcıların daha üst düzey "çalışmalar yapmak istiyorum " ifadesini kullanması SDFÖ yönteminin öğrenende bilime yönelik merak duygusunun gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların " bu süreçte neler olsa ya da olmasa daha iyi olurdu" şeklindeki soruya süre artmalı ve bireysel çalışma olmalı" gibi cevaplar vermeleri bu yöntemin uygulandığı ders saatlerinin diğer yöntemlerin uygulandığı süreye göre uzun olması gerektiği sonucu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca deneyleri bireysel yapmak istemeleri grup çalışmalarında bu yöntemin etkilerinin araştırılması gerektiğini sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında; sonraki çalışmalar için daha uzun uygulama süreci hazırlanarak SDFÖY tutum gibi duyuşsal değişkenler üzerindeki etkilerinin araştırılması, yine SDFÖY nin öğretmen adaylarının üstbilis becerilerine, öğrenme stilleri üzerine etkilerine araştırılması önerilir. Ayrıca yapılan çalışmanın biyoloji laboratuvar uygulamaları ve öğretmen adaylarıyla sınırlı olduğu göz önüne alınırsa ilgili yöntemin farklı örneklem gruplarıyla farklı derslerde etkilerinin araştırılması alan yazına önemli katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, E., Yıldız, E., (2006). Açık Uçlu Deney Tekniğinin Öğrencilerin Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisinin Araştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,20, 69-76.
- Ateş, S., (2004)."The effects of inquiry-based instruction in developing integrated science process skills of pre-service elementary teaching majors having different piagetian developmental levels." Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Vol. 24, no.2004-3, s. 275-290.
- Atılboz, N. G. (2007). Öğrenme Halkası Modelinin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Difüzyon ve Osmoz Konularını Öğrenmeleri, Biyoloji Öğretimine Yönelik Özyeterlilik İnançları ve Tutumları Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğdu, B., Yıldız, E., Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. 32(346), 21–27.
- Balcı, A. S. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi.(Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü), Konya.
- Balım, A. G. & Taşköyan, N. (2007). Fene Yönelik Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21: 58-63.
- Balım, A. G. (2013). The effect of mind-mapping applications on upper primary students' success and inquiry-learning skills in science and environment education. International Research in Geographical and Environmental Education, 22(4), 337-352.

- Basey, J. M. & Francis, C. D. (2011). Design of inquiry-oriented science labs: Impacts on students' attitudes. *Research in Science & Technological Education*, 29(3), 241-255.
- Başer, E. T. (2008). 5E Modeline Uygun Öğretim Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş.. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (12.baskı)*. SPSS kullanımı, istatistiğin seçilmesi, uygulanması ve yorum. Betimsel istatistikler, tek ve çok faktörlü parametrik istatistikler, parametrik olmayan istatistikler, açımlayıcı faktör analizi, çok değişkenli varyans analizi, basit ve çoklu regresyon analizi Türkiye. Pegem.
- Berry, A., Loughran, J., Smith, K., & Lindsay, S. (2008). Capturing and enhancing science teachers' professional knowledge. *Research in Science Education*, 39(4), 575-594.
- Bybee, R. W. (2006). *The BSCS 5E model instructional model origins and effectiveness*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- Carol R. Rinke & Divonna M. Stebick (2013). "Not Just Learning About It But Actually Doing It": The Evolution of a Teacher Inquiry Culture, *Action in Teacher Education*, 35:1, 72-84.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on inquiry: Practitioner research and students' learning. *Action in Teacher Education*, 31(2), 17-32.
- Çilenti, K. Fen Eğitimi Teknolojisi. Ankara: Gül Yayınevi, 1985.
- Çınar, D. (2007). İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeyine etkisi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Çoban, Ü.,G.(2013). The effects of inquiry supported by argument maps on science process skills and epistemological views of prospective science teachers. *Journal of Baltic Science Education*. Vol. 12, No:3
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Daniel K. Capps & Barbara A. Crawford (2013). Inquiry-Based Professional Development: What does it take to support teachers in learning about inquiry and nature of science?, *International Journal of Science Education*, 35:12, 1947-1978.
- DeBoer, G. (2000). "Scientific Literacy: Another Look at its Historical and Contemporary Meanings and its Relationships to Science Education Reform", *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 583-599.
- Duru, M., K., Demir, S., Önen, F., Benzer, E. (2011). Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının öğretmen Adaylarının Laboratuvar Algısına Tutumlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 33, Sayfa: 25-44.
- Ergin, İ.(2006). Fizik Eğitiminde 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumuna ve Hatırlama Düzeyine Etkisine Bir Örnek: "İki Boyutta Atış Hareketi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, İ.(2011). Elektrik-Manyetizma Konusunun İşlenişinde 5E Modelinin Derinleşme Aşamasına Yönelik Geliştirilen Materyallerin Öğrenci Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Harlen, W. (2000). " *Teaching, Learning & Assessing Science*." Third Edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Jonathan Dunne , Abdulhussain E. Mahdi & John O'Reilly. (2013). Investigating the Potential of Irish Primary School Textbooks in Supporting Inquiry-based Science Education (IBSE), *International Journal of Science Education*, 35:9, 1513-1532.
- Kılıç, G. B. (2002). Dünyada ve Türkiye’de fen öğretimi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18.
- Kızılaslan, A., ve diğerleri. (2012) . Inquiry based teaching in Turkey: A content analysis of research reports *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 7, No. 4, 599-617.
- National Research Council (2004). *Inquiry and The National Science Educations Standart: A Guide to Teaching and Learning* . Washington: The National Press.
- Neilson, D., Campbell, T., & Allred, B. (2010). Model-based inquiry: A buoyant force module for high school physics classes. *The Science Teacher*, 77(8), 38–43.
- Norby. R. F. (2003). It is a gender issue! Changes in attitudes towards science in a technology based K–8 pre-service preparation science classrooms. the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (Philadelphia, PA, March 23-26, 2003). ED 475 135.
- Nuhoğlu, H., Yalçın, N., (2004). Fizik Laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt 5, Sayı 2,(2004), 317-327.
- Ong, Z. R., Lin, H. S. & Lawrenz, F. (2008). Promoting single-parent family children’s attitudes toward science and science performance through extracurricular science intervention in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 30(4), 469-493.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya Öğretiminde 5E Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Tutumuna Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi, Ankara.
- Rinke, C. R., Stebick, D. M., Schaeffer, L. A., & Gaffney, M. E. (2009). Using blogs to foster inquiry, collaboration, and feedback in pre-service teacher education. In C.R. Payne (Ed.) *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks* (pp. 303–318). Hershey, PA: IGI Global.
- Ruey-Yun Horng , Po-Hui Lu , Pei-Hua Chen & Shih-Huan Hou .(2013). TheEffects of Argument Stance on Scientific Knowledge Inquiry Skills, *International Journal of Science Education*, 35:16, 2784-2800
- Sampson, V., Grooms, J., &Walker, J.P. (2011). Argument-driven inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95, 217–257.
- Smith, J. J., Yendol-Hoppey, D., &Milam, R. S. (2010). Reflexivity within the teacher research cycle: Promoting prospective teachers’ progress toward an inquiry stance. In E. G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflexivity: Insights for twenty-first century teachers and students* (pp. 3–24). Lanham, MD: Rowman &Littlefield Education.
- Tan, M., & Temiz, A.(2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(13), 89-101.
- Talim ve Terbiye Kurumu. (2013).“ İlk Öğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı”. <<http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151>. Erişim: 16.04.2014.
- Ulu, C. (2011). Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbiliş becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2008). How novice science teachers appropriate epistemic discourses around model-based inquiry for use in science classrooms. *Cognition and Instruction*, 26(3), 310–378.

Zion, M., Cohen, S., & Amir, R. (2007). The spectrum of dynamic inquiry teaching practices. *Research in Science Education*, 37, 423–447.

Örgütsel Şarlatanlık Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması

Hüsnü ERGÜN¹

Gönderim Tarihi: 26.10.2020

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı, Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen 9 maddelik örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılı Kasım ayında Denizli İlinde görev yapan 105 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan KMO ve Bartlett küresellik testi, verilerin faktör analizi kullanımına uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerin varyansı açıklama oranı % 56,12 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha Katsayısı .89 olarak bulunmuştur. İki yarı arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r=.89$ ($p=.000$) olarak bulunmuştur. Tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları .26 ile .79 arasında değişmektedir. Maddelerin ayırt ediciliklerinin iyi olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe uyarlamasının, okullar için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şarlatanlık, Okul, Ölçek Uyarlama

The Organizational Charlatan Scale Turkish Adaptation

Abstract: The aim of this study is to adaptation the 9 items organizational charlatan scale to Turkish which was developed by Parnell ve Singer (2001). The working group of the research consists of 105 teachers who worked in Denizli Province in November 2019. The Kaiser-MeyerOlkin test and The Bartlett's sphericity test suggested that the obtained data was appropriate for factor analysis. The variance explanation rate of the obtained data was found to be 73.90%. The Cronbach Alpha Coefficient was found to be .89. The correlation coefficient between the two halves was established as $r = .89$ ($p = .000$). Item-total correlations ranged from .26 to .79 for all items. It can be said that items have good discrimination. As a result of the analysis, it was concluded that the Turkish adaptation of the organizational charlatan scale is a valid and reliable scale for schools.

Keywords: Charlatan, School, Scale Adaptation

GİRİŞ

Örgütler çalışanları hakkında geri dönüt almak, böylece örgütsel amaçlara ulaşmada karşılaşılan engellerden haberdar olmak ve engelleri aşmak isterler. Örgütler bunu sağlamak için performans değerlendirme yaparlar. Örgütler, örgütsel kontrolü sürdürmek, çalışanlara ödül ya da ceza vermek için performans değerlendirme yaparken çalışanlarda kişisel gelişim, iş doyumunu ve örgüte katılım açısından çalışmalarının değerlendirmesini isteyebilirler (Najafi Vd., 2011). Bazen bu değerlendirmeler yapılırken çalışanlar örgüt yöneticilerini kendilerinde olmayan özelliklerle kandırmak yani bir anlamda şarlatanlık yapmak isteyebilirler. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde "şarlatan" "kendi bilgi ve niteliklerini veya mallarını överek karşısındakini kandıran, dolandıran kimse" olarak ifade edilmektedir. Şarlatanlık kelimesinin tanımından da anlaşılacağı üzere şarlatanlık yapan bir çalışan kendi bilgi ve niteliklerini sahip olmadığı derecede abartmakta ve bu şekilde yöneticisini kandırmaktadır. Şarlatanın tanımı çığırktan, yağcılık, etkileme ve sahtekarlık kavramlarını çağrıştırmaktadır. Şarlatanın iyi özellikleri ön plana çıkarmaya çalışması çığırktan kavramını çağrıştırmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde "çığırktan" "bir olayı, bir haberi yüksek sesle çevreye duyuran kimse" olarak ifade ettiğinden tam olarak kendi niteliklerini övme anlamını karşılamamaktadır. Bu nedenle "şarlatan" kelimesinin yerine çığırktan kelimesinin kullanılması tercih edilmemiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, husnuergun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5501-8019

Örgütsel şarlatanlık ölçeği, çalışanın gerçek performansı yerine algılanan performans düzeyleriyle ilişkili davranışları ölçmektedir. Örgütsel şarlatanlık ölçeği, insan kaynakları kararlarında, bu tür eğilimlerin genel bir değerlendirmesini sağlayarak yardımcı olabilir. Örgütsel şarlatanlık yağcılık ve etkileme yönetimi ile ilişkili olsa da eş anlamlı değildir. Etkileme yönetiminde kişi, kendi hakkında yöneticilerin zihninde olumlu algılar oluşturmaya çalışır. Yöneticiyi iyi performans gösterdiğine ikna etmeye çalışırlar. Örgütsel şarlatanlar zayıf performans göstermediklerini yöneticilere anlatmaya çalışırlar. Bu kişiler performanslarının ortaya çıkmaması için kendilerini farklı şekilde tanıtabilecek davranışlar sergilerler. Bu kişiler iş yerindeki en iyi yöneticiyi bile kandırabilirler. Yetersiz olmalarına rağmen hiyerarşide üst pozisyonlara gelebilirler. Gerçekleri görebilen iş arkadaşları arasında hayal kırıklığı yaratırlar. Etkileme yönetimi vardır ve var olmaya devam edecektir. Yöneticilere düşen süreci anlamak, uyarı işaretlerini tanımak ve etkilerini kontrol etmektir (Parnell ve Singer, 2001).

Şarlatan, kendini olduğundan iyi göstermesi sahtekârlıkla ilişkilendirilmesine neden olabilmektedir. Göçmen (2013)'e göre şarlatan kelimesinin sahtekârdan farkı, bilim alanıyla ilgili olmasıdır. Sahtekâr ise daha çok para pul işlerinde kullanılmaktadır. Ancak genel anlamda düz bir mantıkla yaklaşıldığında şarlatan ve dolandırıcılık kelimelerinin birbirine akraba olduğu, anahtar kavramlarından birinin güvensizlik olduğu söylenebilir de (Bazarkaya, 2018) şarlatanlık bir anlamda çalışanların sahip olduklarından daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına ilişkin iddiaları olarak değerlendirilmesi (Fox, 1996) örgütte kullanıma daha uygun düşmektedir. Bir şarlatan, başkalarının yanında iyi bir performansa sahip gözükürken, aynı zamanda başkaları tarafından iyi bir şekilde değerlendirilmeye çalışmaktadır (Abraham ve Berline, 2015). Çalışan, şarlatanlık yaparak, terfi, ödül gibi örgütsel desteklerden daha kolay yararlanmanın yollarını aramaktadır. Çalışanın performansının hatalı ölçülmemesi için çoklu geri bildirim ya da ekip bazlı değerlendirme yapılabilir (Tak, 2003). Şarlatanlık davranışının belirleyicileri arasında devam ve duygusal bağlılık ile iş taahhütleri bulunurken, şarlatanlık davranışının duygusal bağlılık, örgütsel bağlılık, öz değerlendirme, yönetime güven, çalışan katılımı, hedef netliği ve geri bildirimle negatif ilişkide olduğu bulunmuştur (Gbadamosi, 2006). Şarlatan, işini kaybetmemek, örgütüne duygusal boyutta bağlı olduğu, yazılı ve sözlü taahhütlerine aykırı davranmadığını belirtmek için şarlatanlık yapabilmektedir. Yapılan başka bir çalışmada da ahlaki kimlik, utancı olumlu yönde etkilerken, örgütsel şarlatanlık davranışının utancı anlamlı bir şekilde etkileyemediği bulgusuna ulaşılmıştır (Abraham ve Berline, 2015). Örgütsel şarlatanlık yapan bir çalışanın, işini niteliklere uygun bir şekilde yerine getiren çalışanın elde etmesi gereken örgütsel destekleri ele geçirdiği, bir anlamda örgütsel adaletsizliğe neden olduğu söylenebilir. Bu tip çalışanların, başkalarının hakkı olan ödülü, ya da terfiyi almaktan dolayı utanma duygusunu arka plana attığı söylenebilir. Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali beşli likert tipindedir. Ölçek önce tümünden gelim yöntemiyle 92 maddeden oluşmuştur. 92 maddelik ölçek 122 lisans işletme öğrencisine uygulanmıştır. Önce bu maddelerin 59'u belirsiz olmaları ya da kavramsal olarak yetersiz olmaları nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek içerik geçerliliği açısından yeniden değerlendirilmiştir. Dokuz madde daha yapıyı yansıtmaması, gereksiz ve belirsiz olmaları nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Bu 24 maddelik ölçek 106 lisans öğrencisine uygulanmıştır. 24 maddeye açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. On iki öge faktörlere yüklenemediğinden ortadan kaldırılmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için üç madde daha çıkartılmıştır. Dokuz madde 155 yöneticiye uygulanmıştır. Maddeler iki faktörde toplanmıştır. Bu veriler ile yapılan değerlendirmede tek faktörlü yapının Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki boyutlu yapısında

1,2,3,4. maddeleri bir boyut ve Cronbach Alpha katsayısı .78, diğerlerinin .89 olarak bulunmuştur. Daha sonra ölçek 400 alt ve orta düzey yöneticiye uygulanmış, 262'si ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada toplanan veriler ile yapılan değerlendirmede tek faktörlü yapının alfa katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki boyutlu yapısında 1,2,3,4. Maddeleri bir boyut ve Cronbach Alpha katsayısı .73, 5,6,7,8,9. maddeleri bir boyut ve Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Parnell ve Singer, 2001). Gbadamosi (2006) Abraham ve Berline (2015) tarafından yapılan çalışmalarda Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen bu ölçek kullanılmıştır. Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmasa da kamu kurumlarında çalışanların algılanan hatalı performansı (şarlatanlık) ile iş performansı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dunnion,2014). Örgütsel şarlatanlık la ilgili çalışmalar, dünya da ve Türkiye’de sınırlı olup ölçeğin daha önce Türkçe versiyonuna rastlanmamış olması nedeniyle ölçeğin uyarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Okul örgütlerinde şarlatanlıkla ilgili çalışma yapılmamış olması da araştırmanın önemini arttırmaktadır. Okullarda bazı öğretmenler ısrarla okul yönetimi, veli ve öğrenciler tarafından tercih edilebilmektedir. Bazı öğretmenler ise daha fazla çalışsa bile okul yöneticileri ve veliler tarafından tercih edilmeyebilmektedir. Tercih edilen öğretmenlerin performansının, tercih edilmeyenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmamalıdır. Tercih edilen öğretmenlerin performansı ile algılanan performansının aynı olup olmadığı uyarlanan ölçek ile ölçülebilecektir. Bu çalışmanın amacı, Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen 9 maddelik örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanmasıdır. Bu amaçla örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanıp uyarlanamayacağı, uyarlanacaksa nasıl uyarlanacağı sorularına cevap aranmıştır. Çalışma yalnızca öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu durum, uyarlama çalışmasının eğitim sektörü için bir sonuç doğuracağı anlamına gelirken, diğer sektörler için uygulanmak istenmesi durumunda uyarlama çalışmasının tekrar edilmesi daha uygun olacaktır. Çalışmanın okullarda yapılması aynı zamanda, araştırmanın sınırlılığıdır.

YÖNTEM

Örneklem büyüklüğü, “ölçeğin madde sayısı x 10” formülünden hareket edilerek (Tavşancıl, 2002) dokuz (9) maddelik ölçek için doksan (90) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019 yılı Kasım ayında Denizli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde çalışan ve oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilen (Karasar, 2000) 105 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenler, mesleki- akademik ortaöğretim okulları, imam hatip liseleri, ilkokullar, ortaokullar, anaokullarında görev yapmaktadır. Çalışma grubunda 65 kadın ve 40 erkek bulunmaktadır. Çalışma grubunun %3,8'i ön lisans, %81'i lisans, 15,2'si lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Çalışma grubunun 51'i lise, 13'ü ortaokul, 16'sı ilkokul, 25'i okul öncesi düzeyindeki okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri 2 ile 40 yıl arasında değişmektedir. Dört öğretmen hizmet yılını belirtmemiştir.

İşlem

Parnell ve Singer (2001) tarafından geliştirilen örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması için elektronik posta yoluyla izin istenmiştir. Yazarlardan yalnızca John A. Parnell'den elektronik posta yoluyla cevap gelmiş ve bu yazarın izniyle çalışmaya başlanmıştır. Ölçeğin Denizli ilindeki okullarda uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 16.10.2019 tarih ve 20163394 sayılı yazı ile izin verilmiştir. Uyarlama çalışmasının, okullar için yapılması okul öncesi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin ya da diğer okul çalışanlarının okullardaki performanslarını, olduğundan daha yüksek gösterilip gösterilmediklerini ortaya çıkabilecektir. Daha sonra, eğitim yönetimi alanında çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınarak ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bir alan uzmanından yardım alınarak ölçek Türkçe’ye

çevrilmiştir. Daha sonra, cümlelerin anlaşılabilirliği, kelime ve cümle yapılarının uygunluğu yönünden uzman görüşü alınarak ölçek gözden geçirilmiş ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veriler elektronik form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce veri girişlerini kontrol etmek amacıyla SPSS programı yardımıyla frekans tabloları incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa (α) katsayısı, madde toplam istatistikleri ve madde ayırdediciliğine ilişkin hesaplamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde Parnell ve Singer, (2001) tarafından geliştirilen örgütsel şarlatanlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bulgulardan bahsedilmektedir.

Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Ölçekte bulunan ilişkili maddeleri bir araya getirerek yeni boyutlar keşfedilmesinin sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) (Büyüköztürk, 2002) yapılmıştır. Öncelikle Kaiser Meyer - Olkin (KMO) testi yapılarak elde edilen verilerin faktör analizi için yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada KMO testi sonucu örneklem uygunluğu değeri .85 olarak bulunmuştur. KMO testi sonucu bulunan değer .80'in üstünde olduğundan (Tavşancıl,2002) elde edilen verilerin faktör analizi kullanımına uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca, Bartlett küresellik testi sonucu bulunan değerlerde ($X^2=654,536$; $Sd=36$ ($P<.01$)) elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Açıklanan toplam varyans tablosu

Faktörler	Başlangıç Öz-Değerleri			Faktör Yükleri Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Karesel Yük Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Toplam Açıklanan Varyans (%)
1	5,05	56,12	56,12	5,05	56,12	56,12	4,83	53,74	53,74
2	1,60	17,77	73,90	1,60	17,77	73,90	1,81	20,15	73,90
3	,670	7,44	81,34						
4	,501	5,56	86,90						
5	,357	3,96	90,86						
6	,293	3,25	94,12						
7	,215	2,39	96,51						
8	,184	2,05	98,56						
9	,129	1,43	100,00						

Tablo 1'e bakıldığında birinci faktör öz değeri 5,05 açıkladığı varyans % 56,12; ikinci faktör başlangıç özdeğeri 1,60, açıkladığı varyans ise % 17,77 olarak bulunmuştur. Özdeğeri 1'den büyük olan iki faktörün varyansı açıklama oranı % 73,90'dır.

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	İki Faktörlü Yapı		Tek Faktörlü Yapı
	F1	F2	F1
S1	,903		,879
S4	,900		,856
S2	,888		,830
S3	,849		,869
S5	,785		,831
S6	,763		,832
S9	,699		,319
S7		,887	,275
S8		,864	,737

Bu çalışmada örneklem 105 alındığı için örneklem büyüklüğü için önerilen faktör yük değeri en az .50 olarak kullanılmıştır (Stevens, 1996). Varimax eksen döndürmesi yapıldıktan sonra maddelere ait faktör yük değerleri Tablo 2’de olduğu gibidir. Kline (1994), faktör yüklerinin 0,30’un üzerinde olmasının faktör yükünün belirgin olduğunu göstermek için yeterli büyüklük olduğunu belirtmektedir (Kline, 1994). Tablo 2’de görüldüğü gibi, birinci faktör yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9), ikinci faktör iki maddeden (2, 3) oluşmuştur. Orijinal ölçekte 1,2,3,4. maddeler bir boyut; 5,6,7,8,9. maddeler başka bir boyut olarak yapılandırılmıştı. Bu durum orijinal ölçekte uyum göstermemektedir.

Tablo 3. Açıklanan toplam varyans tablosu (tek faktör)

Faktörler	Başlangıç Öz-Değerleri		Faktör Yükleri Kareler Toplamı			
	Toplam	Açıklanan Varyans(%)	Toplam Açıklanan Varyans(%)	Toplam	Açıklanan Varyans(%)	Toplam Açıklanan Varyans(%)
1	5,05	56,12	56,12	5,05	56,12	56,12
2	1,60	17,77	73,90			
3	,670	7,44	81,34			
4	,501	5,56	86,90			
5	,357	3,96	90,86			
6	,293	3,25	94,12			
7	,215	2,39	96,51			
8	,184	2,05	98,56			
9	,129	1,43	100,00			

Tablo 1’in iki faktörlü yapısında ikinci faktörde iki madde olması nedeniyle tereddüte düşülmüş, alan taramasında bir faktörde en az üç değişken olması gerektiği belirtildiğinden (Anderson & Rubin, 1956; McDonald & Krane, 1977: akt. Velicer ve Fava,1998; McDonald & Krane, 1977: akt. Rindskopf,1984; Şencan,2005; Zeynivandnezhad, Rashed & Kaoni, 2019) ve ölçeğin 7. ve 8. maddeleri (Günümüzün rekabetçi dünyasında, kariyer başarısı için güçlü ve olumlu bir imaja sahip olmak önemlidir. Güçlü değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan kararı uygulamak önemlidir.) değerlendirildiğinde bu maddelerin görevini yapacak başka bir madde de bulunmadığından

ölçeğin tek boyutlu olması uygun görülmüştür. Bu nedenle tek faktörlü yapı için “1” olarak alınan “özdeğer” değeri ikinci faktörde özdeğer 1,6 olduğundan bu değer alınmış ve elde edilen değerler Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 3’e bakıldığında Özdeğeri 1,6’dan büyük olan tek faktörün bulunduğu, faktör öz değeri 5,05 açıkladığı varyans % 56,12 olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapı için açıklanan varyansın toplam varyansın %50’sini geçmesi, ilgili ölçeğin yapısı için olumlu yorumlanırken (Yaşlıoğlu, 2017), faktör sayısının artması faktörlerin anlamlandırılmasında zorluklara neden olabilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 4. Değişkenlerin faktörlere yüklerinin kareleri toplamı

Madde No	Initial	Extraction
S1	1,000	,772
S2	1,000	,732
S3	1,000	,689
S4	1,000	,754
S5	1,000	,691
S6	1,000	,692
S7	1,000	,102
S8	1,000	,075
S9	1,000	,544

Ayrıca Tablo 4’de tek boyutlu yapının her bir değişkenin faktörlere yüklerinin kareleri toplamına ilişkin veriler paylaşılmaktadır. Tablo 4’te “extracted” sütununda ilgili değişkenin faktör yapısı ile paylaştıkları varyanslar gösterilmektedir. Bu sütundaki değerler 0,5’ten büyük olduğundan başka bir ifade ile maddelerin varyanslarının yüzde elliden fazlasının faktör yapısı ile paylaşıldığından ölçekten madde çıkarılması uygun görülmemiştir (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçek, beşli likert tipinde uygulanmış ve 1 kesinlikle katılmıyorum, 2 katılıyorum, 3 kararsızım, 4 katılıyorum ve 5 tamamen katılıyorum şeklinde cevaplar düzenlenmiştir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Örgütsel şarlatanlık ölçeğini oluşturan maddelerin iç tutarlığını veren Cronbach alfa katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı .80 üzerinde olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009). Ölçek tek ve çift numaralı maddeler olarak iki yarıya bölünmüştür. İki yarıdan elde edilen ölçümler arasında ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı $r=.89$ ($p=.000$) olarak saptanmıştır. Bu bulgularla, ölçeğin güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca tablo beşte görüldüğü gibi 7. ve 8. soruların ortalamaları ölçekteki diğer sorulara verilen cevaplardan yüksek olduğu gibi madde toplam korelasyonları daha düşüktür. Bu iki madde ölçekten çıkartıldığında ölçeğin Cronbach alfa katsayısı yükselecek olsa da ölçeğin tüm maddeleri ile iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Madde toplam istatistikleri

Madde No	\bar{x}	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
1	1,9333	1,32481	,795	,872
2	2,2857	1,24587	,764	,875
3	2,4476	1,26324	,740	,877
4	2,1905	1,29418	,779	,873
5	2,6952	1,36666	,766	,874
6	2,6095	1,33370	,781	,873
7	3,6476	,99982	,306	,906
8	3,7238	1,01428	,261	,909
9	2,5714	1,16732	,657	,884

Tablo 5 ve Tablo 6'da şarlatanlık ölçeğine ait ortalama, standart sapma, madde-toplam korelasyonları, madde silindiğinde Cronbach's alfa değerleri ile alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Madde ayırdediciliğine ilişkin t-testi sonuçları

Madde No	Grup	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
1	Alt %27	1,0714	,26227	27	21,617	.00
	Üst %27	3,5357	1,42678	27	13,113	.00
2	Alt %27	1,3214	,54796	27	12,761	.00
	Üst %27	3,7143	1,15011	27	17,089	.00
3	Alt %27	1,2500	,44096	27	15,000	.00
	Üst %27	3,7500	1,07583	27	18,445	.00
4	Alt %27	1,2143	,41786	27	15,377	.00
	Üst %27	3,7143	1,41047	27	13,934	.00
5	Alt %27	1,5000	,57735	27	13,748	.00
	Üst %27	4,5000	,57735	27	41,243	.00
6	Alt %27	1,2857	,46004	27	14,789	.00
	Üst %27	4,2857	,53452	27	42,426	.00
7	Alt %27	2,9286	1,33135	27	11,640	.00
	Üst %27	4,1071	,56695	27	38,333	.00
8	Alt %27	3,2500	1,45615	27	11,810	.00
	Üst %27	4,1429	,70523	27	31,085	.00
9	Alt %27	1,8571	,97046	27	10,126	.00
	Üst %27	3,8571	,84828	27	24,061	.00

Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları .26 ile .79 arasında değişmekte ve t-testi değerleri anlamlı çıkmaktadır. Madde toplam korelasyonu .25 ve daha yüksek olan

maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği (Karagöz, 2016) dikkate alındığında, ölçeğin tüm maddelerinin aynı davranışı ölçtüğü ve güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısı belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde yedinci ve sekizinci maddeler ayrı bir boyut gibi gözükse de ölçeğin bu haliyle orijinal yapısından uzaklaşacağı ve boyuttaki değişken sayısı üçten az olmayacağına yönelik görüşlerden dolayı (Anderson & Rubin, 1956; McDonald & Krane, (1977): akt. Velicer ve Fava (1998); McDonald & Krane, (1977): akt. Rindskopf (1984); Şencan (2005); Zeynivandnezhad, Rashed & Kaoni, 2019) ölçeğin tek boyutlu haliyle yapılandırılması uygun görülmüştür. Ayrıca farklı boyutta gözükten 7. ve 8. maddeler ölçekten çıkarıldığında bu maddelerin görevini yapacak başka bir madde de bulunmamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, tek boyuttan oluşmuştur. Tek boyutlu yapısı ile ölçek toplam varyansın % 56,12'sini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın toplam varyansın %50'sini geçmesi nedeniyle (Yaşlıoğlu, 2017) ölçek Türkçeye 9 madde ve tek boyutlu olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek ve çift numaralı maddeleri ile elde edilen iki yarı arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r=.89$ ($p=.000$) olarak bulunmuştur. Tüm maddeler için bulunan madde-toplam korelasyonları değerleri maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğunu göstermektedir. Araştırmanın alt %27 ve üst %27'lik gruplara ait madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi değerleri anlamlı çıkmaktadır. Bu bulgular, ölçeğin tüm maddelerinin aynı davranışı ölçebildiği ve güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğunun göstergeleri olarak değerlendirilebilir. Okullar için uyarlanan örgütsel şarlatanlık ölçeğinin güvenilirliği, Cronbach Alfa katsayısı ve iki yarı arasındaki korelasyon değerleri oldukça yüksektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Yapılan analizler sonucunda örgütsel şarlatanlık ölçeğinin Türkçe uyarlamasının, okullar için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKLAR

- Abraham, J. & Berline, R. P. N. (2015). An investigation on organizational charlatan behaviour and moral identity as predictors of shame: Importance for education. *Journal of Education and Learning*, 9(2), 135-144.
- Anderson, T. W., & Rubin, H. (1956). Statistical inference in factor analysis. In J. Neyman (Ed.), *Proceedings of the Third Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability* (pp. 111-150). Berkeley: University of California Press.
- Bazarkaya, O. K. (2018). Şarlatan yolcusu ve göç edebiyatı: Çatışma modeli bağlamında bir okuma. *Göç Dergisi*, 5(2), 175-184.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Dunnion, M. F. (2014). *The Masked Employee and False Performance: Detecting unethical behaviour and investigating its effects on work relationships*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Worcester, Worcester.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fox, R. E. (1996). Charlatanism, scientism, and psychology's social contract. *American Psychological Association*, 51(8), 777-784.
- Gbadamosi, G. (2006). Predictors and correlates of charlatan behaviour in a Non-Western context. *Journal of Global Business and Technology*, 2(1), 23-32.

- Göçmen, D. (2013). *Bilimsellik ve şarlatanlık: Onur Hamzaoğlu olayı bağlamında bilim kuramı ve bilim etiği üzerine*. C. Terzi, E. Başer &, E. Yuvayapan (Editör), Kapitalizmin Kıskaçında Doğa Toplum ve Bilim, (90-107). İstanbul: Yordam Kitap.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Najafi, L., Yadollah Hamidi, Y., Ghiasi, M., Shahhoseini, R. &, H. (2011). Performance Evaluation and its Effects on Employees' Job Motivation in Hamedan City Health Centers. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12): 1761-1765.
- Parnell, J. A. & Singer, M. G.(2001). The organizational charlatan scale developing an instrument to measure false performance. *The Journal of Management Development*, 20(5). 441-455.
- Rindskopf, D. (1984). Structural equation models: Empirical identification, Heywood cases, and related problems. *Sociological Methods and Research*, 13, 109-119.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. (3rd Edition). New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde: Güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tak, B . (2003). Performans değerlendirme sisteminin toplam kalite ilkeleri açısından analizi ve uyumlaştırma önerileri. *Öneri Dergisi* , 5 (19) , 55-65 . DOI: 10.14783/maruoneri.682617.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK (--).Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Velicer, W. F. ve Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Yaşlıoğlu, M . (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Zeynivandnezhad, F. & Rashed, F. & Kaooni, A. (2019). Exploratory factor analysis for tpack among mathematics teachers: Why, What and How. *Anatolian Journal of Education*, 4(1), 59-76.

Ek: Örgütsel Şarlatanlık Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir işle meşgulmüş gibi görünmek, bir işle meşgul olmaktan daha önemlidir.					
2. Okul müdürünün sizi neye göre değerlendirdiğini anlamak ve bu kriterlere göre çalışmak, okulun ihtiyaç duyduğu davranışları göstermekten daha önemlidir.					
3. Sadece okulun benden beklentileri ile ilgilenirim, okul için yapılması gerekenlerle değil.					
4. Okul müdürünün söylediklerini yapmak, söylediklerinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu düşünmekten daha önemlidir.					
5. Karar verici konumdaki kişiler tarafından görüleceğim zaman daha iyi giyinmeye çalışırım.					
6. Kurumunuzdaki üst düzey yetkililer tarafından görüleceğiniz zaman görünüşünüzü iyileştirmek için özel bir çaba harcamalısınız.					
7. Günümüzün rekabetçi dünyasında, kariyer başarısı için güçlü ve olumlu bir imaja sahip olmak önemlidir.					
8. Güçlü değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan kararı uygulamak önemlidir.					
9. Sorunlar genellikle okulunuzda önemli bir pozisyonda olan birileriyle karşı karşıya kaldığınız zaman ortaya çıkar.					

Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Hazırlanmış Destek Programının Değerlendirilmesi

Musa POLAT¹ İsa POLAT²

Gönderim Tarihi: 05.12.2020

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek programının değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim görmekte olan destek programında genel yetenek alanında eğitim veren 7 öğretmen ile 10 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilen bu çalışmada doküman analizi ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, alan yazında program değerlendirmeye ilişkin ölçütler temel alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Destek Programı Değerlendirme Öğretmen Anket Formu" ve "Destek Programı Değerlendirme Öğrenci Görüşme Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Destek programı, programın temel öğeleri olan kazanım, tema, öğrenme-öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme ölçüt alınarak analize tabi tutulmuştur. Görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analizle irdelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları ele alındığında Bilim ve Sanat Merkezi için hazırlanan destek programının kazanım boyutunda kazanım düzenleme ilkelerine uygun olarak hazırlandığı sonucu çıkmıştır. Ancak destek programının tema ve öğrenme-öğretim durumları boyutlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun ise öğretmenler açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ancak öğrenciler açısından programın ölçme-değerlendirme boyutunun, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, özel yetenekli öğrencilerin tanınan becerilerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için hazırlanan destek programına etkin bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Özel yetenek, Destek programı, Program değerlendirme

Evaluation of Support Program for Gifted Students

Abstract: The aim of this study is to evaluate the support program applied to gifted students. The study group of the research consists of 7 teachers and 10 students who teach in the field of general ability in the support program studying at the Adıyaman Science and Art Center. In this study carried out with a qualitative research design, document analysis and interview technique were used. The data of the study were collected through the "Support Program Evaluation Teacher Questionnaire" and "Support Program Evaluation Student Interview Form" prepared by the researcher based on the criteria for program evaluation in the literature. The support program was analyzed by taking the basic elements of the program such as the acquisition, theme, teaching-learning process, measurement and evaluation criteria. The data obtained through the interview form were evaluated by analyzing descriptive analysis. Considering the results of the research, it was concluded that the support program prepared for the Science and Art Center was prepared in accordance with the acquisition regulation principles in the acquisition dimension. However, it has emerged that the support program should be revised in terms of theme and learning-teaching situations according to the needs of students and teachers. The measurement and evaluation dimension of the program has to be revised from the perspective of teachers, but it has been found out that the measurement and evaluation dimension of the program complies with the principles of measurement and evaluation. With this research, it is thought that gifted students will gain an effective perspective to the support program prepared to realize the identified skills at the highest level.

Keywords: Science and Art Center, Special ability, Support program, Program evaluation.

GİRİŞ

Toplumlara yön veren ve dünyada belirli alanlarda iz bırakmış olan çeşitli yeteneklerle donatılmış üstün yetenekli bireylerin eğitimi ülkeler için bir ihtiyaç haline gelmiştir (Çelik, 2017; Yeşilova, 1997). Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler özellikle iletişim teknolojilerinde hızlı bir değişime neden olmuştur. Ülkeler arasındaki sınırlar kalkmış, dünya küçük bir köy haline gelmiştir. Yaşanan bu değişimin getirmiş olduğu bilgi, hızla artarak yayılmıştır. Bilginin ve bilgi toplumu olmanın değeri her geçen gün artmıştır. Gelişmiş ülkeler, toplumlarını bilgi çağının gereklerine göre

¹ Gazi Üniversitesi, Türkiye, msplt16@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8664-2511

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, isa.polat@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5686-5631

yetiştirme ve dünya ülkeleri arasında ilk sıralarda yer alma amacı içine girmişlerdir. Bir ülkenin müreffeh dünya ülkeleri içinde yerlerini alma amacına ulaşabilmek için yaratıcı ve liderlik ile ilgili alanlarda yaşlılarına göre daha yüksek performans sergileyen çeşitli becerilerle donatılmış, üst düzey düşünme becerilerine sahip özel yetenekli bireylerin eğitilmesine önem vermişlerdir ve bu öğrencilerin eğitilmesini gerekli görmüşlerdir (Aydın, 2016; Çayır, 2016).

Özel Yetenekli Birey

Özel yeteneklilik, karmaşık bir kavram olmasından dolayı tüm dünyada üzerinde uzlaşılan ortak bir tanımı bulunmamaktadır (Yıldız, 2018). Ancak Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesinde özel yetenekli birey, yaşlılarına göre hızlı öğrenme becerisine sahip olan, yaratıcılık, sanat, liderlik gibi beceriler açısından önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmekten hoşlanan ve yüksek düzeyde performans gösterebilen bireyler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019). Birçok ülkede özel yetenekli bireylerin sayısı toplam nüfusun yüzde ikisine karşılık geldiği ve ülkemizde de özel yetenekli bireylerin toplam nüfus içerisindeki oranının yaklaşık yüzde ikilik bir dilime tekabül ettiği tahmin edilmektedir (Davaslıgil, 1991). Bu orana bakıldığında sahip oldukları potansiyeller göz önünde tutulursa gelişimsel ve bilişsel olarak yaşlılarından farklı olan (Karakuş, 2010) özel yetenekli bireylere verilecek eğitim de büyük bir önem taşımaktadır (Şahin ve Kargın, 2013). Özel yetenekli bireylerin sahip olduğu yeteneklerin bilimsel ölçme/değerlendirme anlayışları göz önüne alınarak tanınması ve tanınmış olan yeteneklerini ortaya koyabilecekleri eğitim ortamlarının sağlanması bilgi çağında ülkeler için büyük bir önem taşımaktadır (Kaynar, 2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ise Osmanlı Devleti'nin etkili eğitim kurumlarından bir olan Enderun Mektepleri ile başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması ile eğitimde yaşanan devrim niteliğindeki değişimler sonucunda Köy Enstitüleri kurulmuş ve bu kurumlarda yaşlılarına göre üstün performans gösteren bireyler özel olarak seçilerek eğitilmiştir (Akay, 2018). İlerleyen yıllarda özel yetenekli bireylere eğitim veren Köy Enstitüleri'nin yerini Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler, Spor ve Güzel Sanatlar Liseleri almıştır. Ancak bu girişimler özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmıştır. 1993 yılına gelindiğinde Enderun'dan Köy Enstitüleri'ne kadar dayanan eğitim tecrübesi sonucunda özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde Bilim-Sanat Merkezleri kurulmuştur (Gökdere ve Çepni, 2004). Her geçen gün sayıları artan BİLSEM kurumları, Türkiye'de 2019 yılı itibariyle 81 ilde 145 merkezde hizmet vermektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesine göre BİLSEM'ler okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim kurumlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde örgün eğitim kurumlarından arta kalan saatlerinde bireysel yeteneklerini fark etmelerini, bu yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmelerini sağlamak amacıyla MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak açılan bağımsız özel eğitim kurumları olarak tanımlanmıştır (MEB, 2019). Bu bireylere BİLSEM'lerde verilecek eğitimin niteliği ise büyük ölçüde uygulanan programlara bağlıdır. Ancak örgün ve yaygın eğitim kurumlarında önceden hazırlanmış olan standart programların özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı bilinmektedir (Korkut, 2017). Bu nedenle bu kişiler için verilecek eğitimin örgün eğitim kurumlarında verilen öğretim programlarından farklı olması gerekmektedir (Öpengin, 2018). Bilimsel testlerle becerileri tanınmış özel yetenekli bireyleri çağın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirmenin en etkili yolunun onlara verilecek farklılaştırılmış/zenginleştirilmiş eğitim programlarından geçtiği bilinmektedir (Güney, 2018).

Bilsem Eğitim Programı

BİLSEM’lerde öğretmenlerin rehberliğinde, öğrenci merkezli, etkin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi ilerleyen yaşlarda ihtiyaç duyacakları üst düzey bilişsel, sosyal ve kişisel düşünme becerileri kazanacak şekilde ilgi yetenek ve potansiyellerine göre farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş bir program uygulanır. Disiplinler arası yaklaşımların dikkate alınarak bir disiplinde derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandıran bu programlar hazırlanırken programın her aşamasında değerler eğitime yer verilir. Ayrıca tüm etkinliklerin temelinde ise proje üretme ve geliştirme çalışmaları mevcuttur. Örgün eğitim kurumlarında 4+4+4 eğitim sistemi uygulanırken BİLSEM’lerde bu süreç beş dönemde tamamlanmaktadır. Bu dönemler sırasıyla, uyum, destek, bireysel yeteneklerini fark ettirme, özel yeteneklerini geliştirme ve proje üretimi dönemleridir. BİLSEM’de eğitim almaya hak kazanmış öğrenciler 2. sınıftan itibaren başlayarak lise döneminin sonuna kadar BİLSEM eğitimlerinden yararlanmaktadır. Bu eğitimin ilk aşaması Uyum Dönemi ile başlamaktadır. Uyum dönemi, genel zihinsel, müzik ve görsel sanatlar yetenek alanında becerilere sahip olduğu tanılanan öğrencilerin BİLSEM’e uyumunu sağlamak amacıyla kurumu, programları, öğretmen ve diğer öğrencileri tanımaları için gerçekleştirilen iki haftalık bir programdır. Uyum programı boyunca öğretmenler tarafından yapılan gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda bu programı başarıyla tamamlayan öğrenciler, eğitim programının ikinci aşaması olan Destek Dönemine geçerler (MEB, 2019).

Destek Dönemi Programı

Destek dönemi, uyum programını tamamlayan sadece genel zihinsel yetenek alanında tanılanmış öğrencilerin geliştirilmesi gereken temel bilimsel süreç becerilerini tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirerek verildiği programdır. Bu programda iletişim, işbirliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel, yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknolojik okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma gibi temel bilimsel beceriler derslerle ilişkilendirilerek kazandırılmaya çalışılır. Destek dönemi, Destek-1 ve Destek 2 olarak toplam iki yıl sürmektedir. Destek programında haftalık okutulacak ders saati aralığı ise 4-12 saat arasında değişmektedir. Destek döneminde uyum dönemindeki gözlemler ve değerlendirmeler ışığında oluşturulacak gruplardaki öğrenci sayısı ise 7-15 öğrenci arasında değişmektedir. BİLSEM’lerde genel zihinsel yetenek alanına göre tanılanan öğrenciler Destek-1 döneminde alabileceği ders alanları ise öncelikli olarak Sınıf Öğretmenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Yabancı dil, olmak üzere toplam üç ders alanı olarak belirlenmiştir. Destek-1 döneminde eğer kurum ihtiyaç duyması halinde Fen ve Teknoloji, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Teknoloji Tasarım, Türkçe derslerinde de öğrencilerin ders alabileceği belirtilmiştir (MEB, 2019). Alan yazın incelendiğinde herhangi bir dersin programının değerlendirilmesi ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların Fen (Başar, 2016; Evirgen, 2013; Soğuk, 2017), İngilizce (Çankaya, 2015; Er, 2006; Kozikoğlu, 2014), Rehberlik (Demirel, 2010), Türkçe (Epçaçan ve Erzen, 2008; Şahin, 2007; Yangın, 2005), Teknoloji Tasarım (Kocabatmaz, 2011), Matematik (Pektaş, 2012) dersi öğretim programlarının ele alınarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Ancak, yapılan incelemeler sonucunda özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan herhangi bir öğretim programını değerlendiren (Aksoy, 2016; Ateş, 2014; Genç, 2013; Güney, 2018) çok az çalışmaya rastlanmıştır. Aksoy (2016), özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgisayar dersi destek eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda çalışmada öncelikli olarak "bilgisayar alanı" ihtiyaçları belirlenerek bu ihtiyacı karşılamaya yönelik öğretim tasarımı yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde verilere dayanarak öğretim tasarımı güncellenmiş ve gözlemler yapılarak nasıl bir bilgisayar eğitimi olması

gerektiği konusunda fikirler üretilmiştir. Veriler 5 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılmıştır. Uygulama 10 hafta olmak üzere toplam 20 ders saati sürmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bilgisayar alanında aldığı eğitimin, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca destek eğitim programında yer alan etkinliklerin, bilgisayar alanı ihtiyaçlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Ateş (2014) ise, özel yetenekli 6.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının etkililiğini değerlendirmiştir. Bu amaç kapsamında araştırmacı mobil eğitim ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaları incelemiş, bu araştırmalara göre bir mobil öğrenme uygulaması gerçekleştirmiştir. Uygulama sonucunda öğrencilerden genel anlamda olumlu geri bildirimler olmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası öğretim yönetim sistemi Moodle'ı erişim ve kayıt açısından sorunsuz olduğunu belirtmiştir. Güney (2018) yapmış olduğu araştırmada özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programını değerlendirmiştir. 26 hafta süren araştırma sonucunda katılımcılara göre, değerlendirilen programın dayandığı felsefeye uygun bir yapıda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Programın öğrenci akademik gelişimi için olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı da tespit edilmiştir. Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015) yaptıkları araştırmada ise özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi amaçlamıştır. Ancak alan yazında Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen destek programının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Olgu bilim deseninin kullanıldığı araştırmaya 12 ilde Bilim ve Sanat Merkez'inde görev yapan 251 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda destek programının etkinliklere ilişkin zaman darlığı ve araç gereç sıkıntısı gibi hala bir takım eksiklikler içerdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yukarıda sıralan araştırmalar incelendiğinde özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan eğitim programları hakkında detaylı bir araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Özellikle Destek Programını ele alan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilere uygulanmakta olan Destek Programının değerlendirilerek programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanan (Ertürk, 2013) eğitim programını daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve program uygulamalarının değerlendirilmesine bağlıdır. Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonuçları belirlenmiş olan özellikler hakkında bir yargıya varma işlemi olan değerlendirme program geliştirme sürecini tamamlar. Program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998). Ertürk, program değerlendirmeyi, "programın istenilen davranışı meydana getirme bakımından iş görürlük derecesinin belirlenmesi" şeklinde tanımlamıştır (Ertürk, 2013).

Bu araştırmada ise ele alınan Destek Programı, programın öğelerine yönelik değerlendirme şeklinde ele alınacaktır. Özel yetenekli öğrenciler için oluşturulacak farklılaştırılmış/zenginleştirilmiş eğitim programlarında kazanımların neler olduğu, içeriğin yani temanın hangi konuları kapsadığı, öğrenme öğretim durumlarının nasıl düzenlendiği ve programın ürünü olan davranışların nasıl değerlendirildiğinin programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi açısından dikkate alınması gerekmektedir. Bu kapsamda kazanımların, içeriğin, öğrenme-öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutları ele alınarak değerlendirilecektir. Böylelikle özel yetenekli öğrencilerin tanımlanan becerilerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için hazırlanan destek programına etkin bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. BİLSEM'lerdeki Destek Programı,

- Kazanımları boyutunun, kazanım düzenleme ilkelerine uygunluğu nasıldır?
- Tema boyutunun, içerik düzenleme ilkelerine uygunluğu nasıldır?
- Öğrenme-öğretim durumları boyutunun, eğitim durumları hazırlama ilkelerine uygunluğu nasıldır?
- Ölçme-değerlendirme boyutunun, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluğu nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi'nde Destek Programında eğitim veren öğretmenlerin ve destek eğitimi alan öğrencilerin Destek Programına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesinin kullanıldığı bu araştırmada nitel yöntemin tercih edilmesi, araştırma konusu olan öğrenci ve öğretmenlerin algılarını, görüş ve deneyimlerini mümkün olduğu ölçüde ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmek için tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklandığı için seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim araştırmalarında verilerin toplanacağı hedef kitle, araştırma konusu olan olguyu yaşayıp bu yaşantısını dışı vurarak yansıtabilecek bireylerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Adıyaman ili merkez ilçesindeki Adıyaman Bilim ve Sanat Merkezi'nde 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında görev yapmakta olan 7 öğretmen ile bu kurumda eğitim görmekte olan 10 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin istatistiki veriler Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin istatistiki veriler

Cinsiyet	n	%
Kadın Öğretmen	2	28.6
Erkek Öğretmen	5	71.4
Toplam	7	100.0
Kız Öğrenci	5	50.0
Erkek Öğrenci	5	50.0
Toplam	10	100.0
Branş		
Matematik	1	14.3
Türkçe	1	14.3
Fen Bilgisi	1	14.3
İngilizce	2	28.5
Sosyal Bilgiler	1	14.3
Bilişim ve Teknoloji	1	14.3
Toplam	7	100.0
Hizmet Süresi		
1-3 yıl	4	57.1
4-7 yıl	3	42.9
Toplam	7	100.0

Eğitim Düzeyi		
Lisans	3	42.8
Yüksek lisans	2	28.6
Doktora	2	28.6
Toplam	7	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28.6'sı (n=2) kadın öğretmenlerden, %71.4'ü ise erkek öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %50'si (n=5) kız iken %50'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %14.3'ü (n=1) matematik, Türkçe, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerden, %28.5'i (n=2) ise İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.1'i (n=4) 1-3 yıl arasında hizmet süresi varken, %42.9'unun (n=3) ise 4-7 yıl arası hizmet süresi vardır. Öğretmenlerin %42.8'i (n=3) lisans mezunu iken, %28.6'sı (n=2) ise yüksek lisans ve doktora eğitim düzeyine sahiptir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Destek programına ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış "Destek Programı Değerlendirme Öğrenci Görüşme Formu" ve "Destek Programı Değerlendirme Öğretmen Anket Formu" ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme soruları Erden, (1995), Ertürk (1998) ve Varış (1996) tarafından belirlenen program değerlendirmeye ilişkin ölçütler temel alınarak hazırlanmıştır. Öğretmen Anket Formu ise Erden (1995) tarafından belirlenen program değerlendirmeye ilişkin ölçütler temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formları üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme formları yeniden düzenlenmiştir. Öğrenci görüşme formunda toplam 16 soru bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından programa ilişkin ölçütler temel alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ve öğretmen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Öncelikle araştırma için kurum amirine yapılacak araştırma ile ilgili ön görüşme yapılarak araştırmanın amacı ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve konu ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya katılacak öğretmen ve öğrenciler seçilmiştir. Öğretmen ve öğrencilere görüşme ve anket hakkında bilgiler vermek için farklı gün ve saatlere randevu verilmiştir. Belirtilen gün ve saatlerde araştırmacı ve katılımcılar öğretmen odasında hazır bulunmuşlardır. Araştırmacı tarafından katılımcılara görüşme ve anket formu uygulanmadan önce araştırmanın amacı, süreci, eğitim programları, programın öğeleri, öğrenme ilkeleri ve görüşme ve anket formları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcılardan gelen sorular yanıtlanmıştır. Araştırmacı, görüşme ve anket formları ve konu hakkında gerekli bilgileri öğretmenlere 4 Nisan 2019 tarihinde, öğrencilere ise 5 Nisan 2019 tarihinde önceden belirlenen saatlerde açıklamıştır.

Görüşme ve anket formu ile ilgili katılımcılardan gelebilecek sorulara gerekli cevaplar verilerek ve gerekli açıklamalar yapılarak görüşme ve anket formundan kaynaklanacak yanlış anlaşılmalarda önüne geçilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların görüşme ve anket formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ortalama olarak bir saat süreceği belirtilmiştir. Katılımcılardan gelen veriler toplanarak ve tasnif edilmiştir. Daha sonra verilerin analiz edilmesi yoluna gidilmiştir.

Görüşme ve anket formunda yer alan sorular alanında uzman üç alan uzmanına sunularak uzman görüşü alınmıştır. Elde edilen görüşler sonucunda görüşme formunda yer alan bazı sorular çıkarılmış, bazı sorularda ise ifade değişiklikleri yapılmıştır. Bu şekilde görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen tüm veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çünkü betimsel analiz yaklaşımı, bir araştırmada bilimsel veri toplama teknikleri ile toplanmış olan verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasını sağlayan bir veri analiz çeşididir. Bu yöntemde araştırmacı topladığı verileri açık bir şekilde göz önüne sermek için doğrudan alıntılara başvurur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). BİLSEM’lerde uygulanmakta olan destek programı araştırmacı tarafından programın temel öğeleri olan kazanımlar, içerik yani tema, öğrenme-öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme öğeleri ölçüt alınarak hazırlanmış 5’li likert anket formundan elde edilecek verilerle analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenciler için hazırlanmış öğrenci görüşme formu ile elde dillecek veriler de analiz edilmiştir. Program değerlendirmesi için öncelikle araştırmanın temel verilerinin toplandığı dokümanlara (Destek Etkinlik Kitapçıkları ve Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi) ulaşılmıştır. Daha sonra dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir. Ardından elde edilen dokümanlardaki verilerin analiz edilmesi ve bu verileri kullanarak yorum yapma aşamaları takip edilmiştir. Çünkü betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla bu araştırmada ele dilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analizi ayrıca “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma”, “çerçeveye göre verilerin işlenmesi”, “bulguların tanımlanması” ve “bulguların yorumlanması” şeklinde dört bölüme ayırmıştır. Betimsel analizde ise öncelikle analiz için araştırmanın alt problemlerinde belirlenen bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğrenci görüşme formlarından elde edilen verilerin betimsel analizi için veriler işlenmiştir. Bu veriler ışığında elde edilen bulgular tanımlama ve yorumlama aşamalarına tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler alanında uzman iki kişi tarafından da analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmacıdan bağımsız bir şekilde uzmanlar tarafından yapılan betimsel analizlerde öğrencilerin görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplara ilişkin uzmanların ve araştırmacıların yapmış olduğu analizler karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda öğrenci verilerinden araştırmacıların ve uzmanların “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” içinde olduğu ifadeler üzerinde ortak bir noktaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından verilen kazanımlara ve ölçme değerlendirmeye ilişkin sorulara verdiği bazı ifadelerin soruyu cevaplamakta yetersiz (evet, hayır, soru ile ilgisiz veya kısa cevaplar) olduğu hakkında “görüş birliğine” varılmış ve araştırma için bu verilerin değerlendirme dışında tutulmasına karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan tüm boyutlara ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu ifadelerin araştırmacılar ve uzmanlar tarafından genel anlamda benzer şekilde anlaşıldığı ve bu noktada “görüş ayrılığı” içinde olmadıkları belirlenmiştir. Daha sonra görüşme süreçlerine kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak veriler sıralanmıştır. Betimsel analizde görüşülen bireyleri görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer vermeye çalışılmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Bu araştırmada da elde edilen cevaplardan doğrudan alıntılara başvurularak bulguların yorumları yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliliği

Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak da uzun süreli etkileşim yoluyla iç geçerlik (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra görüşme yapılan öğrencilerden doğrudan alıntılar yapılarak da

araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca, başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, tablolar ve açıklamalar ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde BİLSEM Destek programının değerlendirmesini yapmak amacıyla araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilere dayalı bulgular ve öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular tablolar halinde verilmiştir. Bulgulara ilişkin sonuçlar ise açıklanarak verilmiştir.

Tablo 2. Destek programının kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Destek programının kazanım boyutu	Katılma Derecesi	Öğretmen	
		f	%
Kazanımlar, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygundur	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	1	14.3
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Kazanımlar, öğrenci ihtiyaçlarına uygundur	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	1	14.3
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	3	42.8
	Kesinlikle katılıyorum	1	14.3
	Toplam	7	100.0
Kazanımlar, ders içeriklerinin özelliklerine uygundur	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	1	14.3
	Katılıyorum	6	85.7
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Kazanımlar, birbirleriyle tutarlıdır	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	3	42.8
	Katılıyorum	3	42.8
	Kesinlikle katılıyorum	1	14.4
	Toplam	7	100.0

Kazanım ifadeleri yeterince açıktır	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	1	14.3
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	2	28.6
	Toplam	7	100.0
Kazanımlar gerçekleştirilecek niteliktedir	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	5	71.4
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0

Tablo 2 incelendiğinde destek programının kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan kazanımların toplumun (%57.1), öğrencilerin (% 42.8), ders içeriğinin (%85.7) beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ifadesine “katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek programındaki kazanımların birbiriyle tutarlı (%42.8), yeterince açık (%57.1) ve kazanımların gerçekleştirilecek nitelikte olduğu ifadesine ise (%71.4) “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ancak öğretmenlerden 1’i kazanımların toplumun (% 14.3) ve öğrencilerin (% 14.3) beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğuna ilişkin ifadeye “katılmıyorum” görüşünü verirken iki öğretmen (% 28.6) bu ifadelerle “kararsızım” görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenler, destek programı kazanımlarına ilişkin altı ifadeden dördünde %50 ve üstü oranda “katılıyorum” görüşü belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, destek programının kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan kazanımların toplumun, öğrencilerin, ders içeriğinin beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu, kazanımların birbiriyle tutarlı, yeterince açık ve kazanımların gerçekleştirilecek nitelikte olduğunu kabul ettikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen öğrenci ifadelerine ilişkin veriler de yukarıda belirtilen bulguları destekler niteliktedir. Elde edilen öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu genel anlamda destek eğitimindeki derslerin sevmedikleri yönlerinin bulunmadığını, derslere zevkle geldiklerini ve tüm dersleri sevdiklerini, destek eğitimindeki derslerin kendilerine olumlu beceriler kazandırdığını, derslerde öğrenmekte zorlandıkları herhangi bir konu olmadığını belirtmişlerdir. Bu da hazırlanan destek programı kazanımlarının öğrenci seviyesine göre hazırlandığını göstermektedir.

Ö3.2 kodlu öğrenci destek eğitiminde görmüş olduğu derslerde sevip sevmediği yönleri şu şekilde belirtmiştir, “*Derslerin sevdiğim yönleri bana birçok bilgi vermesi, dersler esnasında özgür olmam ve rahat hareket edebilmemdir. Sevmediğim ders hiç yok.*” şeklinde cevap vererek destek programında kendisini özgür ve rahat hissetmesinin destek programındaki dersleri sevmesinde önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmiştir. **Ö1.3.** kodlu öğrenci ise “*Derslerde benim merak ve ilgi duyduğum konular var. O yüzden çok eğleniyorum. Dersleri bu yüzden çok seviyorum*” şeklinde cevap vererek destek programlarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlandığına dikkat çekmiştir.

Ö2.4 kodlu öğrenci ise “*Derslerde bilim yapıyoruz. Deneyler yapıyoruz. O yüzden çok seviyorum. Sevmediğim ders hiç yok.*” şeklinde cevap vererek destek programının kendi ilgisine yönelik hazırlandığına dikkat çekmiştir.

Destek eğitimindeki derslerin kendilerine neler kazandırdığı sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine olumlu beceriler kazandırdığını belirtmişlerdir.

Ö4.3 kodlu öğrenci, destek programında verilen eğitimin kendisine neler kazandırdığı konusuna “bana yaratıcı olmayı, özgüven, sanat gibi beceriler kazandırıyor” şeklinde cevap verirken, Ö6.3 kodlu öğrenci ise “bana ilerleyen yaşlarda lazım olan bilgileri kazandırıyor” şeklinde cevap vermiştir. Ö10.4 kodlu öğrenci ise “Yardımlaşma, paylaşma arkadaşlarımla iyi geçinme ve öğrendiklerimi uygulama” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilere destek programındaki derslerde öğrenmekte zorlandıkları bilgi ve beceriler olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı derslerde öğrenmekte zorlandıkları herhangi bir konu olmadığını belirtmişlerdir. Bu da hazırlanan destek programı kazanımlarının öğrenci seviyesine göre hazırlandığını göstermektedir.

Ö8.4 kodlu öğrenci, “aslında yok çünkü arkadaşlarımla yapınca grup olarak, iş birliği yapınca zorlandığım bir şey olmuyor” şeklinde cevap vererek işbirliği ve takım çalışması ile çalışmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Ö4.3 kodlu öğrenci ise “zorlandığım yok. Yani genelde benim yapabildiğim kolay ve eğlenceli şeyler olduğu için yok.” şeklinde cevap vererek programda yer alan kazanımların öğrenci seviyesine uygun olarak seçildiğine vurgu yapmıştır.

Öğrencilere destek programındaki derslerde neleri öğrenmek isteyip istemedikleri sorusuna ise öğrencilerin büyük çoğunluğu bilim ve deney (Ö1.2, Ö10.4), robotik (Ö5.3, Ö4.3, Ö7.4), uzay (Ö3.2, Ö2.2) ile ilgili dersleri öğrenmek istediklerini, derslerde yazı yazma ve hikâye okuma etkinliklerine yer verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö5.3 kodlu öğrenci, “Kendi robotumuzu nasıl yapacağımızı öğrenmek isterim.” derken, Ö3.2 kodlu öğrenci, “en çok uzay ile ilgili şeyler.” diye cevap vermiştir. Ö9.4 kodlu öğrenci ise “bilimsel deneyler yapmayı çok isterim” şeklinde cevap vermiştir.

Tüm bulgular hazırlanan destek programı kazanımlarının kazanım düzenleme ilkelerine uygun olarak hazırlandığını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3. Destek programının içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Destek programının içerik boyutu	Katılma Derecesi	Öğretmen	
		f	%
İçerik (konu) kazanımlarla tutarlıdır	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	1	14.3
	Toplam	7	100.0
İçerikte (konu) yer alan bilgiler, öğrenciler için önemlidir	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	3	42.8
	Kesinlikle katılıyorum	2	28.6
	Toplam	7	100.0
İçerik (konu) öğrenciler için anlamlıdır	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	2	28.6
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	1	14.3
	Toplam	7	100.0

İçerikte (konu) yer alan bilgilerin sunulmuş sırası öğrenme ilkelerine uygundur	Kesinlikle katılmıyorum	1	14.4
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	3	42.8
	Katılıyorum	3	42.8
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0

Tablo 3 incelendiğinde destek programının içeriğine ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan içeriğin kazanımlarla tutarlı (%57.1), öğrenciler için önemli (% 42.8) ve anlamlı (%57.1) olduğuna ilişkin ifadeye “katılıyorum” görüşünü bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek programın içeriğinde yer alan konuların öğrenme ilkelerine göre uygun olduğuna (%42.8) ilişkin ifadeye ise “katılıyorum” görüşünü bildirmişlerdir. Ancak içeriğin kazanımlarla tutarlı (%28.6), öğrenciler için önemli (% 28.6) ve anlamlı (%28.6) olduğuna ilişkin ifadeye “kararsızım” görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, destek programının içeriğine ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan içeriğin kazanımlarla tutarlı, öğrenciler için önemli, anlamlı, içeriğin öğrenme ilkelerine göre uygun olduğunu kabul ettikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular, yukarıda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğrenci ifadelerine göre, destek eğitim derslerinin konuları öğrencilerin birçoğunun ilgisini çektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da destek programındaki içeriğin çoğu öğrencinin ilgisine göre hazırlandığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin bir kısmının ise hikâye ve yazma etkinliklerinin programdan çıkarılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerin yerine öğrencilerin çoğunluğu bilimsel deney, robot ve uzay etkinliklerine programda daha fazla yer verilmesini istedikleri sonucu çıkmıştır.

Ö1.2 kodlu öğrenci “konuların hepsi ilgimi çekiyor. Derse gelmeden acaba bugün ne öğreneceğim diye merak ediyorum hep.” şeklinde cevap vererek, destek eğitim derslerinin konularının ilgileri çektiğini belirtmiştir. Bu da destek programındaki içeriğin öğrencilerin ilgilerine göre hazırlandığını gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilere destek programındaki hangi konuların çıkarılması sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu hikâye ve yazma etkinliklerinin çıkarılmasını onun yerine, destek programına hangi konuların eklenmesi gerektiği sorusuna ise öğrencilerin çoğunluğu bilimsel deneyler, robotlar, uzay, konularının eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. **Ö5.3** kodlu öğrenci, “ben hikâye etkinliklerinden çok sıkılıyorum bence hikâye etkinlikleri olmamalı” diye cevap verirken, **Ö7.4** kodlu öğrenci ise “derslerde bazen yazı yazıyoruz. Okulda da yazıyoruz. Yazmayı sevmiyorum. BİLSEM’de yazma yerine deney etkinlikleri yapılmalı her zaman” diye cevap vermiştir. **Ö2.2** kodlu öğrenci ise, “okulda hikâye okuyoruz çok anlatıyoruz. Burada da bazen hikâye okuyoruz. Hikâye okununca canım çok sıkılıyor.” şeklinde cevap vermiştir. **Ö5.3** kodlu öğrenci, “ben hikâye etkinliklerinden çok sıkılıyorum bence hikâye etkinlikleri olmamalı” diye cevap verirken, **Ö5.3** kodlu öğrenci, “bence deneylerle ilgili konular eklense iyi olur” şeklinde, **Ö7.4** kodlu öğrenci, ise “yazılım atölyesinde robotlar, yazılım, kodlama ile ilgili konular eklenmeli” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca **Ö6.3** kodlu öğrenci ise, “Astronotlar, uzay mekiği, uzay kapsülü yani uzay ile ilgili her şey eklensin” şeklinde cevap vermiştir.

Tüm bulgular dikkate alındığında, hazırlanan destek programı içeriğinin içerik düzenleme ilkelerine uygun olduğu ancak içeriğin öğrenci ilgi ve merakı dikkate alınarak daha da zenginleştirilebileceği söylenebilir.

Tablo 4. Destek programının öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Destek eğitim programının eğitim durumları boyutu	Katılma Derecesi	Öğretmen	
		f	%
Programında bazı davranışların veya konuların öğrenilmesinde güçlükler vardır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	14.3
	Katılmıyorum	4	57.1
	Kararsızım	0	0.0
	Katılıyorum	2	28.6
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Programda yer alan strateji, yöntem ve teknikler etkilidir	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	3	42.9
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Program, öğretim programı ve günlük ders planlarında belirtilen akışa göre işlenebilecek şekilde düzenlenmiştir	Kesinlikle katılmıyorum	2	28.6
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	4	57.1
	Katılıyorum	1	14.3
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Program öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmiştir	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	0	0.0
	Kararsızım	4	57.1
	Katılıyorum	3	42.9
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Program, öğrencilerden beklenen faaliyetleri, görevleri yerine getirebilecek şekilde düzenlenmiştir	Kesinlikle katılmıyorum	0	0.0
	Katılmıyorum	1	14.3
	Kararsızım	1	14.3
	Katılıyorum	4	57.1
	Kesinlikle katılıyorum	1	14.3
	Toplam	7	100.0

Tablo 4 incelendiğinde destek programının öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan bazı davranışların veya konuların öğrenilmesinde güçlükler olduğu ifadesine (%57.1) katılmadıklarını belirtirken %28.6'sı güçlükler yaşandığına katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca destek programının öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun destek programında yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin etkili olduğuna katılıyorum (%57.1) derken öğretmenlerin %42.9'u kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Destek programının öğretim programı ve günlük ders planlarında belirtilen akışa göre işlenebilecek şekilde düzenlendiğine ilişkin ifadeye öğretmenlerin %57.1'i kararsız olduğunu belirtirken %28.6'sı kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. %14.3'ü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Destek programının öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlendiğine ilişkin öğretmenlerin %57.1'i kararsız olduğunu belirtirken, %42.9'u katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek programının öğrencilerden beklenen faaliyetleri, görevleri yerine getirebilecek şekilde düzenlendiğine ilişkin ifadeye %57.1 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre, destek programının öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, destek programında yer alan bazı

davranışların veya konuların öğrenilmesinde güçlük olmadığını, programda yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu, programının öğrencilerden beklenen faaliyetleri, görevleri yerine getirebilecek şekilde düzenlendiğini kabul ettikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu destek programının öğretim programı ve günlük ders planlarında belirtilen akışa göre işlenebilecek şekilde düzenlenip düzenlenmediği konusunda ve programın öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen öğrenci ifadelerine ilişkin veriler yukarıda belirtilen bulguları destekler niteliktedir. Öğrenci ifadelerine göre, destek programının öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin atölye ve dersliklerin ve laboratuvarların sayısının ve içindeki araç/gereçlerin yeterli olduğu, büyüklük açısından da atölye/laboratuvar/dersliklerin genel anlamda yeterli büyüklükte olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Destek programında etkinliklere ayrılan sürelerin genel anlamda öğrenciler için yeterli olmadığı, programda genel anlamda bazı etkinliklerin yapılmakta zorlanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca programda var olan sözel etkinlikleri yerine deney, robotik yazılım ve drama etkinliklerinin daha fazla yer alması gerektiği de belirlenmiştir. Son olarak öğrenme-öğretim durumları boyutunda öğretmenlerin öğrencilere genel anlamda dönüt ve pekiştirici vererek yönlendirdikleri görülmüştür.

Öğrencilere destek eğitim derslerini nasıl bir ortamda işlediklerine ilişkin, derslikleri, atölyeleri ve laboratuvarları nasıl değerlendirdikleri hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4) atölye ve dersliklerin ve laboratuvarların sayısını yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Büyüklük açısından bazı öğrenciler atölyeleri büyük bulurken (Ö5.3, Ö1.2, Ö4.3, Ö7.4) bazıları daha büyük olabileceğini belirtmişlerdir (Ö2.2, Ö3.2, Ö6.3, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4). Atölye/derslikler/laboratuvarların yerini/konumunu tüm öğrenciler uygun olduğunu belirtmişlerdir (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4). Ayrıca tüm öğrenciler atölye/derslikler/laboratuvarlarda bulunan malzemeleri tüm yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4).

Atölyelerin/dersliklerin/laboratuvarların sayısı yeterli mi? Sorusuna Ö1.2 kodlu öğrenci, *“Bence yeterli, her katta laboratuvarlar var. Bir sürü atölye var. Mesela ben 3 atölyeye gidiyorum. Bence yeterli.”* şeklinde cevap vermiştir. Ö4.3 kodlu öğrenci ise, *“BİLSEM’ler içinde en fazla atölyesi olan BİLSEM’lerden bir yer olduğunu söylemişti öğretmenimiz. Bence de çok atölyemiz var.”* şekline cevap vermiştir. Ö8.4 kodlu öğrenci ise *“Ondan fazla atölye olduğunu biliyorum. Her katta laboratuvar var. Laboratuvarlar çok büyük.”* şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplara bakıldığında özel yetenekli öğrenciler için öğrenme-öğretim durumlarının yaşatıldığı ortam atölye, derslik ve atölye sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Öğrencilere “atölyeler/derslikler/laboratuvarlar yeterince büyük mü?” sorusu sorulduğunda Ö5.3 kodlu öğrenci, *“Bence hepsi büyük.”* şeklinde cevap vermiştir. Ö4.3 kodlu öğrenci ise, *“Atölyeler ve laboratuvarlar büyük ama derslikler o kadar büyük değil”* şeklinde cevap vermiştir. Ancak bu soruya Ö2.2 kodlu öğrenci, *“derslikler daha büyük olabilir. Ama laboratuvarlar, atölyeler büyük”* şeklinde cevap vermiştir. Ö6.3 kodlu öğrenci ise benzer şekilde, *“bence atölyeler büyük. Laboratuvarların hepsini görmedim ama bir tanesini görmüştüm çok büyük. Mesela ders yaptığımız sınıflar küçük”* şeklinde cevap vermiştir. Bu cevaplar incelendiğinde destek programının uygulandığı atölye ve laboratuvarların öğrenme ve öğretme ortamı için büyük olduğu ancak dersliklerin küçük olduğu ortaya çıkmıştır.

“Atölyelerin/dersliklerin/laboratuvarların yeri nasıl?” sorusuna **Ö1.2** kodlu öğrenci, “*bence güzel. Yani yerleri güzel yerde*” şeklinde cevap vermiştir. **Ö5.3** kodlu öğrenci ise, “*Bence hepsinin yeri doğru yerde. İyi*” şeklinde cevap vermiştir. **Ö7.4** kodlu öğrenci ise, “*Bence hepsinin yeri doğru yerde. Kolaylıkla bulabiliyorum*” şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde tüm öğrencilerin var olan atölye, derslik ve laboratuvarların yerleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

“Atölyede yer alan malzemeler yeterli mi?” sorusuna karşılık **Ö10.4** kodlu öğrenci, “*Yeterli*” şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca **Ö2.2** kodlu öğrenci ise, “*Bence her atölyede yeterince malzeme var. Çünkü sayımız az. Mesela benim grubum 4 kişi. Hepimize çok fazla*” şeklinde cevap vermiştir. **Ö4.3** kodlu öğrenci ise “*Yeterlidir. Derslerde malzeme eksikliği olmuyor.*” şeklinde cevap vermiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında destek programı için öğrenme öğretme ortamında var olan malzemelerin tüm öğrenciler tarafından yeterli görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere, “sence destek eğitim derslerinde kullanılan araç gereçler konuların öğrenilmesi için yeterli mi? Sence destek eğitim derslerinde başka hangi araç gereçlerin gerekli olduğunu düşünüyorsun? Neden?” şeklinde soru yöneltilmiş ve öğrencilerden yanıt aranmıştır. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin tamamı derslerde kullanılan araç gereçlerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir (**Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4**). **Ö4.3** kodlu öğrenci, “*Derslerde yetiyor bize. Çünkü çok fazla var*” şeklinde cevap verirken, **Ö6.3** kodlu öğrenci, “*Bence yeterli. Zaten az kişiyiz*” şeklinde cevap vermiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde programda gerçekleştirilen etkinlikler için gerekli araç gereçlerin öğrenme ve öğretme süreçlerini yürütmek için yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere “sence destek eğitim derslerinde işlenen ders saatleri yeterli mi? Sence destek eğitim derslerinin süresi ne kadar sürmelidir? Neden?” şeklinde soru sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir (**Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4**). Bazı öğrenciler ise bazı derslerde zamanın yeterli bazı derslerde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (**Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö10.4**). Verilen cevaplara bakıldığında özellikle etkinlik, deney bazı öğrencilerin aktif olduğu derslerde zamanın çok kısa ve yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Ö5.3 kodlu öğrenci, “*Bence yeterli değil. Çünkü mesela bazı derslerde etkinlik yapıyoruz. Ders bitiyor ama etkinliğimiz diğer haftaya kalıyor. Bence yeterli değil. Dersler 3 ders olmalı özellikle atölyedeki dersler*” şeklinde cevap vermiştir. **Ö8.4** kodlu öğrenci ise, “*Asla yeterli değil. Çünkü etkinlikler bazen yarıda kalıyor. Etkinlikler haftaya kalınca haftaya geldiğimizde etkinlik ya unutuyoruz ya da yapmıyoruz. O nedenle fen dersinde veya sınıf öğretmenliği dersinde zaman çok az... Bence dört saat olmalı*” şeklinde cevap vermiştir. Ancak **Ö1.2** kodlu öğrenci ise “*bence bazı derslerde yeterli bazılarında yetersiz. Örneğin fen dersinde, akıl oyunları atölyesinde, robotik atölyesinde bir de drama atölyesinde yetersiz etkinlikler yarıda kalıyor. Ancak Türkçe ve sosyalde zaman çok yeterli bence.*” şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplar öğrencilerin etkinliğe dayalı aktif olduğu derslerde zamanın yetersiz olduğunu ancak öğrencilerin pasif olduğu derslerde zamanın yeterli olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bazı etkinliklere programda ayrılan sürelerin az olduğu etkinliklerdeki ders saatlerinin uzatılması gerektiği belirlenmiştir.

Öğrencilere “sence destek eğitim derslerinde ne tür etkinlikler işliyorsunuz? Bu etkinlikleri nasıl buluyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda destek eğitim derslerinde hangi etkinlikleri yapmak zorlandıkları, hangi etkinlikleri yapmak istedikleri ve hangi etkinliklerin olmamasını istedikleri şeklinde sorular sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu el işi gerektiren kesme (**Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4**) ve delme (**Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2**) işlerini içeren etkinliklerde zorlandıklarını belirtirken bazı

öğrenciler de silikon tabancası ve lehim aleti gibi elektrikli aletleri kullanmaları gereken etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir (Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4). Ayrıca öğrenciler çoğunlukla deney (Ö2.2, Ö5.3, Ö8.4, Ö10.4), robotik yazılım (Ö1.2, Ö6.3) ve drama (Ö3.3, Ö4.3, Ö7.4, Ö9.4) etkinliklerini daha çok yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı ise hikâye, okuma ve yazma etkinliklerini istemediklerini belirtmişlerdir (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4).

Öğrencilere destek eğitim derslerinde hangi etkinlikleri yapmakta zorlandıkları sorulmuş bu soruya Ö4.3 kodlu öğrenci, *“Makas ile kâğıt kesme etkinliğinde ben çok zorlanıyorum. Genelde kesemiyorum, istediğim gibi olmuyor. O yüzden sevmiyorum kesme etkinliklerini”* şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca Ö8.4 kodlu öğrenci ise *“silikon tabancasından korkuyorum ben. Elimi yakmıştı izi kaldı. O gün çok canım yandı. Silikon tabancası kullanıldığı etkinlikleri yapmam mesela”* şeklinde cevap vermiştir. Ö10.4 kodlu öğrenci de *“lehim aleti var fişini takınca çok ısınıyor onu kullanırken ellerim titriyor. O yüzden arkadaşşımdan yardım isterim yani.”* şeklinde cevap vermiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde programda yer alan bazı etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin fiziksel gelişimlerine uygun olarak seçilmediği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca öğrencilere destek eğitim derslerinde hangi etkinlikleri yapmak istedikleri sorulmuş bu soruya Ö6.3 kodlu öğrenci *“robotlarla ilgili etkinlikler çok güzel en çok o atölyeyi seviyorum. Robot etkinlikleri çok olsa iyi olur”* şeklinde yanıt verirken, Ö2.2 kodlu öğrenci ise *“laboratuvarda deney yapmak çok olmalı. Deneyler yaparken gözlük, eldiven takıyoruz ya ben çok seviyorum. Kendimi bilim adamı gibi hissediyorum. Deneylerin çok olsun isterim”* şeklinde cevap vermiştir. Ö7.4 kodlu öğrenci ise *“Drama atölyesinde çok eğleniyorum. Drama bence”* şeklinde cevap vermiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genelde aktif olarak katılım gösterdikleri etkinliklerin programda olması gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin hangi etkinliklerin programda olmamasını istedikleri şeklinde sorulan soruya öğrencilerin tamamı hikâye ve kâğıt-kalem etkinlikleri şeklinde cevap vermişlerdir (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4). Verilen cevaplara göre öğrencilerin pasif olduğu etkinliklerin programda olmamasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere *“destek eğitim derslerinde etkinlik yaparken öğretmenlerin seni yönlendiriyor mu?”* sorusu sorulmuş ve bu etkinliklerde öğretmenin kendisine nasıl davranmasını istediği sorulmuştur. Öğrencilerin bazıları öğretmenlerin tutumunun derslere göre değiştiğini belirli derslerde öğretmenlerin yönlendirme yapmadığını (Ö7.4, Ö3.2, Ö2.2), belirli derslerde ise öğretmenlerin kendilerini yönlendirdiğini (Ö1.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4) belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı öğretmenlerin kendilerini derslerde yönlendirmesi gerektiğini belirtirken bir kısım öğrenci ise öğretmenlerin derste yumuşak ses tonunda güler yüzle (Ö6.3, Ö8.4, Ö9.4) kendilerini yönlendirmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Ö7.4 kodlu öğrenci *“yani bazı derslerde var, bazı derslerde yok. Mesela ismini söylemim ama bir derste öğretmenim hiç yardımcı olmuyor. Genelde başka şeyle ilgileniyor”* şeklinde cevap vermiştir. Ö4.3 kodlu öğrenci ise *“Genelde yönlendiriyor. Bilmediğim yapamadığım şeylerde bana yardım ediyor. Genelde yönlendiriyorlar”* şeklinde cevap vermiştir. Ö2.2 kodlu öğrenci ise, *“bana güler yüz gösterebilirsin, beni yönlendirsin”* diye cevap verirken, Ö9.4 kodlu öğrenci *“konuşurken yumuşak sesle konuşmasını isterim”* şeklinde cevap vermiştir.

Tüm bulgular hazırlanan destek programı etkinliklerinin, öğretmenler açısından öğrenme-öğretim durumları hazırlama ilkelerine uygun olduğu ancak programın, öğretim programı ve günlük ders

planlarında belirtilen akışa göre işlenebilecek şekilde düzenlenip düzenlenmediği konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Ayrıca programın öğretim ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenip düzenlenmediğine ilişkin zihinlerinde ise bir belirsizlik olduğu söylenebilir. Öğrencilerden elde edilen ifadelerle göre ise, programın öğrenme-öğretim durumları hazırlama ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Destek programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Destek programının ölçme-değerlendirme boyutu	Katılma Derecesi	Öğretmen	
		f	%
Ölçme ve değerlendirme için kullanılan yöntem- teknikler yeterlidir	Kesinlikle katılmıyorum	1	14.3
	Katılmıyorum	2	28.6
	Kararsızım	4	57.1
	Katılıyorum	0	0.0
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Ölçme ve değerlendirme formları, programdaki kazanımları ölçmede yeterlidir	Kesinlikle katılmıyorum	1	14.3
	Katılmıyorum	1	14.3
	Kararsızım	4	57.1
	Katılıyorum	1	14.3
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0
Ölçme ve değerlendirme formları, ders içeriği ile ilgili kazanımları ölçecek niteliktedir	Kesinlikle katılmıyorum	2	28.6
	Katılmıyorum	3	42.8
	Kararsızım	1	14.3
	Katılıyorum	1	14.3
	Kesinlikle katılıyorum	0	0.0
	Toplam	7	100.0

Tablo 5 incelendiğinde destek programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin programda yer alan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ve ölçme değerlendirme formlarının programdaki kazanımları ölçmede yeterli olduğu konusunda öğretmenlerin %57.1'si kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca destek programında ölçme ve değerlendirme formlarının, ders içeriği ile ilgili kazanımları ölçecek nitelikte olduğuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu katılmadığını belirtmiştir (%42.8). Öğretmenlerin %28.6'sı kesinlikle katılmadığını belirtirken, %14.3'ü bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin sadece %14.3'ü bu konuya katıldığını belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, destek programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin programda yer alan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ve ölçme değerlendirme formlarının programdaki kazanımları ölçmede yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir. Ayrıca destek programında ölçme ve değerlendirme formlarının, ders içeriği ile ilgili kazanımları ölçecek nitelikte olmadığını kabul ettikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen öğrenci ifadelerine ilişkin veriler yukarıda elde edilen bulguları desteklememektedir. Buna göre, destek programında öğretmenlerin öğrencileri, öğrencilerin ise kendilerini ve etkinlikleri değerlendirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere destek eğitim derslerinde etkinliklerin sonunda öğretmen sizi değerlendiriyor mu sorusu sorularak öğrencilere destek eğitim derslerinde etkinliklerin sonunda kendilerini ve yapılan etkinlikleri değerlendirip değerlendirmedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı öğretmenlerinin kendilerini değerlendirdiklerini ve her etkinlik sonunda verilen değerlendirme formları ile etkinininkileri değerlendirdiklerini belirtmişlerdir (Ö1.2, Ö2.2, Ö3.2, Ö4.3, Ö5.3, Ö6.3, Ö7.4, Ö8.4, Ö9.4, Ö10.4).

Ö5.3 kodlu öğrenci, “*evet değerlendiriyor. Etkinliği yaparken öğretmenim nasıl olmuş diyorum, o da yaptığıma bakıyor güzel olmuş diyor... Bir de etkinlik sonunda öğretmenimiz bize noktalı kâğıt veriyor. Onu dolduruyoruz*” şeklinde cevap vermiştir. Ö7.4 kodlu öğrenci ise “*Etkinlik sonunda kendimizi değerlendiriyoruz ne öğrendiğimizi yazıyoruz. Etkinlikleri sevip sevmediğimizi yazıyoruz o kâğıda...*” şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde destek programı kapsamında öğrencilerin hem kendilerini hem de etkinlikleri değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tüm bulgular hazırlanan destek programı ölçme-değerlendirme boyutunun, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olmadığı konusunda öğretmenlerin kararsız olduğu ancak öğrencilerden elde edilen bulguların bu durumu desteklemediği söylenebilir. Öğrencilerden elde edilen bulguların destek programı ölçme-değerlendirme boyutunun, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Bu kapsamda öneriler sunulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) için hazırlanan destek programının kazanımlarının hem öğrenci seviyesine göre hem de kazanım düzenleme ilkelerine göre hazırlandığı söylenebilir. Destek programının içerik boyutu ele alındığında, içerik düzenleme ilkelerine göre hazırlandığı ancak içeriğin öğrencilerin ilgilerine göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Programın öğrenme-öğretim durumları boyutuna ilişkin ise öğrenciler öğrenme-öğretim ortamındaki donanım, araç ve gereçlerin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca genel anlamda öğrenme-öğretim durumları hazırlama ilkelerine uygun olarak hazırlandığı ancak programın öğretim programı ve günlük ders planları ile uyumlu olup olmadığı konusunda uygulayıcı öğretmenlerin zihninde bir belirsizlik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca etkinliklere ayrılan zamanın, etkinliklerin gelişim özelliklerine göre zorluk derecelerinin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenciler ve öğretmenlerin ifade etmiş olduğu görüşler dikkate alındığında destek programı için sahip olunan donanım, araç ve gereç olanaklarının oldukça iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırmalara (Akın, 2019; Koç, 2016; Karakuş, 2010) rastlanırken, bu sonucu desteklemeyen (Ertürk, 2019; Yıldız, 2018) araştırmalar olduğu da tespit edilmiştir. Akın (2019) yapmış olduğu araştırmasında da gerek öğretim programlarının gerekse araç-gereç ve donanımların destek programı için çoğunlukla yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın yapıldığı BİLSEM’de ise öğretime ayrılan zamandaki yetersizlik ve etkinliklerdeki zorluk derecesi, olanakların yetersizliğinden değil, programdaki etkinliklerin içeriğinden kaynaklanmaktadır. Ancak bazı BİLSEM’lerde söz konusu öğrenme-öğretim durumlarında karşılaşılan zaman yetersizliği ile ilgili sorunların altındaki neden farklılaşmaktadır. Bazı BİLSEM’lerde öğrenme öğretme ortamlarında sunulan materyaller ve ortamlar zengin iken, bazı BİLSEM’lerde öğrenme öğretme ortamları, araç ve gereçleri yeterli düzeyde değildir. Bu durum bazı BİLSEM’lerde doğal olarak derslikler ve atölyelerde geçen öğretim sürelerinde de öğrenciler açısından yetersizlik yaratmaktadır. Koç (2016), yapmış olduğu araştırmasında, özel yetenekli öğrenci velilerinden ve öğrencilerden elde ettikleri veriler doğrultusunda, BİLSEM’deki fiziksel şartların uygun olmaması, ulaşımın zor olması nedenleriyle öğretim sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin daha fazla öğretim süreleri geçirmek istedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca fiziksel ortamın ve eğitim materyallerinin teknolojik gelişmelere uygun bir şekilde yenilenmesi gerektiği yönünde de görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde Karakuş (2010), yapmış olduğu araştırmasında özel yetenekli öğrenci velilerinin yaşamış

olduğu güçlükleri incelemiş, BİLSEM'in bina ve donanım sorunlarına sahip olduğu, öğrenme öğretim sürecinin zamansal açıdan iyi planlanması, eğitim programlarının ve sürelerinin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bakioğlu ve Levent (2013), bu öğrenciler için kurulan BİLSEM'lerde okul saatleri dışında verilen öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanın yeterli olduğu düşüncesinin yanlış olduğu, dâhi seviyesinde bir bilişsel kapasiteye sahip öğrenciler için normal okul müfredatları ve örgün eğitim saatleri dışında sunulan zenginleştirme etkinliklerine ayrılan zamanın daha fazla olması gerektiği vurgulanmıştır. Hatta aynı çalışmada bu öğrencileri için tam zamanlı ayrı bir okul düşüncesi ileri sürülmüştür. Ancak Ertürk (2019), 182 BİLSEM sınıf öğretmeni ile destek programı hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırma sonuçları, destek programının kâğıt üzerinde ana çerçeve ve amaçlarıyla iyi hazırlandığını ancak programın işlevsel hale geldiği durumlarda bir takım sıkıntıların rotaya çıktığını göstermiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin destek programının hem içeriğinin hem de değerlendirme boyutunun zayıf ve öğrenci seviyesinin altında olduğunu ve bu nedenle destek programının içerik ve değerlendirme boyutlarının kendileri için yeterli olmadığını ifade ettiklerini ortaya çıkarılmıştır.

Yıldız (2018), özel yeteneklilerin eğitiminde BİLSEM'ler üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğretim programlarında geçirilen sürenin öğrencilere göre yeterli olduğu sonucunu ortaya koyması dikkate alınırsa bu açıdan mevcut çalışma sonuçları ile örtüşmediği söylenebilir. Benzer şekilde Epçaçan (2018) BİLSEM öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmasında, destek programının, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak planlandığı ve hazırlanan etkinliklerin öğrenci seviyesine göre hazırlanmaya dikkat edildiği ancak öğrenciye göre zenginleştirme ve etkinliğe uzun zaman ayırma gibi birtakım zamansal ve niteliksel zorluklarla karşılaştığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, destek öğretim uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerine göre, kurumun yönergesinde ifade edilen eğitim programlarının içeriği ile uyumlu olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Tüm bu farklı BİLSEM'lerde gerçekleştirilen araştırma sonuçları, BİLSEM'lerdeki öğretim koşullarının, araç ve gereçlerin iyileştirilmesinin yanında destek programındaki öğretim etkinliklere ayrılan zamanın da yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretimin ve programın ayrılmaz parçası olan ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler açısından ölçme değerlendirmeye ilişkin boyutun yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ancak öğrenciler açısından programın ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin BİLSEM'lerdeki ölçme-değerlendirme sürecini yetersiz bulduğu sonucu ile çelişen ancak, öğrenciler açısından ölçme değerlendirme sürecinin yeterli bulunduğu sonucunu bulan (Akın, 2019) araştırmaya rastlanmıştır. Akın (2019), gerçekleştirmiş olduğu araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre, öğrencilerin destek programında katıldığı çalışmaların ve ürettikleri projelerin değerlendirmesinde çoklu yöntemlerin kullanıldığı, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun bir şekilde değerlendirildikleri sonucunu bulmuştur.

Tüm sonuçlar ele alındığında programın içerik, öğrenme ve öğretim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sonuç destek programının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından uygun olduğu ancak bazı yönlerle geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen alan yazında araştırmalar olduğu belirlenmiştir (Akın, 2019; Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere, 2015; Ertürk, 2019). Nitekim Akın (2019), özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BİLSEM'lerin etkililiğini incelediği araştırmasında, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulanan öğretim programlarını bazı

eksikliklere rağmen yeterli buldukları ancak öğretim programında yer alan etkinliklerin bazı yönlerle geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaştığı dikkate alınır bu açıdan mevcut çalışma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Benzer şekilde Bedur, Bilgiç ve Taşlıdere (2015), özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerini değerlendirdikleri araştırmasında söz konusu öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinde çalışmaların başlamış olmasına rağmen halen birtakım eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Ertürk (2019) ise 182 BİLSEM sınıf öğretmeni ile destek programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkardığı araştırmasında, destek programının BİLSEM yönergesinde belirlenen amaçları doğrultusunda kazanımlarına uygun olarak hazırlandığı ancak, içerik, öğrenme öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarının yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda elde edilen sonuçlar neticesinde araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1. Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Program kazanımları, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları hakkında bazı öğretmenlerin zihinlerinde kararsızlık oluşturan belirsizlikler mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerine destek eğitim programı hakkında programın temel boyutları hakkında eğitimler verilmesi önerilebilir.
2. Destek Eğitim Programı içerik boyutunda bazı öğrencilerin ilgisini çekmediği bu kapsamda destek eğitim programının, öğrencilerin ilgilerine göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.
3. Destek Eğitim Programının ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenler açısından görülen kararsızlıkla neticesinde ölçme-değerlendirme boyutunun uygunluk ve uygulanabilirlik açısından daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akay, M. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak matematik temelli stem etkinliklerinin geliştirilmesi*. Erzurum: T.C. Erzurum Üniversitesi.
- Akın, G. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezlerinin etkililiği*. Ankara: Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Aksoy, D. A. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgisayar alanı destek eğitim etkinliklerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ateş, E. (2014). *Üstün yetenekli 6.sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının etkililiği*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Aydın, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri*. Kırşehir: T.C. Ahi Evran Üniversitesi.
- Bakioğlu, A., Levent, F. (2013). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler*. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Başar, T. (2016). *İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). *Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi*. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 159-175.
- Cavin, J. (1980). *Attitudes toward Programs for Gifted Children*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Rocky Mountain Educational Research Association. (Document ERIC No. ED 198 672).

- Chandler, Kimberley L.(2004). Journal for the Education of the Gifted. Vol 40, Issue 4, pp. 307 – 309. Sage journals. <https://doi.org/10.1177/0162353217735148>.
- Çankaya, P. (2015). *An evaluation of the primary 3rd grade english language teaching program: Tekirdağ case*. Çanakkale: T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çayır, Ş. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi.
- Çelik, K. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı biliş ve özerk öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Epçağan, U. (2018). *Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki öğretim uygulamalarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi*. Diyarbakır: T.C. Dicle Üniversitesi.
- Epçağan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 183-202.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, A. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezleri Destek Eğitim Programının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme (6.baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Evirgen, E. (2013). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. İzmir: T.C. Ege Üniversitesi.
- Genç, M. A. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi(Konya bilsem örneği)*. Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gökdere, M., & Çepni, S. (2004). *Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Güney, K. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Karakuş, F. (2010). *Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kaynar, H. (2018). *Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan öğrencilerin bilimsel hayal güçleri*. Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koç, İ. (2016). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği*. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17-24.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Malatya: T.C. İnönü Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. (2014). *Ortaokul 7. Sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 361-375.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Öpengin, E. (2018). *İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odasının yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm müdahaleleri*. Eskişehir: Anadolu

Üniversitesi.

- Pektaş, Y. (2012). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. İzmir: T.C. Ege Üniversitesi.
- Soğuk, B. (2017). *İlkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Sivas: T.C. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şahin , F., & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. Erişim: 7 Aralık 2017, <https://www.academia.edu/>
- Yeşilova, H. (1997). *Üstün yeteneklilik ve Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi*. Van: T.C. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Üstün yetenekli çocukların ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, psikososyal sorunlar ve yaşam kalitesi*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.

Türkiye’de STEM Alanında ve Eğitim-Öğretim Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi ¹

Ahmet ÇALIŞKAN²

Funda OKUŞLUK³

Gönderim Tarihi: 18.12.2020

Kabul Tarihi: 16.02.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek çağın gereksinimlerine cevap vermek eğitim camiasını da yakından etkilemektedir. Gelişen teknoloji ve sanayi ile tüketen toplumdan üreten bir toplum olma yolunda, 21. Yüzyıl becerilerini kullanarak farklı disiplinlerin ilişkilendirildiği STEM eğitim yaklaşımının kullanılması önemlidir. STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics alanlarının baş harflerinden oluşan ve bu alanların birbiri ile ilişkilendiren ve dört disiplini merkeze alan bir eğitim yaklaşımıdır. Çalışmamızın amacı, YÖK tez merkezinde, Eğitim-öğretim konusunda ve STEM alanında yayınlanmış olan 63 tezin içerik analizinin yapılmasıdır. YÖK Tez Merkezi tarama motorunun detaylı tarama seçeneğinden, dizin kısmı STEM, konu kısmı eğitim ve öğretim olarak kısıtlandığında onaylanmış 11 doktora 52 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. 63 tane tezin verileri araştırmacı tarafından hazırlanan tez sınıflama formu kullanılarak kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir. Çalışmamız STEM alanında çalışma yapacak araştırmacılara mevcut tezlerin eğilimlerini göstermesi açısından yardımcı olacağı düşünülerek planlanan özgün bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: STEM, Eğitim ve Öğretim, İçerik Analizi, Lisansüstü Tez

The Content Analysis of Graduate Thesis on Education and in Field STEM

Abstract: Keeping up with the changing and developing world, responding to the needs of the era affected the education community closely. To become a society that produces with the developing technology and industry and consuming society, the STEM education approach is important by using 21st-century skills rather than disciplines and teaching. STEM Science, Technology, Engineering, Mathematics is an educational approach that consists of the initials of the field and integrates these fields into each other and takes the four disciplines into the center. The aim of our study is to analyze the content of 63 theses published in CoHE thesis center, education and STEM field. From the detailed scanning option of the CoHE Thesis Center scanning engine, 11 doctoral theses and 52 master's theses were reached when the index part was restricted as STEM and the subject part was restricted as education and training. Our study is an original study planned with the assumption that it will help the researchers who will work in the field of STEM to show the tendencies of the current theses.

Keywords: STEM, Education and Training, Content Analysis, Graduate Thesis

GİRİŞ

STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını birbirleriyle ilişkilendirerek dört disiplini merkeze alan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM okul öncesinden başlayarak ilköğretim, ortaokul, lise ve yüksek öğretime kadar tüm eğitim kademelerini ilgilendirmektedir ve her kademede uygulanması önerilmektedir (Akgündüz ve ark., 2015). STEM kısaltmasındaki kelimelerin Türkçe karşılıkları ile oluşturulan FeTeMM kısaltması ise ulusal alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Çorlu, 2014). STEM eğitimi bireylerin karşılaştıkları problemlere disiplinler arası bütüncül bir bakış açısıyla bakması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine fırsatlar sunması, çeşitli bilgi birikimi ve donanım sağlaması yönüyle önem arz eden ve eğitim gündemimizdeki dikkat çeken yaklaşımlardan biridir (Şahin ve ark. 2014). Geçmişten günümüze dünyada sürekli olarak ülkeler arası ekonomik yarış devam etmektedir. Bu yarışta tüketen toplum değil üreten ve üretme çabasına giren ülkeler önde olduğundan, eğitim programları da bu yönde düzenlenmektedir. Bilim ve teknolojideki yeniliklere uyum sağlayacak, yeni nesli üretime odaklayacak ve teşvik edecek bir eğitim anlayışıyla, eğitim

¹20-22 Aralık 2019, 1. Uluslararası Beydağı Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur

² İnönü Üniversitesi, Türkiye, ahmetclskn919@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0001-6528-1964

³ İnönü Üniversitesi, Türkiye, funda.gurer@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1334-4043

sisteminin bir parçası olan öğretim programlarında düzenleme çalışmaları yapılmaktadır (Çepni ve Ormancı, 2017; Kennedy ve Odell, 2014). Günümüz bilgi ve teknolojisinde bireyi merkeze alan, araştıran, sorgulayan, eleştiren, girişimci ve inovatif düşünebilen, işbirlikli öğrenmeye açık, yaratıcı düşünen, 21.yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirmek önemlidir (Aydın ve ark., 2017). STEM eğitiminin buna önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. “Müfredat bütünleşmesi” veya “bütünleşik STEM eğitimi” farklı disiplinleri bir araya getiren, aralarında bağlantı kuran ve bağlantılar sonucunda bireylere yeni yollar sunan bir kavşak görevi üstlenirler. Bu durum, Lederman ve Niess (1997) tarafından kimyadaki bileşik oluşumuna benzetilmiştir. Bileşikler, farklı özellikteki saf maddelerin bir araya gelmesiyle oluşur ve özgün yeni özellikler taşırlar. Disiplinler de birleştirildiğinde, tek tek parçalarından çok daha farklı, daha net bir resim ortaya çıkarırlar (MEB YEGİTEK STEM Eğitim Raporu, 2016).

STEM eğitimi, bilgi ve teknolojilerdeki değişim ve gelişimle yakından ilişkili olması nedeniyle ülkelerin politik rekabetlerinin artmasına katkıda bulunacaktır. Ayrıca günlük yaşamda karşılaşılan problemlere cevap vermesi, okul sanayi işbirliğinin yapılmasına katkıda bulunarak mesleki yönelim, mesleki gelişim, mesleki yetkinlik sağlaması ve böylece STEM alanlarına karşı ilginin artırılması gibi çeşitli açılardan bakıldığında önemli bir ihtiyaçtır (Yıldırım, 2018). Küresel çapta güçlü ülkeler ekonomik olarak yarıştıkları ülkelere daha güçlü ve yenilikçi eğitim sistemi oluşturacak ve eğitime daha fazla destek verecek eğitim politikaları oluşturmuşlardır (Çelebi ve ark., 2014). Yani ekonomik gücü güçlü eğitim sistemiyle sağlayabilmişlerdir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Teşkilatı (OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development) ekonomi politikalarını önemseyen kadar eğitimi de önemsemektedir. Çünkü eğitimin gelişmesi ekonominin de doğru orantılı olarak gelişmesine katkı sağlayacaktır. Eğitimde başarı ile ilgili veri toplamak için PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) değerlendirme sınavını OECD hayata geçirmektedir. PISA sınavları STEM eğitiminin ve 21.yy. becerilerinin anlamlılığını değerlendiren ve öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçen bir sınavdır (Akgündüz, 2018). OECD ülkelere yönelik bir araştırmada, Avustralya, Finlandiya, Belçika, Kanada, İrlanda, Norveç, İsveç gibi ülkelerin eğitim programlarında 21. yy. becerilerine yer verildiği belirtilmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009). Ülkelerin 15 yaş grubundan rastgele seçilmiş öğrencilerine, her üç sene bir PISA sınavları uygulanmaktadır. 2015 yılında gerçekleştirilen sınav 21. yy. becerileri ile STEM in iki disiplinini (Fen, Matematik) test etmektedir. 2003-2012 yılları arasında yapılan PISA sınavlarında başarı artmıştır ancak 2015 yılındaki sınavda Fen ve Matematik alanında ciddi bir düşüş görülmüştür (Aydeniz, 2017). PISA sınavlarında Türkiye'nin üst seviyelere çıkabilmek için de STEM eğitiminin yaygınlaşmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Dünyanın farklı ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim camiasını yakından ilgilendiren STEM çalışmaları bütün bu nedenlerle her geçen gün artan bir ivme göstermektedir. Bu çalışmaların daha da artmasıyla Türkiye'de zamanla STEM eğitim yaklaşımını benimseyen, STEM bilgi ve becerilerine sahip olan bireylerin gelişimi sağlanacak ve STEM eğitimleri çoğalarak ulusal çapta yaygınlaşacaktır (Aydeniz, 2017; Akgündüz, 2018). Literatür incelendiğinde ülkemizde gerçekleştirilmiş STEM çalışmalarına odaklanan alan yazın taramaları mevcuttur. Bu çalışmalardan biri, Elmalı ve Balkan-Kıyıcı (2017) tarafından yapılan FeTeMM eğitimi ile ilgili çalışmaların incelendiği bir araştırmadır. Bu araştırmada ulaşılan yayınlar, araştırma metodu, örneklem, veri toplama araçları ve araştırma konuları bakımından incelenmiştir. Tezel ve Yaman (2017) tarafından FeTeMM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların bir derlemesi yapılmıştır. Özkaya (2019) tarafından yapılan bibliyografik çalışmada, STEM Eğitimi hakkında 1992-2017 yılları arasında yayımlanan 2313 çalışma bibliyometrik açıdan incelenmiştir. Çalışmalar, yıllara göre yayın sayıları, yayın türleri, yayın dilleri,

atıf analizleri, ülke işbirlikleri, ortak atıf ağları ile kavram konu yönelimleri alt başlıklarında incelenmiştir. Böylece, STEM eğitimi konu alanında araştırmalar yapan önemli yazarların ve meydana getirdikleri eserlerin belirlenmesi ve aralarındaki etkileşimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. STEM eğiliminin araştırıldığı Kalemkuş (2019) tarafından yapılan bir başka çalışmada; YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarından “STEM”, “FeTeMM” ve “Mühendislik Tasarım Temelli Öğretim” anahtar kelimeleri taranarak 2014-2019 (Eylül) yılları arasında yapılan 20 makale, 55 yüksek lisans tezi ve 14 doktora tezi olmak üzere toplam 89 araştırmaya ulaşılarak STEM yaklaşımı üzerine gerçekleştirilen deneysel araştırmaların eğiliminin tespit edilmesi amaçlı bir içerik analizi yapılmıştır. Herdem ve Ünal (2018) tarafından yapılan başka bir araştırmada, STEM eğitime yönelik yapılan çalışmalarla ilgili meta-sentez yöntemini kullanarak genel bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada 2010-2017 yılları arasındaki toplam 38 çalışma incelenmiş olup, ulaşılan bulgular meta-sentez araştırma yönteminin içerdiği aşamalardan geçirilerek belirli temalar altında sunulmuştur. Yapılan çalışmalara ilişkin örneklem grupları, kullanılan yöntemler ve veri toplama araçlarını betimleyen tablolar oluşturulmuştur. Yapılan alan yazını incelemelerinde belirlediğimiz anahtar kelimelerle, güncel tezlerin analiz edildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmamızda Türkiye’de STEM alanında YÖK Ulusal Tez merkezinde yayınlanmış olan 63 tezin içerik analizi yapılmıştır. Bu 63 teze konu “eğitim ve öğretim” ve dizin “STEM” kısıtlaması yapılarak ulaşılmıştır. Tezler, araştırmacı tarafından excell programı ile hazırlanan “Tez Sınıflama Formu” kullanılarak; tez adı, tez türü, tez yılı, tez konusu, tez yer bilgisi, tezin deseni, tezin yöntemi, tezin modeli, tezin örnekleme ve büyüklüğü, tezlerin üniversitelere, enstitülere ve bilim dallarına göre dağılımları, veri toplama araçları, verilerin analiz yöntemleri, araştırmacının sonucu ve tezlerin anahtar kelimeleri kayıt altına alınmıştır. Türkiye’de STEM alanında eğitim ve öğretim konusunda yapılmış olan çalışmaların bulguları üzerinde farklı değişkenler açısından incelemeler yapılmıştır. Yapılan çalışma STEM alanında çalışma yapacak her araştırmacıya mevcut tezlerin eğilimlerini göstermesi açısından yardımcı olacağı düşünülerek planlanan özgün bir çalışmadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmacının modeli, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır

Araştırma Modeli

Araştırmacının modelini nitel araştırma modeli oluşturmaktadır Nitel veri analiz türleri içerisinde en yaygın kullanılan analiz türlerinden biri içerik analizidir. Bu yöntem genellikle yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılır ve tümdengelimci bir yol takip edilir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirir ve daha sonra, incelenen veri setinde, bu kategorilere uygun kelime, cümle ya da resimleri sayar (Özdemir, 2010). İçerik analizi, ilgilenilen taramadan elde edilen veriler doğrultusunda bulguları gözler önüne seren yapılmış ve yapılacak araştırmalar hakkında okuyucuya ışık tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada 2016-2019 yılları arasında YÖK Ulusal tez merkezinde taranan STEM alanında, eğitim ve öğretim konusunda yapılmış olan 63 tane lisansüstü tezin içerik analizinden oluşmaktadır. Tarama 18.12.2019 tarihine kadar YÖK Ulusal Tez Merkezinde ulaşılabilen tezlerle ve STEM alanı ve eğitim ve öğretim konusu ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı:

YÖK Ulusal Tez Merkezinde ulaşılabilen STEM konusundaki lisansüstü tezlerin içerik analizinin yapılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Tez Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Tez Tarama Merkezinin arama motorunda detaylı tarama seçeneğinden dizin kısmı STEM, konu kısmı

eğitim ve öğretim olarak kısıtlandığında ulaşılan onaylanmış 11 doktora 52 yüksek lisans bitirme tezi incelenmiştir. Bu tezler, excell programı ile tez adı, tez türü, tez yılı, tezin yapıldığı üniversite, tezin yürütüldüğü bilim dalı ve enstitüsü, tezin çalışma grubu ve büyüklüğü, tezin konusu, tezin deseni, tezin yöntemi, tezin modeli, tezin örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, tezdeki verilerin analiz yöntemi, tezin sonucu ve kullanılan anahtar kelimeler olarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu verilerden analiz edilmek üzere Tez yılı, Tezin yapıldığı Üniversite ve Enstitü, Tezin yürütüldüğü Bilim Dalı, Tezin Yöntemi, Tezin uygulandığı örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları olarak sekiz kategori oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğin artırılması için her iki yazar ve alanında uzman bir kişi ile tezler sınıflandırılmış ve tartışmalı bir durum oluşması engellenmiştir.

Verilerin Analizi:

Bu çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. 2016-2019 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezinde STEM alanında eğitim-öğretim konusunda ulaşılan 63 lisansüstü tez, araştırmacı tarafından hazırlanan "Tez Sınıflama Formu" ile tasnif edilerek sekiz temel kategori altında analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yöntemle temelde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). STEM alanında Eğitim-Öğretim konusunda YÖK Ulusal Tez Merkezinde ulaşılan tezlerin tasnif ve analiz sürecinde, adlandırma, kategorilerin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların hesaplanması ve yorumlanması aşamaları uygulanmıştır. Kategorilerin oluşturulması sürecinde tezler dikkatlice incelenmiş ve sekiz kategori altında toplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik, analiz sırasında her iki araştırmacı ve alanında uzman bir kişinin görüş birliği ile sağlanmıştır. Bunun için önce belirlenen 10 tez birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmıştır ve daha sonra kodlar karşılaştırılmıştır. Küçük farklılıkların nedenleri tartışılarak ortak yönelimler belirlenmiştir. Bundan sonra kodlamaların tamamı birinci yazar tarafından yapılmıştır. Son aşamada tezlerin belirlenen kategorilerde tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmış ve sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır. Bütün bu işlemler sırasında araştırmacılar tarafından öncelikle excell programı ile tez adı, tez türü, tez yılı, tezin yapıldığı üniversite, tezin yürütüldüğü bilim dalı, tezin çalışma grubu ve büyüklüğü, tezin konusu, tezin deseni, tezin yöntemi, tezin modeli, tezin örnekleme, tezdeki verilerin analiz yöntemi, tezin sonucu ve kullanılan anahtar kelimeler, kullanılan referans sayısı detaylıca kayıt altına alınmıştır. Ardından belirlenen sekiz kategoride analiz yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde YÖK Ulusal Tez Merkezinde STEM alanında Eğitim-Öğretim konusunda ulaşılan 63 lisansüstü tezin yayım yılına, yayımlandığı üniversitelere, yayımlanan bilim dalına, yapıldığı enstitü, çalışma grubuna, yöntem/model ve desene, kullanılan veri toplama aracına, örneklem büyüklüğüne göre yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı

Yayımlanma Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
2019	33	52.38
2018	19	30.16
2017	10	15.87
2016	1	1.59
TOPLAM	63	100

Ulaşılan 63 tane tezin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2019 yılında 33, 2018 yılında 19, 2017 yılında on ve 2016 yılında bir tane STEM alanıyla ilgili tez çalışmasına rastlanmıştır.

Tablo 2. Yayınlanan tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı

Çalışmanın Yapıldığı Üniversitenin Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fırat Üniversitesi	5	7.93
Erciyes Üniversitesi	4	6.35
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	4	6.35
Akdeniz Üniversitesi	3	4.76
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	3	4.76
Van Yüzüncüyıl Üniversitesi	3	4.76
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	3	4.76
Gazi Üniversitesi	2	3.17
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	2	3.17
İstanbul Üniversitesi	2	3.17
Aksaray Üniversitesi	2	3.17
Uşak Üniversitesi	2	3.17
Marmara Üniversitesi	2	3.17
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	3.17
Hacettepe Üniversitesi	2	3.17
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	3.17
Pamukkale Üniversitesi	1	1.59
Amasya Üniversitesi	1	1.59
İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1.59
Balıkesir Üniversitesi	1	1.59
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	1.59
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1.59
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	1.59
Bahçeşehir Üniversitesi	1	1.59
Çukurova Üniversitesi	1	1.59
Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	1	1.59
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	1	1.59
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1.59
Yedi Tepe Üniversitesi	1	1.59
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	1	1.59
Ege Üniversitesi	1	1.59
Gaziantep Üniversitesi	1	1.59
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1.59
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	1.59
Sakarya Üniversitesi	1	1.59
Sinop Üniversitesi	1	1.59
TOPLAM	63	%100

Yayımlanan tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Fırat Üniversitesinde beş, Erciyes Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi dört, Yüzüncü Yıl, Muğla Sıtkı Koçman, Ömer Halis Demir ve Akdeniz Üniversitelerinde üç, Gazi, Eskişehir Osman Gazi, İstanbul, Aksaray, Necmettin Erbakan, Hacettepe, Uşak, Yıldız Teknik ve Marmara Üniversitelerinin her birinde iki, İstanbul Medeniyet, Afyon Kocatepe, Pamukkale, Amasya, Balıkesir, İstanbul Aydın-Yıldız Teknik

Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan, Bahçeşehir, Çukurova, Karamanoğlu Mehmet Bey, Dokuz Eylül, Yedi Tepe, Ortadoğu Teknik, Ege, Kırşehir Ahi Evran, Sakarya, Sinop, Gaziantep, Zonguldak, Bülent Ecevit ve Eskişehir Anadolu Üniversitelerinde ise birer tane teze ulaşılmıştır.

Tablo 3. Yayınlanan tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımı

Enstitü Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	44	69.84
Fen Bilimleri Enstitüsü	10	15.87
Sosyal Bilimler Enstitüsü	8	12.70
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	1.59
TOPLAM	63	%100

Tezlerin yapıldığı enstitülere göre incelendiğinde Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 44, Fen Bilimleri Enstitüsünde 10, Sosyal Bilimler Enstitüsünde sekiz, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde bir tane tez vardır.

Tablo 4. Yayınlanan tezlerin bilim dalına göre dağılımı

Bilim Dalı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Eğitimi	33	52.38
Sınıf Öğretmenliği	12	19.04
Eğitim Bilimleri/ Programlama	5	7.94
Matematik Eğitimi	2	3.17
Okul Öncesi	2	3.17
Kimya Eğitimi Bilim Dalı	2	3.17
Eğitim Teknolojisi	1	1.59
Mühendislik Yönetimi	1	1.59
Kimya Öğretmenliği	1	1.59
Genel Biyoloji	1	1.59
Eğitim Yönetim ve Denetimi	1	1.59
Uzaktan Eğitim	1	1.59
Fizik Eğitimi	1	1.59
TOPLAM	63	%100

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde, yayımlanan tezlerin bağlı olduğu bilim dallarının 13 bilim dalında dağılım gösterdiği görülmektedir. Detaylı incelendiğinde Fen bilgisi eğitimi bilim dalında 33, sınıf öğretmenliği bilim dalında on iki, eğitim bilimleri/programlama bilim dalında beş, Matematik eğitimi, Kimya eğitimi ve okul öncesi bilim dalında iki, eğitim yönetim ve denetimi bilim dalı, eğitim teknolojisi bilim dalı, mühendislik yönetimi bilim dalı, genel biyoloji bilim dalı, uzaktan eğitim bilim dalı, kimya öğretmenliği bilim dalı ve fizik eğitimi bilim dalında birer adet tez yayımlandığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Yayınlanan tezlerde kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırmanın Yöntemi	Frekans(f)	Yüzde(%)
Karma yöntem	21	33.33
Olgu bilim	7	11.11
Eylem araştırması	4	6.35
Durum çalışması	2	3.17
Nitel Yöntem	1	1.59
Betimsel analiz	1	1.59
Temel nitel	1	1.59
Tasarım Tabanlı araştırma	1	1.59

Nicel Yöntem	DeneySEL	20	31.75
	Tarama	3	4.76
	İlişkisel tarama	2	3.17
	Nedensel karşılaştırma	1	1.59
Toplam		63	100

Dizin kısmı “STEM”, konu kısmı “eğitim ve öğretim” olarak kısıtlanarak ulaşılan 63 lisansüstü bitirme tezlerinin yöntem kısmı karma yöntem, nitel ve nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalar olarak üç ana kategorize edilerek tablolatırılmıştır. Analiz sonucunda karma yöntemin kullanıldığı tez sayısı 21 olarak belirlenmiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda; olgu bilim yönteminin kullanıldığı yedi, eylem araştırmasının yapıldığı dört, durum çalışmasının yapıldığı iki ve temel nitel araştırma, betimsel analiz ile tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı birer tane tez olduğu tespit edilmiştir. Nicel yöntemlerin alt başlığında deneysel araştırmanın kullanıldığı 20, tarama yönteminin kullanıldığı üç, ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı iki ve nedensel karşılaştırmanın kullanıldığı bir çalışma belirlenmiştir.

Tablo 6. Yayınlanan tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ortaokul öğrencileri	22	28.94
Öğretmenler	18	23.68
Öğretmen Adayları	12	15.79
İlkokul öğrencileri	10	13.16
Lise öğrencileri	8	10.53
Okul Öncesi öğrencileri	4	5.26
Öğretim Görevlileri	1	1.32
Makaleler	1	1.32
TOPLAM	76	100

Çalışma gruplarının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda, ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışma sayısı 22, öğretmenlerle yapılan çalışma sayısı 18, öğretmen adayları ile yapılan çalışma sayısı 12, ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışma sayısı 10, lise öğrencileri ile yapılan araştırma sayısı sekiz, okul öncesi öğrencileri ile yapılan araştırma sayısı dört, öğretim görevlileri ile yapılan çalışma sayısı birdir. İçerik analizi yapılan bir çalışmada da çalışma grubu olarak makaleler olduğu belirtilen bir çalışma belirlenmiştir. Tez sayısının 63, çalışma grubu sayısının 76 olması bazı çalışmalarda birden fazla çalışma grubuyla çalışılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 7. Yayınlanan tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Frekans(f)	Yüzde (%)
1-500	58	92.06
501-1000	3	4.76
1001-1500	1	1.59
1500-4000	1	1.59
TOPLAM	63	%100

İçerik analizi yapılan 63 tane lisansüstü bitirme tezlerinin örneklem büyüklüğüne göre dağılımları incelendiğinde 1-500 örneklem büyüklüğünde 58, 501-1000 örneklem büyüklüğünde üç, 1001-1500 örneklem büyüklüğünde bir ve 1500-4000 örneklem büyüklüğünde bir tez belirlenmiştir.

Tablo 8. Yayınlanan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Görüşme/Mülakat	38	28.15
Akademik Başarı Testi	20	14.81
Tutum Ölçeği	15	11.11
Öğrenci /Araştırmacı Günlüğü	11	8.15
Bilimsel Süreç Becerileri Testi	6	4.44
İlgi Ölçeği	6	4.44
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	4	2.96
Rubrik	4	2.96
Algı Ölçeği	4	2.96
Motivasyon Ölçeği	4	2.96
Çalışma Kağıtları	3	2.22
Problem Çözme Envanteri	2	1.49
Anket	2	1.49
Gözlem	2	1.49
Kişisel Bilgi Formu	2	1.49
Kaygı Ölçeği	1	0.74
Temel Beceri Ölçeği	1	0.74
Farkındalık Ölçeği	1	0.74
Bilişsel Alan Gelişim Formu	1	0.74
Kalıcılık Testi	1	0.74
Ürün Dosyası	1	0.74
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	1	0.74
Fene Yönelik Özyeterlilik Ölçeği	1	0.74
Yaratıcı Düşünme Testi	1	0.74
Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği	1	0.74
Günlük Yaşam Problemleri Çözme Becerileri Ölçeği	1	0.74
Yetişkinler İçin Problem Çözme Ölçeği	1	0.74
TOPLAM	135	100

Ulaşılan 63 tezin veri toplama araçları analiz edildiğinde, Görüşme/Mülakat yapılarak veri toplanılan 38 çalışmaya, akademik başarı testinin uygulandığı 20 çalışmaya, tutum ölçeğinin kullanıldığı 15 çalışmaya, öğrenci ve araştırmacılar tarafından doldurulan günlüklerin kullanıldığı 11 çalışmaya, Bilimsel Süreç Becerileri Testinin ve İlgi Ölçeğinin kullanıldığı altı çalışmaya, Algı Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Motivasyon ölçeği ve rubriklerin kullanıldığı dörder çalışmaya, çalışma kağıtlarının kullanıldığı üç çalışmaya, Anket-Gözlem, Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi formlarının kullanıldığı iki çalışmaya, Kalıcılık Testinin uygulandığı ve Kaygı Ölçeği, Temel Beceri Ölçeği, Farkındalık Ölçeği, Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Fene Yönelik Özyeterlilik Ölçeği, Bilişsel Alan Gelişim Formu, Ürün Dosyası, Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeği, Günlük Yaşam Problemleri Çözme Becerileri Ölçeği, Yetişkinler İçin Problem Çözme Ölçeği ve Yaratıcı Düşünme Testinin kullanıldığı birer tane çalışmaya ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’de STEM alanında eğitim ve öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin içerik analizi olan bu çalışmada YÖK Tez Tarama Merkezi arama motorunda onaylanmış olan 63 tez incelenmiştir. 63 tezden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından çeşitli değişkenler bakımından sınıflandırılmıştır.

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2016 yılında STEM alanında bir tane tez bulunurken bu sayı her yıl artarak 2019 yılında 33'e ulaşmıştır. STEM tez çalışmalarının yıllara bağlı olarak hız kazandığını görülmektedir. Bu da STEM yaklaşımının giderek önem kazandığının ve araştırmacıların ilgisini çektiğinin göstergesidir. 2019 yılında yayınlanan makale çalışmalarının da sayıları diğer yıllara göre artış göstermiştir. Çavaş ve ark. (2020) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasında da STEM çalışmalarının 2018 yılı itibariyle artış gösterdiği görülmüştür. STEM alanında eğitim ve öğretim konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde en fazla tez çalışmasının beş teze Fırat Üniversitesinde yapıldığı, Fırat Üniversitesini Erciyes ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinin dörder tez ile takip ettiği belirlenmiştir. Bu çalışmada kullanılan anahtar kelimelerle ortak bir çalışmaya literatürde rastlanmadığı için, çalışmaların üniversitelere göre dağılımları literatürle desteklenememiştir. Ancak, lisansüstü tezlerin 36 farklı üniversitede çalışılmış olması yaygınlaşan STEM çalışmalarının bir diğer göstergesi olarak kabul edilebilir. Tezlerin yapıldığı enstitülerin belirlenmesi için yapılan analizde 44 tezin eğitim bilimleri enstitüsünden yürütüldüğü belirlenmiştir. En popüler eğitim yaklaşımlarından biri olan STEM yaklaşımının yoğun olarak eğitim bilimleri enstitüsünde yapılmış olması beklenen bir durumdur. Diğer tezlerin eğitim bilimleri enstitüsü olmayan üniversitelerde yapıldığı görülmektedir.

Tezlerin bilim dallarına göre sınıflandırılmasında 33 tez çalışmasıyla en fazla çalışmanın Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında yapıldığı ve Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı programını 12 çalışmayla Sınıf Öğretmenliği Programının takip ettiği belirlenmiştir. Bunlardan sonra en fazla çalışma beş tez çalışmasıyla Eğitim Bilimleri Programında yapılmıştır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kelimelerinin kısaltılması olan STEM ile ilgili çalışmalarda ve etkinliklerde kazanımların bu dört disiplini de içermesi hedeflenir. Fen kazanımlarının ağırlıklı ve öncelikli olduğu çalışmaların yaygın olarak uygulanmasından dolayı STEM ile ilgili tez çalışmalarında en fazla tezin Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında yapılmış olması şaşırtıcı değildir. Ancak diğer bilim dallarında da yaygınlaşması beklenmektedir. Öğretmenlik alanlarından özellikle Okul Öncesi Öğretmenliği programında STEM çalışmalarının yaygınlaşması önemlidir. Çünkü STEM alanına yetkin okul öncesi öğretmenleri sayesinde, çocukların eleştirel düşünebilen, sorgulayan, planlama yapabilen, uygulama yapabilen ve uygulamalarını test etmelerini sağlayan öğrenme yaklaşımları uygulanabilecektir.

Yapılan çalışmalar kullanılan araştırma yöntemlerine göre sınıflandırıldığında en çok nicel araştırma yönteminin uygulandığı, nicel araştırma yöntemlerinde de en fazla deneysel yöntemin uygulandığı tespit edilmiştir. Deneysel çalışmalar STEM çalışmaları için son derece elverişli bir yöntem olduğu ve sıklıkla kullanıldığı yapılan analizlerle de doğrulanmıştır. Bu sonuç Çavaş ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmayla da uyumludur. Nicel yöntemden sonra en fazla kullanılan yöntem, nitel ve nicel verilerin bir arada yer aldığı karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Karma yöntemin güvenilirliği artırmak için tercih edilen bir yöntem olmasından dolayı (Baki ve Gökçek, 2012) tez çalışmalarında sıklıkla tercih edilen yöntem olmuştur. Nitel Araştırma yöntemlerinden de yedi çalışmayla olgu bilim deseninin en fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Olgu bilim deseni, çalışmalarda, bireylerin bir olguya ilişkin algularını ortaya çıkarmak ve yorumlamak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tezler örneklemelerine göre sınıflandırıldığında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda da en fazla ortaokul kademesindeki öğrenciler ile çalışıldığı sonucuna varılırken okul öncesi öğrencileri ile yapılan çalışmaların ise en az olduğu belirlenmiştir. Bilim dallarının analizinde Fen Bilgisi Eğitimi bilim dalında en fazla tez sayısının olması ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların da en fazla olması

beklenen sonucunu doğurmuştur. Okul öncesi dönemi Fen Eğitiminin de STEM eğitiminin de temel olarak verilmesi gereken bir dönemdir. STEM uygulamaları okul öncesi eğitim müfredatı için son derece uygundur. Soylu (2016) yaptığı çalışmada birçok araştırmacının STEM'in çocukların bilimsel becerilerinde ve bilime yaklaşımlarında anahtar bir rol oynadığını kanıtlanmasına rağmen, erken çocukluk döneminde STEM odaklı eğitimin henüz önemi kavramadığını bildirmiştir. Ayrıca yapılan birçok çalışmada da okul öncesi dönemde kazandırılan STEM deneyimlerinin öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecek karmaşık problemlere yenilikçi çözümler üretebilecek ve güçlü bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağını bildirmiştir (Aronin ve Floyd, 2013; Chesloff, 2013; DeJarnette, 2012). Okul öncesinde STEM uygulamalarının yaygınlaşmamasının ve tez çalışmalarında da az çalışılan bir grup olmasının nedeni, okul öncesi öğrencileri ile deneysel çalışma yapmanın ve veri toplamanın zorluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. STEM çalışmalarının her kademeye yayılarak yaygınlaşması, öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer bilincini geliştirmesi aktif öğrenmelerine olumlu katkılar sağlaması ve 21. yy. becerilerini kazandırması özelliklerinden dolayı önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerle yapılan çalışmalarında yetersiz olduğu tespit edilmiştir ve bu sonuçlar Çevik (2017), Aydın-Günbatır ve Tabar (2019) tarafından yapılan çalışmalarla da paraleldir. Ancak örneklem belirlerken ulaşılabilirlik açısından en kolay ulaşılabilen grup öğrenciler olduğu için daha fazla tercih edildiği düşünülmektedir.

Tezler veri toplama araçlarına göre analiz edildiğinde araştırmacıların en fazla görüşme/mülakatlardan yararlandığı belirlenmiştir. Bunu başarı testleri takip etmiştir. Ancak farklı isimler verilmiş olsa da en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğu belirlenmiştir.

Bütün bu bulgular çerçevesinde önerilerimizi aşağıdaki gibi sıralayabiliriz;

- Tez çalışmaları 36 farklı üniversitede çalışılmış olsa bile farklı üniversitelerde de çalışmalar artmalıdır. Üniversiteler arası işbirliği ile çalışmalar güçlendirilebilir. Çalışmalar içerisinde sadece bir tezin iki üniversitenin işbirliği ile yapıldığı belirlenmiştir.
- STEM tez çalışmalarının en fazla öğrenciler ile yapıldığı ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise nispeten az olduğu belirlenmiştir. Aydın-Günbatır ve Tabar (2019) tarafından yapılan içerik analizi çalışması da bizim bulgularımızı doğrulamaktadır. McDonald (2016) çalışmasında ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların öğrencilerin STEM mesleklerine ilgisinin ve motivasyonunun artması açısından önemini vurgulamıştır. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin yer alması McDonald'ın (2016) vurguladığı nokta açısından düşünüldüğünde, öğrencilerin STEM mesleklerine ilgi ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlayabilecektir. Bunun yanında öğretmenlerle yapılan çalışmaların yaygınlaşması da önemlidir. STEM' in uygulanabilirliği öğretmenlerin bu konudaki yetkinliği ile çok ilgilidir. Öğretmenlerin STEM ile ilgili eksikliklerinin belirlenip, bu yönde çalışmalar planlanmalıdır. Çalışmalar hizmet içi eğitimlere odaklanarak uzun süreli ve uygulamalı eğitimler şeklinde verilmelidir. Öğretmen eğitimlerinde Çorlu ve ark.'nın (2014) değindiği fen ve matematiği bünyesinde tümleşik şekilde barındıran bütünlük eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerle yapılan STEM tez çalışmalarında okul öncesi öğrencileri ile yapılan çalışmaların en az olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğrencileri ile yapılan çalışmalar artırılmalıdır ve okul öncesinde STEM eğitimi önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemde kazandırılan STEM deneyimlerinin öğrencilerin gelecekte karşılaşılabilecek karmaşık problemlere yenilikçi çözümler üretebilecek ve güçlü bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı yapılan çalışmalarda bildirmiştir (Aronin ve Floyd, 2013; Chesloff, 2013; DeJarnette, 2012).

- STEM multidisipliner bir yaklaşımdır ve farklı disiplinlerin işbirliği bu nedenle önemlidir. Çalışmalarda farklı uzmanlık alanlarından araştırmacı ve katılımcıların desteğinin alınması STEM' in bütün disiplinlerinin uygulanmasında ve anlaşılmasında önemli bir katkı sağlayacaktır (Akaygün ve Aslan-Tutak, 2016).
- Çalışmaların yapıldığı anabilim dalı incelendiğinde en fazla çalışmanın Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında yapıldığı görülmüştür. Ancak diğer bilim dallarında da yaygınlaşmalıdır. Özellikle okul öncesi anabilim dalında yapılan çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Çalışmalar Eğitim Bilimleri enstitüsünde yoğunlaşmıştır. Fen Bilimleri enstitülerinde özellikle farklı mühendislik bilim dallarında STEM çalışmalarının yapılması önerilebilir. Çünkü STEM multidisipliner bir yaklaşımdır ve mühendislik en önemli disiplinlerden biridir.

KAYNAKLAR

- Akaygün, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM Images Revealing STEM Conceptions of Pre-Service Chemistry and Mathematics Teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 56-71. DOI: [10.18404/ijemst.44833](https://doi.org/10.18404/ijemst.44833)
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner T. ve Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu: "Günümüz Modası mı Yoksa Gereksinim mi?". İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi DOI: [10.13140 / RG.2.1.1980.0801](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1980.0801).
- Akgündüz, D. (2018). Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. Paris: OECD Publishing. [Çevirim İçi: [Http://Dx.Doi.Org/10.1787/218525261154](http://dx.doi.org/10.1787/218525261154)], Erişim Tarihi: 02.03.2020.
- Aronin, S. & Floyd, K. K. (2013). Using an i-Pad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 34-39. <https://doi.org/10.1177/004005991304500404>.
- Aydın, G., Saka, M., Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 787-802. DOI: 10.17860 / mersinefd.290319.
- Aydın-Günbatır, S., Tabar, V. (2019). Türkiye' de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1):1054-1083. 3, <http://efdergi.yyu.edu.tr> <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.153>
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. University of Tennessee, Knoxville. <https://www.researchgate.net/publication/320988865>.
- Aydın Günbatır, S , Tabar, V . (2019). Türkiye'de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 1054-1083. <http://efdergi.yyu.edu.tr> <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.153> ISSN: 1305-020.
- Baki, A.,&Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. ISSN:1304-0278.
- Chesloff, JD. (2013). Why STEM education must start in early childhood. *Education Week*, 32 (23), 27-32. <https://www.edweek.org/ew/articles/2013/03/06/23chesloff.h32.html>.

- Çavaş, P., Ayar, A., Turuplu, SB., Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmaların Durumu Üzerine Bir Çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1):823-854. DOI: 10.33711/yyuefd.751853
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. DOI: [10.7596/taksad.v3i3.329](https://doi.org/10.7596/taksad.v3i3.329).
- Çepni, S. & Ormancı, Ü. (2017). *Geleceğin Dünyası. Kuramdan Uygulamaya STEM Eğitimi*, 1-32, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çevik, M. (2017). Content analysis of stem-focused education research in Turkey. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 14(2), 12-26.. DOI: [10.12973 / tused.10195a](https://doi.org/10.12973/tused.10195a).
- Çorlu, M. S. (2014). FeteMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10. DOI: 10.19128/Türkiye.181071.
- 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. ISSN:1300-1337 <http://hdl.handle.net/11693/13203>.
- Dejarnette, N.K. (2012). America’s children: providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) initiatives. *Education*, 133(1), 7784. <https://www.researchgate.net/publication/281065932>.
- Elmalı, Ş. ve Balkan Kıyıcı, F. (2017). Türkiyede Yayınlanmış FeTeMM Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(3), 684-696. DOI: [10.19126/suje.322791](https://doi.org/10.19126/suje.322791).
- Herdem, K. ve Ünal, İ. (2018). STEM Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 48(48), 45-63. ISSN: 1300-8889, DOI: 10.15285/maruaebd.381417.
- Kalemkuş, J. (2020). Deneysel Araştırmalarda STEM Eğilimi . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (36), 78-90. dergipark.org.tr/tr/download/article-file/924540.
- Kennedy, T.J., & Odell, M. R.L. (2014). Engaging Students In STEM Education. *Science Education International*, 25(3). 246-258. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044508.pdf.
- Lederman, N., & Niess, M. (1997). Less is more? More or less. *School Science and Mathematics*, 97(7), 341– 343. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1997.tb17374.x>
- McDonald, C. V. (2016). STEM Education: A Review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530-569. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131146.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. Erişim Adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, Erişim Tarihi: 07.03.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM Eğitimi Raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. MEB. Erişim Adresi: [Http://yegitek.Meb.Gov.Tr/STEM_Egitimi_Raporu](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu)., Erişim Tarihi: 02.03.2020.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10997/131612.
- Özkaya, A. (2019). Bibliometric Analysis Of The Publications Made in STEM Education area. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 8(2), 590-628. DOI: [10.14686 / bufad.450825](https://doi.org/10.14686/buefad.450825).
- Soylu, Ş. (2016). STEM education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), 38-47.

- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297-322. www.estp.com.tr.
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FETEMM eğitime yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135- 145.ISSN:2146-9199.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi: Uygulama kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Temel Alanlar Kapsamında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Dünya Sıralamasındaki Yerleri Üzerine Bir Değerlendirme

Can SAKAR¹

Gönderim Tarihi: 06.01.2021

Kabul Tarihi: 05.03.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Üniversitelerin akademik başarılarının objektif bir ortamda değerlendirilmesi, akademik gelişimleri bazında eksik veya yetersiz noktalarını keşfetmeleri ve bu doğrultuda aksiyon almaları açısından kritiktir. Günümüzde yükseköğretim kurumlarının dünya çapındaki sıralamaları, farklı uluslararası kuruluşlar tarafından farklı değişkenler ışığında karşılaştırmalı bir biçimde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, Türk üniversitelerinin 2018 ve 2021 yılları arasında eğitim, sosyal bilimler, sanat ve beşeri bilimler, sağlık bilimleri ve mühendislik ve teknoloji alanlarında Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversiteler Sıralamaları (THE) endeksi ile 2018 ve 2020 yılları arasında QS Dünya Üniversiteler Başarı Sıralamaları endeksi esas alınarak dünya üniversiteleri arasındaki yerleri nicelik ve nitelik bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırma nitel bir durum çalışması örneğidir. Veriler, doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türk yükseköğretim kurumlarının en çok mühendislik ve teknoloji ile sağlık bilimleri alanlarında, en az sanat ve beşeri bilimler alanında başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Türk üniversitelerinin öğretim, araştırma, fakülte bazlı alıntılanma sayıları, akademik tanınırlık gibi yönlerden uluslararası paydaşları arasında geride kaldıkları; devlet üniversitelerinin vakıf üniversitelerine oranla akademik performans yönünden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Sonuç olarak Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası paydaşları içerisinde akademik performans açısından istikrarlı bir profile sahip olmadıkları, iç ve dış yapısal özelliklerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dünya sıralaması, yükseköğretim kurumları, akademik performans.

An Evaluation on the World Rankings of Turkish Higher Education Institutions in the Scope of Fundamental Fields

Abstract: Assessing academic performances of universities in an objective environment is critical in terms of discovering their missing and insufficient points and getting action in that direction. Nowadays, worldwide rankings of the higher education institutions have been evaluated comparatively in light of the different variables by different international companies. In this research, rankings of the Turkish universities in education, social sciences, art and humanities, health sciences, and engineering and technology fields between 2018-2021 has been compared in terms of quality and quantity based on Times Higher Education World Universities Rankings and QS World University Rankings (2018-2020). This research is an example of qualitative case study. Data were analyzed via the document analysis method. As a result, it was determined that Turkish higher education institutions show the highest achievement in the engineering and technology and health sciences fields, whereas they show the lowest achievement in the arts and humanities field. It was also determined that Turkish universities fall behind their international stakeholders in terms of teaching, research, average of citations based on faculty, academic reputation. Additionally, it was observed that public universities are more successful in terms of academic performance than private universities. In conclusion, Turkish universities could not have a stable profile in terms of academic performance among their international stakeholders, they need to improve their internal and external structural features.

Keywords: world rankings, higher education institutions, academic performance.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve birçok alanda artan hizmet ihtiyacı, farklı türlerde hizmet arz eden kurumların iç ve dış pazarlarda yürüttükleri rekabet yarışını hızlandıran faktörlerdir. Söz konusu rekabet yarışı, kurumların iç ve dış dinamikleri ve yapısal özellikleri üzerinde gerçekleştirmeleri gereken birçok revizyonu da beraberinde getirmektedir. Bu durum, üst düzey bilimsel araştırma ortamı sunma, bireylerin hedef alanda akademik gelişimlerine katkıda bulunma vb. amaçlar güden yükseköğretim kurumları için de geçerlidir. Öğrencilerin, araştırmacıların ve eğitimin farklı alanlarına ilgi duyan bireylerin, özellikle internet gibi kitle iletişim

¹ University of Kansas, USA, cansakar@ku.edu, ORCID: 0000-0003-2829-7718

araçlarının etkisiyle paydaşları arasında gelişmişlik bakımından öne çıkan ülke ve üniversitelere yönelme eğiliminde oldukları görülmektedir (Saka ve Yaman, 2011). Günümüzde yükseköğretim kurumlarının, belirledikleri vizyoner planlar çerçevesinde kendilerini sürekli geliştirmeleri, gerek akademik ilkeler ışığında daha nitelikli çalışmalar yürüterek bilime hizmet etmeleri gerekse mevcut ve potansiyel öğrencilerinin eğitsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları beklenmektedir. Üniversitelerin artan rekabet ortamı içerisinde paydaşlarına oranla daha çok tercih edilme eğilimine sahip olmalarında, kendilerini sürekli güncelleştirerek öğrencilerin istekleri doğrultusunda bir marka imajı edinmeleri önemli bir yer tutmaktadır (Özalp vd., 2010). Bu sebeple üniversitelerin güncel gelişmeleri takip ederek uluslararası bir perspektife sahip olmaları, kendilerini akademik, fiziki, sosyal vb. yönlerden sürekli geliştirmeleri, onları paydaşları arasında ön plana çıkaracak bir etken olarak ele alınabilir.

Yükseköğretim kurumlarının küresel bazda belirli bir sıralama içinde bulunmaları, özellikle ulusal çerçevede benzerlerine oranla akademik yönden daha başarılı ve prestijli bir görünüm kazanmaları bakımından bir göstergedir (Marginson ve Wende, 2007). Yükseköğretim kurumlarının birçok alt boyut hesaba katılarak bir sıralamaya tabi tutulmaları ve bu sıralama sonucunda buldukları konumlar, söz konusu kurumların nicelik ve nitelik bakımından akademik, sosyal ve fiziki durumlarını yansıtan özellikler bütünü olarak değerlendirilebilir. Hazelkorn'a (2013) göre dünya çapında yapılan yükseköğretim sıralamaları, üniversiteler arasında kalitenin önemini anlama ve rekabetçi ortamı artırma hususlarında kritik rol oynamaktadır. Benzer şekilde, söz konusu sıralamaların üniversitelerin yalnızca ulusal düzlemde yeterlilik sahibi olmalarının önemini azalttığı vurgulanmaktadır (Hazelkorn, 2014). Bu bağlamda üniversiteler adına uluslararası sıralama endeksleri, akademik yetkinliğin ispatı ve tanınırlığın artması noktalarında önemli bir etmen olarak kabul edilebilir (Hou ve Jacob, 2017). Yükseköğretim kurumlarının sıralama esaslı başarıları, uluslararası anlamda rekabet gücüne sahip olduklarının bir belirtisi olduğu kadar akademik gelişim ve nitelikli bilimsel araştırma yapabilme erki bağlamında da kendilerini ön plana çıkaran tanıtıcı bir araçtır (Aguillo vd., 2010). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının benzerleri arasında daha üst sıralarda bulunmak istemelerinde birçok durum etkili olmaktadır. Parlak öğrenciler tarafından tercih edilme isteği, iç ve dış kaynaklı hibe destekleri elde etme gereksinimi, yükseköğretim kurumlarının belirli bir sıralamada olmak ve bu sıralamayı mümkün olduğunca korumak istemelerinde etken faktörlerdir (Altbach, 2006).

Uluslararası sıralamalar, üniversitelerin yanı sıra daha büyük ölçekte etkiler de oluşturmakta, ülkelerin ulusal yükseköğretim politikaları ve vizyonları üzerinde de etken faktörler konumundadır (Dembereldorj, 2018). Thakur'a göre (2007: 89), "sıralamalar ulusal hükümetleri özellikle hibelerin paylaşılması açısından etkilemektedir". Öte yandan, üniversitelerin belirli bir sıralama içerisinde olmak istemelerinde eğitim hizmetinden faydalanan bireylerin eğitim kurumlarından beklentilerinin karşılanmasını istemeleri bir diğer gerekçedir (Clarke, 2007). Bir başka açıdan ise yükseköğretim kurumlarının belirli bir sıralama dahilinde yer almaları, bilimsel açıdan belirli bir kalitede olduklarının soyut söylemler yerine somut bir kanıtı olarak algılanabilir (Birnbbaum, 2007). Bu bağlamda özellikle yükseköğretim kurumlarının dünya çapında akademik gelişmişlik açısından hangi noktada olduklarını gösteren uluslararası sıralamalarda alınan dereceler, doğru aksiyon almalarında rol oynamaktadır. Günümüzde birçok farklı uluslararası sıralama kuruluşu tarafından yapılan ölçümler esas alınarak üniversitelerin benzerleri içerisindeki sıralamaları belirlenmektedir. Bu bağlamda, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları (THE) Endeksi ve QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi (QS) öne çıkan uluslararası sıralama kuruluşlarıdır (Arkalı Olcay ve Bulu, 2016). Söz konusu sıralamalar; Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları

(THE) Endeksi tarafından öğretim, araştırma, alıntılanma sayıları, ticari kazanç ve uluslararası görünüm olmak üzere toplam 5 farklı değişken ışığında oluşturulmakta ve her yıl güncellenmektedir (THE, 2021). QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi ise akademik tanınma, çalışan tanınması, fakülte bazlı alıntılanma sayıları olmak üzere 3 temel kriter esas alarak dünya üniversiteleri arasındaki başarı durumlarını betimlemektedir (QS, 2021). Bu bağlamda, Türkiye’de yer alan üniversitelerin uluslararası alanda mevcut başarı durumlarının takibinde, söz konusu sıralama endekslerinin göstergeleri bir referans noktası olarak değerlendirilebilir. Sıralama endeksleri kapsamında alınan dereceler, yükseköğretim kurumlarını kaynak aktarımı ve kullanımı, araştırma odaklı faaliyetlerin desteklenmesi, öğrenciler ve araştırmacılar için dikkat çekici hâle getirmesi vb. birçok açıdan fayda sağlamakla beraber aynı zamanda gelişimleri için de bir yol gösterici konumundadır (Ionnidis vd., 2007). Bu göstergeler ışığında yapılacak kapsamlı çıkarımlar, yükseköğretim kurumlarının akademik personel, öğretim, araştırma vb. yönlerden kalitelerinin artırılmasına ek olarak uluslararası anlamda itibarlı bir konum elde etmeleri açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde, alan yazında gerek ulusal ve uluslararası sıralama endekslerinin içerik açısından gerekse üniversitelerin yerel ve ulusal düzlemdeki sıralamalarının farklı açılardan tartışıldığı çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Arkalı Olcay ve Bulu (2016), farklı uluslararası sıralama endekslerinde Türk üniversitelerinin genel görünümüne dikkat çekerek üniversitelerin sıralamaya girmelerinde üniversitesinin statüsü, kuruluş tarihi, büyüklüğü, tıp fakültesine sahip olması vb. durumların etkili olduğunu; bu sebeplere bağlı olarak üniversite sıralamalarının yıl bazlı değişim gösterdiklerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Aydın ve Kaya’nın (2017) ise sekiz farklı sıralama endeksi kapsamında Türk üniversitelerinin mevcut sıralamalarını betimleyerek sıralama içerisindeki Türk üniversitelerinin nicel olarak oldukça az olduklarını vurguladıkları, Türk üniversitelerinin mevcut sıralamalarının nasıl geliştirilebileceğine yönelik öneriler sundukları gözlenmektedir. Konan ve Yılmaz (2017), uluslararası sıralama endekslerinin sıralama işlemi esas aldıkları kriterleri inceleyerek Türk üniversitelerinin başarılarının artmasında ne gibi uygulamalar yapılabileceğini belirtmektedir. Bir diğer çalışmada Uslu (2018), farklı endekslerden derlediği sıralamaya esas olan göstergeler ışığında bir gösterge seti elde ederek üniversitelerin sıralama esaslı endekslerde daha başarılı bir görünüm sergileyebilmeleri için hangi hususlar üzerinde yoğunlaşmaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Gültepe vd. (2014) ise Batı Karadeniz üniversitelerinin Webometrics ve URAP sıralama endekslerindeki başarı durumlarına değinerek bu endekslerdeki başarı göstergelerinin akademik yönden gerçek bir başarı sıralaması değeri yansıtamayacağını, uluslararası sıralama sistemleri yerine ulusal sıralama sistemlerine öncelik verilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Uluslararası düzlemde yapılan çalışmalara örnek olarak ise Marginson (2007), Almanya’daki Yüksek Öğretim Geliştirme Merkezi tarafından geliştirilen bir sıralama endeksini inceleyerek bu sistemin özelliklerini tartışmakta ve var olan diğer sıralama sistemleri ile farklı yönlerden karşılaştırmaktadır. Latin Amerika üniversitelerinin bilimsel tanınırlık düzeylerini araştıran Vilorio vd. (2016), Webometrics ve Scimago sıralama endeksleri ışığında söz konusu üniversitelerin uluslararası alanda bilimsel görünümünü etkileyen değişkenleri irdelemektedir. Başka bir çalışmada Liu ve Cheng’in (2005), Shanghai Dünya Üniversitelerinin Akademik Sıralaması Endeksini ele alarak bu sistemdeki metodolojik ve teknik sorunların varlığını kapsamlı bir şekilde analiz ettiği görülmektedir. Tüm bu çalışmalar, sıralama sistemlerinin dünya çapında yükseköğretim kurumlarının akademik ve araştırma odaklı performanslarının betimlenmesinde etkili olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının nicelik ve nitelik açısından yükseliş göstermesi, yükseköğretimin kademeli gelişimine verilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. 1933 yılında hayata geçirilen Üniversite Reformu ve bu reform kapsamında açılan yüksek okullar, üniversiteler ve enstitüler, Türkiye’de modern ve dinamik yükseköğretim anlayışının bir anlamda temeli niteliğindedir (Namal ve Karakök, 2011). Türk yükseköğretim sisteminin evrimsel süreci, 1946 ve 1973 kanunlarıyla devam etmiş ve 1981 yılına ait 2547 sayılı kanun ile son halini almıştır (Baskan, 2001). Bu kanun ile kademeli olarak nicelik ve nitelik yönünden artış gösteren Türk yükseköğretim kurumları, 2019-2020 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri kapsamında 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi ve 5 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 209’a ulaşmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2020). YÖK tarafından ülkemizin kalkınması adına belirlenen birçok öncelikli alanda Türk yükseköğretim kurumları tarafından yürütülen bilimsel çalışmalar, “YÖK – Gelecek Projesi” kapsamında üst düzey araştırma yetisine sahip nitelikli bilim insanlarının yetiştirilmesi yönünde atılan adımlar (Yükseköğretim Kurulu, 2020), yükseköğretimin uluslararasılaştırılması kapsamında izlenen BOLOGNA, TURQUAS Projesi, Uluslararası İşgücü Kanunu, ortak eğitim-öğretim programları, yabancı akademisyen bilgi sistemi, diploma denkliği, Avrupa yükseköğretim alanı gibi yenilikler (Yükseköğretim Kurulu, 2017; Çetinsaya, 2014), nicel olarak artış gösteren Türk yükseköğretim kurumları aracılığıyla akademik anlamda giderek yükselen bir başarı sağlanacağına göstergeleri olarak ele alınabilir. Bu bağlamda, Türk yükseköğretim kurumlarının öncelikli alanlar ve temel alanlar kapsamında nitelikli çalışmalar ve eylemler aracılığıyla başarı göstermesi, uluslararası düzlemde paydaşları arasında öncü bir konum elde etmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, küresel ölçekte “eğitim”, “sosyal bilimler”, “sanat ve beşeri bilimler”, “sağlık bilimleri” ve “mühendislik ve teknoloji” alanlarında uluslararası paydaşları arasındaki akademik başarı durumları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üniversitelerinin mevcut gelişmişlik düzeylerinin ulusal ve uluslararası düzlemde öğretim, araştırma, kurum ve personel açısından tanınma düzeyleri ve akademik alıntılanma durumlarının geliştirilmesi adına ne gibi eylemlerde bulunulması gerektiği tartışılmıştır. Söz konusu araştırmanın, Türk yükseköğretim kurumlarının temel disiplinler kapsamında akademik başarı durumlarını karşılaştırmalı bir şekilde ele almasından ötürü literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma, Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzlemde akademik açıdan buldukları konumların betimlenmesi ve akademik yönden gözlenen bazı zayıf noktaların giderilmesine yönelik olası aksiyonların tartışılarak Türk yükseköğretim kurumlarının dünyada önde gelen yükseköğretim kurumları arasında yer almalarının sağlanması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Türk yükseköğretim kurumları, 2018 ve 2021 yılları arasında Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları (THE) endeksi ile 2018 ve 2020 yılları arasında QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında “eğitim”, “sosyal bilimler”, “sanat ve beşeri bilimler”, “sağlık bilimleri” ve “mühendislik ve teknoloji” alanlarında, uluslararası paydaşları arasında öğretim, araştırma, kurum ve personel tanınırlığı, akademik alıntılanma oranları açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- 2- Türkiye’de bulunan yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzlemde öğretim, araştırma, kurum ve personel açısından tanınma ve akademik alıntılanma düzeylerinin geliştirilmesi adına ne gibi önlemler alınmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir durum çalışması örneğidir. Durum çalışmaları bir kişi, kurum veya herhangi bir olayın detaylı analiz edilerek incelenmesi esasına dayanmaktadır (Paker, 2015). Durum çalışmalarında araştırmacı, aynı zamanda gerçek yaşamda var olan çeşitli güncel soruları esas alır ve topladığı farklı türlerdeki veriler aracılığıyla bu soruları derinlemesine inceleyerek açıklamaya çalışır (Creswell, 2013). Araştırmada, Türk yükseköğretim kurumları, farklı değişkenler bağlamında ele alınarak uluslararası paydaşları arasındaki mevcut durumları açısından analiz edilmiştir. Bu bağlamda; öğretim, araştırma, kurum ve personel açısından tanınma düzeyleri, akademik alıntılanma oranları gibi farklı değişkenler ışığında Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası paydaşları arasındaki akademik başarıları, incelenen yıllar kapsamında tablolar aracılığıyla karşılaştırmalı bir biçimde somutlaştırılarak nicel ve nitel analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada 2018 ve 2021 yılları arasında Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları (THE) endeksi ile 2018 ve 2020 yılları arasında QS Dünya Üniversite Sıralamaları endeksi (QS) kapsamında “eğitim”, “sosyal bilimler”, “sanat ve beşeri bilimler”, “sağlık bilimleri” ve “mühendislik ve teknoloji” alanlarında sıralamada yer alan Türk yükseköğretim kurumları incelenmiştir. Bu kapsamda söz konusu iki farklı uluslararası üniversite sıralama endeksi esas alınarak beş farklı temel alanda başarı sıralaması içerisinde bulunma başarısı göstermiş tüm Türk yükseköğretim kurumlarının akademik başarılarının yıl bazlı betimlenmesi hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, Times Yüksek Öğretim Dünya Sıralama Endeksi'ne ait <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/by-subject> internet adresinden ve QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi'ne ait <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2020> internet adresinden elde edilmiştir. Bu kapsamda söz konusu internet adreslerinden ülke değişkeni üzerinde filtreleme yapılarak Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları (THE) ile 2018 ve 2020 yılları (QS) arasındaki genel başarı sıralamaları, her bir temel alan kapsamında ayrı olarak tespit edilmiş ve derlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında derlenen veriler doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman incelemesi; verilerin okunması, önemli noktaların özümsemesi ve kapsamlı bir şekilde yorumlanması aşamalarını içermektedir (Bowen, 2009). Araştırma kapsamında güvenilirlik ve geçerlik, uzman incelemesi (peer debriefing) yöntemi ile sağlanmıştır (Creswell, 2018). Uzman incelemesinde, araştırma verilerinin kontrolünün sağlanmasının yanı sıra, alanında uzman kişinin araştırmacının elde ettiği çıktıları eleştirel bir gözle sorgulayabilmesi, araştırmacıya farklı açılardan niteliği artırmaya yönelik katkı sağlaması beklenir (Hadi ve Closs, 2016). Bu kapsamda iki bağımsız uzman incelemesi sonucu gelen geri dönütler doğrultusunda verilerin son kontrolü yapılarak araştırmanın güvenilir ve geçerli olması sağlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Türk yükseköğretim kurumlarının Times Yüksek Öğretim Dünya Sıralama Endeksi (THE) kapsamında 2018 ve 2021 yılları arasında ve QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi kapsamında 2018 ve 2020 yılları arasında “eğitim”, “sosyal bilimler”, “sanat ve beşeri bilimler”,

“sağlık bilimleri” ve “mühendislik ve teknoloji” temel alanlarındaki başarı sıralamalarını incelemektedir. Genel ve kapsamlı bir görünüm elde edilmesi adına, herhangi bir başarı sıralaması sınırlandırılması yapılmaksızın (ilk 100, 300 veya 500 gibi) söz konusu endekslere girme başarısı göstermiş tüm Türk yükseköğretim kurumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi tarafından yükseköğretim kurumlarının 2021 yılına ait “alan bazlı başarı sıralaması” henüz yayımlanmadığından bu endeks kapsamında 2018, 2019 ve 2020 yılları esas alınmıştır.

BULGULAR

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2021 Yılları Arasında “Eğitim” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “eğitim” kategorisinde dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1. Times yükseköğretim dünya üniversite sıralamaları endeksi – “eğitim” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020	2021
1	Orta Doğu Teknik Ü.		176-200	126-150	93
2	Boğaziçi Ü.		201-250	201-250	126-150
3	Gazi Ü.		301-400	401+	301-400
4	Hacettepe Ü.		301-400	251-300	151-175
5	Anadolu Ü.		401+	401+	401-500
6	Ankara Ü.		401+	401+	501+
7	Dokuz Eylül Ü.		401+	401+	501+
8	Marmara Ü.		401+	401+	401-500
9	İstanbul Ü.			401+	
10	Yıldız Teknik Ü.			401+	301-400
11	Çukurova Ü.				401-500
12	Atatürk Ü.				401-500
13	Bolu Abant İzzet Baysal Ü.				501+
14	Eskişehir Osmangazi Ü.				501+
15	Ondokuz Mayıs Ü.				501+
16	Sakarya Ü.				501+

Not. Tablo, 2018 ve 2021 yılları dahilinde Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde Türk yükseköğretim kurumlarının “eğitim” alanında dünyadaki diğer yükseköğretim kurumları arasındaki başarı sıralamalarının 2019 ve 2020 yılları arasında değişim gösterdiği görülmektedir. 2018 yılına ait veriler, hiçbir Türk üniversitesinin dünya sıralamasına giremediği yönündedir. 2019 yılında toplam 8 Türk yükseköğretim kurumunun başarı sıralaması içerisinde yer aldığı, bu kurumlar içerisinde Orta Doğu Teknik Üniversitesinin 176-200 sıralama aralığında bulunarak eğitim alanında en başarılı Türk üniversitesi olduğu gözlenmektedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesini sırasıyla 201-250 sıralama aralığıyla Boğaziçi Üniversitesi, 301-400 sıralama aralıklarıyla Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi, 401+ sıralama aralıklarıyla Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi takip etmektedir.

2020 yılında “eğitim” alanında Türk yükseköğretim kurumlarının dünya sıralaması içerisindeki başarı konumlarında birtakım değişiklikler meydana geldiği gözlenmektedir. Söz konusu yıl içerisinde dünya sıralamasındaki Türk üniversitesi sayısı bir önceki yıla oranla 2 artarak 10’a yükselmiştir. 2020 yılında “eğitim” alanında en başarılı Türk üniversitesi 126-150 sıralama aralığıyla bir kez daha Orta Doğu Teknik Üniversitesi olmuştur. Orta Doğu Teknik Üniversitesini sırasıyla 201-250 sıralama aralığıyla Boğaziçi Üniversitesi, 251-300 sıralama aralığıyla Hacettepe Üniversitesi, 401+ sıralama aralığıyla Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi izlemiştir. Türk yükseköğretim kurumlarının 2020 yılı içerisindeki başarı durumları incelendiğinde yalnızca Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinin genel başarı sıralamalarını yükselttikleri, Gazi Üniversitesinin ise genel başarı sıralamasında bir düşüş yaşadığı saptanmıştır. Buna karşılık Boğaziçi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinin ise genel başarı sıralamalarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. 2021 yılına ait veriler, “eğitim” alanında sıralamaya giren Türk yükseköğretim kurumu sayısının 15’e yükseldiğini; bu bağlamda Ankara Üniversitesi ile Dokuz Eylül Üniversitesi dışında sıralama içerisinde yer alan tüm yükseköğretim kurumlarının başarı sıralamalarını geliştirdiklerini göstermektedir.

QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2020 Yılları Arasında “Eğitim” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2020 yılları arasında, QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “eğitim” alanında dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2. QS Dünya üniversiteler sıralamaları endeksi – “eğitim” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020
1	Orta Doğu Teknik Ü.	151-200	101-150	101-150
2	Ankara Ü.		251-300	251-300
3	Hacettepe Ü.		251-300	251-300
4	Boğaziçi Ü.			251-300

Not. Tablo, 2018 ve 2020 yılları dahilinde QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde Türk yükseköğretim kurumlarının “eğitim” alanındaki başarı sıralamalarının 2018 ve 2020 yılları arasında minimal ölçekte bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. 2018 yılına ait veriler, Orta Doğu Teknik Üniversitesinin 151-200 sıralama aracılığıyla eğitim alanında sıralama içerisindeki tek Türk yükseköğretim kurumu olduğunu betimlemektedir. 2019 yılına ait göstergeler ise eğitim kategorisinde Türk yükseköğretim kurumu sayısının artış gösterdiğini, 251-300 sıralama aralığıyla Ankara Üniversitesinin ve Hacettepe Üniversitesinin sıralamaya dahil olduğunu göstermektedir. 2019 yılında söz konusu nicel artışa ek olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesinin sıralama bazında yükseliş gösterdiği gözlenmektedir. 2020 yılına ait veri seti, 2019 yılına kıyasla Türk yükseköğretim kurumlarının sıralamalarını korudukları ve Boğaziçi Üniversitesinin 251-300 sıralama aralığıyla sıralamaya dahil olduğu yönündedir.

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2021 Yılları Arasında “Sosyal Bilimler” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sosyal bilimler” kategorisinde dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 3’te gösterilmektedir:

Tablo 3. Times yükseköğretim dünya üniversite sıralamaları endeksi- “sosyal bilimler” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020	2021
1	Koç Ü.	151-175	176-200	201-250	201-250
2	Boğaziçi Ü.	251-300	301-400	401-500	301-400
3	Bilkent Ü.	301-400	401-500	401-500	501-600
4	Orta Doğu Teknik Ü.	301-400	401-500	401-500	401-500
5	Ankara Ü.		501-600	601+	601+
6	Gazi Ü.		601+	601+	
7	Hacettepe Ü.		601+	601+	601+
8	Marmara Ü.		601+	601+	601+
9	İstanbul Ü.			501-600	601+
10	Dokuz Eylül Ü.			601+	601+
11	Sabancı Ü.				201-250

Not. Tablo, 2018 ve 2021 yılları dahilinde Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 3 ele alındığında, Türk yükseköğretim kurumlarının “sosyal bilimler” alanında dünya üniversiteleri arasındaki başarı sıralamalarının yıl bazlı olarak düştüğü veya yükseldiği görülmektedir. 2018 yılında toplam 4 Türk yükseköğretim kurumunun başarı sıralaması içerisinde yer almakta, bu üniversiteler içerisinde Koç Üniversitesinin 151-175 sıralama aralığı ile “Sosyal Bilimler” alanında en başarılı Türk yükseköğretim kurumu olduğu gözlenmektedir. Koç Üniversitesini sırasıyla 251-300 sıralama aralığıyla Boğaziçi Üniversitesi, 301-400 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi izlemektedir. 2019 yılına ait göstergeler toplam 8 Türk yükseköğretim kurumunun sıralama kapsamında olduğunu, en yüksek başarıyı geçen yıla nazaran sıralamada düşüş göstermesine rağmen 176-200 aralığıyla bir kez daha Koç Üniversitesinin sergilediğini göstermektedir. Koç Üniversitesini 301-400 sıralama aralığıyla Boğaziçi Üniversitesi, 401-500 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 501-600 sıralama aralığıyla Ankara Üniversitesi ve 601+ sıralama aralıklarıyla Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin izlediği tespit edilmiştir. Bu yıl içerisinde 2018 yılına kıyasla Koç Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin başarı sıralamasında düşüş gösterdikleri, buna karşılık Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin ise sıralamaya yeni dahil oldukları gözlenmektedir.

2020 yılına ait veriler incelendiğinde, toplam 10 Türk yükseköğretim kurumunun sıralama içerisinde olduğu ve 201-250 sıralama aralığıyla Koç Üniversitesinin söz konusu alan dahilinde en başarılı Türk yükseköğretim kurumu olduğu tespit edilmiştir. Koç Üniversitesini başarı sıralaması bakımından 401-500 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin, 501-600 sıralama aralığıyla İstanbul Üniversitesinin ve 601+ sıralama aralıklarıyla Ankara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin izlediği gözlemlenmiştir. 2020 yılına ait genel görünüm

geçen yıla oranla Koç Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin başarı sıralamasında düşüş eğiliminde oldukları; Bilkent Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinin sabit kaldığı ve İstanbul Üniversitesi ile Dokuz Eylül Üniversitesinin sıralamaya dahil oldukları yönündedir. 2021 yılına ait göstergeler ise 201-250 sıralama aralığıyla Sabancı Üniversitesinin sıralamaya dahil olduğunu; 301-400 sıralama aralığına sahip olan Boğaziçi Üniversitesinin başarı sıralamasında yükseliş gösterdiğini; İstanbul Üniversitesi (601+) ile Bilkent Üniversitesinin (501-600) ise başarı sıralamalarında düşüş eğiliminde olduklarını yansıtmaktadır.

QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2020 Yılları Arasında “Sosyal Bilimler” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2020 yılları arasında, QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sosyal bilimler” alanında dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 4’te gösterilmektedir:

Tablo 4. QS Dünya üniversite sıralamaları endeksi – “sosyal bilimler” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020
1	Orta Doğu Teknik Ü.	333	336	258
2	Boğaziçi Ü.	368	388	289
3	Bilkent Ü.	401-450	401-450	334
4	Koç Ü.	401-450	401-450	331
5	Sabancı Ü.			401-450

Not. Tablo, 2018 ve 2020 yılları dahilinde QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 4, Türk yükseköğretim kurumlarının “sosyal bilimler” alanındaki başarı sıralamalarının 2018 ve 2020 yılları arasında, genel anlamda pozitif eğilimli bir değişim gösterdiklerini yansıtmaktadır. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (333), Boğaziçi Üniversitesi (368), Bilkent Üniversitesi (401-450) ve Koç Üniversitesi (401-450), 2018 yılı dahilinde, sosyal bilimler alanında, başarı sıralaması içerisinde bulunan Türk yükseköğretim kurumlarıdır. 2019 yılına ait verilerde, Türk yükseköğretim kurumları sıralama bazında düşüş göstermelerine veya sabit kalmalarına karşın endeks içerisinde yer almaya devam etmiştir. 2020 yılına ait veriler ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Koç Üniversitesinin sosyal bilimler kategorisinde, sıralama bazında yükseliş gösterdiklerini, Sabancı Üniversitesinin ise 401-450 sıralama aralığıyla endekse dahil olduğunu göstermektedir.

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2021 Yılları Arasında “Sanat ve Beşeri Bilimler” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sanat ve beşeri bilimler” kategorisinde dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 5’te gösterilmektedir:

Tablo 5. Times yükseköğretim dünya üniversite sıralamaları endeksi – “sanat ve beşeri bilimler” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020	2021
1	Orta Doğu Teknik Ü.	301-400	401+	301-400	301-400
2	Boğaziçi Ü.		251-300	301-400	201-250
3	Gazi Ü.		401+	401+	
4	İstanbul Teknik Ü.		401+	401+	501+
5	Bilkent Ü.			301-400	301-400
6	Hacettepe Ü.		401+		501+

Not. Tablo, 2018 ve 2021 yılları dahilinde Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 5 dahilinde, 2018 yılında yalnızca Orta Doğu Teknik Üniversitesinin 301-400 sıralama aralığıyla başarı sıralaması içerisinde yer aldığı gözlenmektedir. 2019 yılına ait veriler sıralamaya giren Türk yükseköğretim kurumu sayısının 4 artarak 5'e çıktığını, en yüksek başarıyı 251-300 sıralama aralığına sahip olan Boğaziçi Üniversitesinin gösterdiğini yansıtmaktadır. Boğaziçi Üniversitesini ise 401+ sıralama aralıklarıyla Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi izlemektedir. 2019 yılı dahilinde bir önceki yıla oranla Orta Doğu Teknik Üniversitesinin başarı sıralamasında düşüş sergilediği, buna karşılık Boğaziçi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesinin sıralamaya ilk kez dahil oldukları saptanmıştır. 2020 yılına ait veriler ise toplam 5 Türk yükseköğretim kurumunun sıralama içerisinde olduğunu ve 301-400 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin ön sıralarda olduklarını göstermektedir. 2020 yılına ait genel görünüm 2019 yılı ile karşılaştırıldığında Orta Doğu Teknik Üniversitesinin başarı sıralamasında yükseldiğini, Boğaziçi Üniversitesinin başarı sıralamasında düşüş yaşadığını, Hacettepe Üniversitesinin sıralamaya dahil olmadığını, Bilkent Üniversitesinin ise sıralamaya yeni dahil olduğunu betimlemektedir. 2021 yılına ait sonuçlar ise bir önceki yıl ile karşılaştırıldığında Boğaziçi Üniversitesinin (201-250) sıralamasını yükselttiğini; İstanbul Teknik Üniversitesinin (501+) sıralamada düşüş yaşadığını ve diğer Türk yükseköğretim kurumlarının ise sıralamalarında sabit kaldıklarını göstermektedir.

QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2020 Yılları Arasında “Sanat ve Beşeri Bilimler” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2020 yılları arasında, QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sanat ve beşeri bilimler” alanında dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6. QS Dünya üniversite sıralamaları endeksi – “sanat ve beşeri bilimler” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020
1	Boğaziçi Ü.	344	378	385
2	Bilkent Ü.	401-450	401-450	401-450
3	İstanbul Ü.	451-500	451-500	451-500
4	Orta Doğu Teknik Ü.	451-500		401-450

Not. Tablo, 2018 ve 2020 yılları dahilinde QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 6, Türk yükseköğretim kurumlarının “sanat ve beşeri bilimler” alanındaki başarı sıralamalarının (QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi) 2018 ve 2020 yılları arasında, genel

anlamda, negatif yönde bir değişim gösterdiklerini yansıtmaktadır. 2018 yılına ait göstergeler sıralama içerisinde 4 Türk yükseköğretim kurumu (Boğaziçi Ü: 344, Bilkent Ü.: 401-450, İstanbul Ü.: 451-500, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.: 451-500) bulunduğunu, 2019 ve 2020 yıllarına ait göstergelerde Bilkent Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin sıralamada durağan bir profil çizdikleri, buna karşılık Boğaziçi Üniversitesinin ise (2018: 344 – 2019: 378 – 2020: 385) sıralamada sürekli bir düşüş yaşadığını göstermektedir. 2020 yılı başarı sıralamasına, 2019 yılı dahilinde sıralamada olmayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 401-450 sıralama aralığıyla tekrar dahil olmuştur.

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2021 Yılları Arasında “Sağlık Bilimleri” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sağlık bilimleri” kategorisinde dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7. Times yükseköğretim dünya üniversite sıralamaları endeksi – “sağlık bilimleri” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020	2021
1	Hacettepe Ü.	401-500	301-400	251-300	301-400
2	Koç Ü.	401-500	501-600	401-500	401-500
3	İstanbul Ü.		501-600	401-500	301-400
4	Akdeniz Ü.		601+	601+	601+
5	Ankara Ü.		601+	601+	601+
6	Çukurova Ü.		601+	601+	601+
7	Dokuz Eylül Ü.		601+	601+	601+
8	Erciyes Ü.		601+	601+	601+
9	Gazi Ü.		601+	601+	601+
10	Marmara Ü.		601+	601+	601+
11	Ondokuz Mayıs Ü.		601+	601+	601+
12	Yeditepe Ü.		601+	601+	601+
13	Acıbadem Ü.			601+	601+
14	Anadolu Ü.			601+	601+
15	Atatürk Ü.				601+
16	Bahçeşehir Ü.			601+	601+
17	Başkent Ü.			601+	601+
18	Bezmialem Vakıf Ü.				601+
19	Bolu Abant İzzet Baysal Ü.				601+
20	Düzce Ü.				601+
21	Ege Ü.			601+	601+
23	Eskişehir Osmangazi Ü.				601+
23	Gaziantep Ü.			601+	601+
24	İstanbul Medipol Ü.			601+	601+
25	Recep Tayyip Erdoğan Ü.				601+
26	Sakarya Ü.				601+
27	Selçuk Ü.			601+	601+
28	Süleyman Demirel Ü.			601+	601+
29	Tokat Gaziosmanpaşa Ü.			601+	601+

Not. Tablo, 2018 ve 2021 yılları dahilinde Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 7, 2018 yılında, Türk yükseköğretim kurumları bazında, sağlık bilimleri alanında yalnızca 401-500 sıralama aralıklarıyla Hacettepe Üniversitesi ve Koç Üniversitesinin uluslararası sıralama içerisinde kendilerine yer edinebildiklerini göstermektedir. 2019 yılında ise sıralamaya giren Türk yükseköğretim kurumu sayısının 10 artarak 12'ye yükseldiği, en yüksek başarıya 301-400 sıralama aralığına sahip olan Hacettepe Üniversitesinin sahip olduğu, onu sırasıyla 501-600 sıralama aralıklarıyla Koç Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin izlediği tespit edilmiştir. 2019 yılı dahilinde bir önceki yıla oranla Hacettepe Üniversitesinin başarı sıralamasında yükseliş gösterdiği, buna karşılık Koç Üniversitesinin ise sıralamada düşüş yaşadığı gözlenmiştir. 2019 yılı içerisinde ayrıca 601+ sıralama aralıklarıyla Akdeniz Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi sıralamaya ilk kez dahil olmuştur. 2020 yılına ait veriler ise toplam 22 Türk yükseköğretim kurumunun sıralama içerisinde olduğunu göstermektedir. 2020 yılında 251-300 sıralama aralığıyla Hacettepe Üniversitesi bir kez daha sağlık bilimleri alanında en başarılı Türk yükseköğretim kurumu konumundadır. 2020 yılına ait genel izlenim, 2019 yılına oranla Hacettepe Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin başarı sıralamalarını yükselttiklerini gözler önüne sermektedir. 2021 yılına ait göstergeler, bir önceki yıla oranla Türk yükseköğretim kurumu sayısının nicel olarak artış göstererek toplam 29'a ulaştığını göstermektedir. Bu bağlamda İstanbul Üniversitesinin (301-400) sıralamasını yükselttiği; buna karşılık Hacettepe Üniversitesinin (301-400) bir önceki yıla oranla sıralamada düşüş yaşadığı gözlenmektedir.

QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2020 Yılları Arasında “Sağlık Bilimleri” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2020 yılları arasında, QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “sağlık bilimleri” alanında dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8. QS Dünya üniversite sıralamaları endeksi – “sağlık bilimleri” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020
1	İstanbul Ü.	341	332	342
2	Hacettepe Ü.	351	343	320

Not. Tablo, 2018 ve 2020 yılları dahilinde QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 8, Türk yükseköğretim kurumlarının “sağlık bilimleri (life sciences and medicine)” alanındaki başarı sıralamalarının (QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi) 2018 ve 2020 yılları arasında genel olarak yükseliş eğiliminde oldukları görülmektedir. İncelenen yıllar (2018-2019-2020) kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarından Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinin sıralama içerisinde buldukları, Hacettepe Üniversitesinin yıl bazlı sıralamasını devamlı ve pozitif yönde geliştirdiği gözlenmektedir.

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2021 Yılları Arasında “Mühendislik ve Teknoloji” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2021 yılları arasında, Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “mühendislik ve teknoloji” kategorisinde dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 9’da gösterilmektedir:

Tablo 9. Times yükseköğretim dünya üniversite sıralamaları endeksi – “mühendislik ve teknoloji” alanında yıl bazlı başarı sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020	2021
1	Bilkent Ü.	201-250	251-300	251-300	301-400
2	Koç Ü.	201-250	301-400	401-500	201-250
3	Boğaziçi Ü.	301-400	251-300	301-400	501-600
4	Orta Doğu Teknik Ü.	301-400	501-600	501-600	601-800
5	Sabancı Ü.	301-400	251-300	251-300	301-400
6	İstanbul Teknik Ü.	401-500	401-500	501-600	501-600
7	Akdeniz Ü.		601-800	801+	801-1000
8	Anadolu Ü.		601-800	801+	
9	Dokuz Eylül Ü.		601-800	801+	1001+
10	Erciyes Ü.		601-800	601-800	601-800
11	Gazi Ü.		601-800	801+	801-1000
12	Gebze Teknik Ü.		601-800	801+	801-1000
13	Hacettepe Ü.		601-800	801+	801-1000
14	İzmir Teknoloji Enstitüsü		601-800	801+	801-1000
15	TOBB Ü.		601-800	801+	801-1000
16	Ankara Ü.		801+	801+	801-1000
17	Çukurova Ü.		801+	801+	801-1000
18	Marmara Ü.		801+	801+	801-1000
19	Ondokuz Mayıs Ü.		801+	801+	1001+
20	Ege Ü.			801+	801-1000
21	Gaziantep Ü.			801+	801-1000
22	İstanbul Ü.			801+	
23	Karabük Ü.			801+	801-1000
24	Selçuk Ü.			801+	801-1000
25	Süleyman Demirel Ü.			801+	801-1000
26	Yıldız Teknik Ü.			801+	801-1000
27	Özyeğin Ü.				501-600
28	Atatürk Ü.				601-800
29	Sakarya Ü.				601-800
30	Atılım Ü.				801-1000
31	Eskişehir Osmangazi Ü.				801-1000

Not. Tablo, 2018 ve 2021 yılları dahilinde Times Yüksek Öğretim Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, 2018 yılında, 6 Türk yükseköğretim kurumunun başarı sıralaması içerisinde yer aldığı, bu kurumlar içerisinde ise Bilkent Üniversitesi ve Koç Üniversitesinin 201-250 sıralama aralığı ile söz konusu alan dahilinde en başarılı Türk yükseköğretim kurumları oldukları gözlenmektedir. 2019 yılına ait istatistikler kapsamında, sıralamaya girme başarısı gösteren Türk yükseköğretim kurumu sayısı nicel olarak artış göstererek 19'a yükselmiştir. 2019 yılı dahilinde “mühendislik ve teknoloji” alanında en yüksek başarıyı gösteren Türk yükseköğretim kurumları 251-300 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi'dir. Aynı yıl içerisinde bir önceki yıla kıyasla Boğaziçi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin başarı sıralamasında yükseliş sergilediği; buna karşılık Bilkent Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinin başarı sıralamasında düşüş gösterdiği; İstanbul Teknik Üniversitesinin ise sabit bir görünüm çizdiği saptanmıştır.

2020 yılına ait veriler incelendiğinde sıralamaya girme başarısı gösteren Türk yükseköğretim kurumu sayısının 2019 yılına oranla 7 artarak 26'ya ulaştığı görülmektedir. 2020 yılı dahilinde en başarılı Türk yükseköğretim kurumlarının 251-300 sıralama aralıklarıyla Bilkent Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi olduğu; bu üniversiteleri sırasıyla 301-400 sıralama aralığıyla Boğaziçi Üniversitesinin, 401-500 sıralama aralığıyla Koç Üniversitesinin, 501-600 sıralama aralıklarıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesinin, 601-800 sıralama aralığıyla Erciyes Üniversitesinin ve 801+ sıralama aralıklarıyla Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gebze Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İzmir Teknoloji Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinin izlediği gözlenmektedir.

2021 yılına ait veriler incelendiğinde 2020 yılına oranla sıralama içerisindeki Türk yükseköğretim kurumu sayısının artış göstererek 29'a yükseldiği ve Koç Üniversitesi (201-250) dışında diğer tüm yükseköğretim kurumlarının sıralamalarının sabit kaldığı ya da düşüş yaşadığı gözlenmektedir.

QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi Kapsamında 2018 ve 2020 Yılları Arasında “Mühendislik ve Teknoloji” Alanında Türk Yükseköğretim Kurumlarının Başarı Durumu

Türk yükseköğretim kurumlarının 2018 ve 2020 yılları arasında, QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, “mühendislik ve teknoloji” alanında dünya yükseköğretim kurumları arasındaki genel başarı durumları Tablo 10'da gösterilmektedir:

Tablo 10. QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi – “Mühendislik ve Teknoloji” Alanında Yıl Bazlı Başarı Sıralamaları*

Sayı	Üniversiteler	2018	2019	2020
1	Orta Doğu Teknik Ü.	216	243	193
2	İstanbul Teknik Ü.	231	256	218
3	Boğaziçi Ü.	298	392	308
4	Bilkent Ü.	307	356	295
5	Koç Ü.	451-500	451-500	401-450
6	Sabancı Ü.			451-500
7	Yıldız Teknik Ü.			451-500

Not. Tablo, 2018 ve 2020 yılları dahilinde QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi esas alınarak yapılandırılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde Türk yükseköğretim kurumlarının “mühendislik ve teknoloji” alanındaki başarı sıralamalarının (QS Dünya Üniversiteler Sıralamaları Endeksi) 2018 ve 2020 yılları arasında değişim gösterdiği görülmektedir. İncelenen üç yıl (2018-2019-2020) kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarından Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Koç Üniversitesinin ortak olarak sıralama içerisinde yer aldıkları; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesinin sıralama açısından istikrarlı bir görünüm sergileyemedikleri tespit edilmiştir. 2020 yılında listede yer alan tüm Türk yükseköğretim kurumlarının bir önceki yıla oranla başarı sıralamalarını geliştirdikleri; Sabancı Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinin ise sıralamaya ilk defa dahil oldukları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Uluslararası sıralama endeksleri, esas aldıkları değişkenler bağlamında yükseköğretim

kurumlarının öğretim, araştırma, kurumsal tanınırlık, fakülte-personel bazlı tanınırlık, akademik çalışmalara yapılan alıntılar gibi farklı yönlerden güncel durumlarının betimlenmesi ve gelişmelerinin takip edilmesi açısından bir referans noktasıdır. Araştırma kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarının THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, 2018 ve 2021 yılları dahilinde, temel alanlar bazında, uluslararası paydaşları arasında istikrarlı bir profil çizemedikleri saptanmıştır. THE Endeksi açısından Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzlemde en başarılı oldukları alanların “mühendislik ve teknoloji” ile “sağlık bilimleri”, en az başarı gösterdikleri alanın ise “sanat ve beşeri bilimler” olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuç incelendiğinde, Türk yükseköğretim kurumlarında mühendislik ve teknoloji ile ilgili temel disiplinlere akademik açıdan daha çok eğilim gösterilmesi, ülkemizin stratejik vizyonu çerçevesinde gerçekleştirilmesi planlanan hedefler bağlamında ele alınabilir. Bu bağlamda On Birinci Kalkınma Planı’nda betimlenen elektronik, otomotiv ve savunma sanayii gibi üst düzey teknoloji gerektiren alanlarda rekabetçi üretim ve verimliliğin geliştirilmesine dair hedefler (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019); Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu kararları (Yükseköğretim Kurulu, 2015) ile 2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi’nde (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2019) belirtilen teknolojik alanlarda araştırma ve geliştirme faaliyetlerine ve dijitalleşmeye ağırlık verilmesine yönelik amaçlar, Türk yükseköğretim kurumlarının mühendislik ve teknoloji odaklı akademik gelişmelerinin temel dayanakları olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, Türk yükseköğretim kurumlarının uluslararası bağlamda en başarılı oldukları ikinci temel alanın “sağlık bilimleri” olmasında, Türkiye’nin yükseköğretim kurumları aracılığıyla sağlık bilimleri temel alanında başta gelen ülkelerden birisi haline getirilmek istenmesi ve sağlık turizmi açısından gelişim gösterilme amacı güdülmesi bazı önemli faktörler olarak belirtilebilir.

THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında, 2018 ve 2021 yılları dahilinde, Türk yükseköğretim kurumlarından hiçbirisinin 2018 yılında, “eğitim” alanında başarı sıralamasına dahil olamamaları, “sanat ve beşeri bilimler” alanında ise 2018 yılında yalnızca 1 Türk yükseköğretim kurumunun sıralamada bulunması, bu alanlara akademik gelişim ve araştırma inovasyonu sağlanması açısından önem gösterilmesi gerektiğini yansıtmaktadır. THE Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarının akademik başarı durumları açısından edilen sonuçlar, literatür ile uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Aydın ve Kaya’nın (2017) Türk üniversitelerini genel başarı yönünden betimleyen çalışmasına paralel olarak bulgular Türk yükseköğretim kurumlarının söz konusu sıralama endekslerinde üst düzey başarı ortaya koyamadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde araştırma sonuçlarının, Bozan (2019) tarafından dile getirilen bilimsel makale ve diğer yayınlara yapılan atıfların diğer ülkeler bazında oldukça düşük olması, köklü üniversitelerin dünya sıralaması içerisinde ön sıralarda yer alamamaları gibi Türk üniversitelerinde var olan mevcut problemler ile paralel yönde olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında QS Dünya Üniversite Sıralamaları Endeksi’nden (2018-2020) toplanan veriler, THE sıralama endeksine paralel olarak Türk yükseköğretim kurumlarının incelenen temel alanlar dahilinde, dünya başarı sıralamasında, paydaşları arasında nicel ve nitel yönden geride kaldıklarını göstermektedir. Gözlenen nicel zayıflığın sıralamaya giren Türk yükseköğretim kurumu sayısal yetersizliğinden, nitel zayıflığın ise sıralama içerisindeki Türk yükseköğretim kurumlarının akademik (kurumsal) tanınma düzeyleri, fakülte personelinin (bireysel) tanınma düzeyleri ve fakülte bazında alıntılanma ortalamaları olmak üzere üç farklı değişken bağlamında zayıf kalmalarından kaynaklandığı belirtilebilir. Eğitim ve öğretim ortamının tüm bileşenlerinin aktif ve devingen bir yapıya sahip oldukları düşünüldüğünde, Türk yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyonları bağlamında akademik personelin bilimsel gelişmelerini ve akademik yayınların kalitesini artırmaya yönelik eylemlerin varlığını sağlamaya yönelik çabaları, bu

değişkenler kapsamında zaman içerisinde olumlu yönde bir ivme kazanmaları açısından önem taşımaktadır. İncelenen alanlar kapsamında Türk yükseköğretim kurumlarının her iki endeks dahilinde sahip oldukları başarı sıralamaları ele alındığında, söz konusu sıralamalarda devlet üniversitesi statüsüne sahip olan yükseköğretim kurumlarının öğretim, araştırma, akademik tanınma, akademik araştırmaların niteliği (toplam alıntılanma düzeyleri) gibi değişkenler bağlamında vakıf yükseköğretim kurumlarına göre daha başarılı bir görünüm sergiledikleri gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde tanıtım yetersizliği, akademik personel azlığı, bilgiye erişim sorunu gibi birçok farklı faktörün, vakıf üniversitelerinin zayıf yönlerini oluşturduğu gözlenmiştir (Cevher, 2015). Bu durum, vakıf üniversitelerinin akademik başarı yönünden sahip oldukları nicel yetersizliğin sebepleri olarak ele alınabilir.

Araştırma, gerek devlet gerekse vakıf yükseköğretim kurumlarının bilimsel gelişimlerine önem vermeleri, akademik vizyonlarını genişletmeleri ve devingen bir yapı kazanarak güncel gelişimleri yakından takip edebilen, her boyutuyla gelişimi ana ilkelere biri olarak benimseyen bir tutum içerisinde olmaları gerektiğini göstermektedir. Araştırma, inovasyon, tanınırlık, üretim gibi çeşitli parametreler uluslararası anlamda akademik kalitenin betimlenmesinde artık ortak noktalar olarak ele alınmaktadır (Buela-Casal vd. 2007). Bu bağlamda, Türk yükseköğretim kurumlarının “eğitim”, “sosyal bilimler”, “sanat ve beşeri bilimler”, “sağlık bilimleri” ve “mühendislik ve teknoloji” alanlarında, dünyadaki diğer yükseköğretim kurumları arasında daha başarılı ve istikrarlı olmaları adına öğretim, araştırma, kurum ve personel bazlı tanınma, yapılan akademik araştırmaların nitelikleri bazında geliştirici ve düzeltici odaklı birtakım eylemler ortaya koymaları gerekmektedir.

Bu kapsamda bazı önerilerde bulunulması mümkündür:

- 1- Akademik yayınlarda kalitenin artırılması konusunda bilinç aşlamaya yönelik profesyonel gelişim programları, konferanslar, sempozyumlar ve çalıştaylar düzenlenmelidir. Bu bağlamda TÜBİTAK, YÖK, MEB gibi kurumların iş birliğinde “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, “Proje Yazım Esasları”, “Etkili İletişim”, “Akademik Türkçe”, “Akademik İngilizce” gibi farklı konularda belirli aralıklarla faaliyetler yürütülmeli ve devamlılık sağlanmalıdır.
- 2- Devlet ve vakıf yükseköğretim kurumlarının akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik devinimsel ve yapılandırıcılık esaslı çalışmalar oluşturulmalı, bu çalışmalar uygulamaya konularak sürekli takibi sağlanmalıdır.
- 3- Yükseköğretim Kurulu tarafından yükseköğretim kurumlarına yönelik belirli aralıklarla gerçekleştirilen çeşitli denetimlere ek olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirilen ve tanınan ulusal kuruluşlar (Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-MÜDEK, Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-TEPDAD, Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği-EPDAD, vb.) ile uluslararası kuruluşlarca (Agency for Quality Assurance, The Accreditation Agency in Health and Social Sciences (AHPGS), Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA), vb.) her bir akademik program için zorunlu ve yenilenebilir akreditasyon değerlendirmeleri yapılmalıdır. Böylelikle yükseköğretim kurumlarının iç dinamikleri arasındaki işlerliğin niteliği artırılarak uluslararası açıdan daha etkili ve ulaşılabilir olmaları sağlanabilir.
- 4- Uluslararası tanınırlık ve akademik gelişmiş açısından farklı türlerdeki bilimsel toplantılar ve bu toplantıların nitelikli olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda bilimsel toplantılar daha uluslararası bir görünüme sahip olmalıdır. Söz konusu bilimsel toplantıların farklı

ünitelerinde (düzenleme kurulu, bilim kurulu vb.) görev alan alanında yetkin yerli akademisyenlere ek olarak alanında yetkin yabancı akademisyenlerin var olmasına özen gösterilmelidir.

- 5- Yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans ve doktora programları; kayıt-kabul koşulları, derece kazanma yeterlikleri ve akademik müfredatları açısından üst düzey bilim insanlarının yetiştirilebilmesine yönelik olarak revize edilmelidir. Bu bağlamda, yüksek lisans ve doktora programlarına yönelik kontenjanların sınırlandırılması, bu programlara girişte istenen asgari yeterliklerin (yabancı dil, ALES, genel akademik not ortalamaları, vb.) yükseltilmesi, müfredatların zorunlu ve seçmeli dersler açısından zenginleştirilmesi hedeflenmelidir.

Teşekkür

Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin desteğiyle yapılmıştır.

KAYNAKLAR

- Aguillo, I. F., Bar-Ilan, J., Levene, M. & Ortega, J. L. (2010). Comparing University Rankings. *Scientometrics*, 85(1), 243-256.
- Altbach, P. (2006). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education*. 42, 2-3.
- Arkalı Olcay, G., Bulu, M. (2016). Uluslararası üniversite sıralama endekslerinde Türk üniversitelerinin yeri. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 95-103.
- Aydın, M. S. & Kaya, H. (2017). Dünya Yükseköğretim Sıralama Sistemleri ve Türkiye'deki Yükseköğretim Kuruluşlarının Bu Sıralama Sistemleri İçerisindeki Mevcut Durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 506-525.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Birnbaum, R. (2007). No World-Class University Left Behind. *International Higher Education*. 47, 7-9.
- Bozan, M. (2019). Türkiye'nin Üniversite Gerçeği ve Bir Öneri. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 19-38.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M.P. & Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*. 71, 349-365.
- Cevher, E. (2015). Türkiyedeki Vakıf Üniversitelerinin Eğitim Faaliyetlerinin Mevcut Durumunun Araştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 25-50.
- Clarke, M. (2007). The Impact of Higher Education Rankings on Student Access, Choice, and Opportunity. *Higher Education in Europe*, 32(1), 59-70.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Dembereldorj, Z. (2018). Review on the Impact of World Higher Education Rankings: Institutional Competitive Competence and Institutional Competence. *International Journal of Higher Education*, 7(3), 25-35.

- Gültepe, Y., Zhanl Zhumangaliyevna, M. & Kalamam, Y. (2014). *Üniversite Sıralama Sistemleri: Batı Karadeniz Üniversiteleri İçin Analiz Örneği*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Hadi, M. A. & Closs. S. J. (2016). Ensuring rigour and trustworthiness of qualitative research in clinical pharmacy. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(3), 641-646.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. Marope, P.T.M., Wells, P.J., ve Hazelkorn, E. (Ed.), *Rankings and Accountability in Higher Education Uses and Misuses* içinde (Chapter 4). UNESCO Publishing.
- Hazelkorn, E. (2014). Rankings and the Global Reputation Race. *New Directions for Higher Education*, 2014, 13-26.
- Hou, Y. W. & Jacob, W. J. (2017). What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 29-46.
- Ionnidis, J. P., Patsopoulos, N. A., Kavvoura, F. K., Tatsioni, A., Evangelou, E., Kouri, I., Contopoulos-Ionnidis, D. G. & Liberopoulos. G. (2007). International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal. *BMC Medicine*, 5:30.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2017). Üniversitelerin Sıralanma Ölçütleri ve Türkiye Üniversiteleri için Öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 200-210.
- Liu, N. C. & Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.
- Marginson, S. (2007). Global University Rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(2), 131-142.
- Marginson, S. & Wende, M. (2007). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329.
- Namal, Y. & Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 27-35.
- Özalp, İ., Tonus, H. Z. & Geylan, A. (2010). Paydaşları Açısından Akademik Organizasyonlarda İtibar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 99-106.
- Paker, T. (2015). Durum Çalışması. Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (Bölüm 9). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saka, Y. & Yaman, S. (2011). Üniversite Sıralama Sistemleri; Kriterler ve Yapılan Eleştiriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 72-79.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, (2019). *2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi*. Ankara.
- Thakur, M. (2007). The Impact of Ranking Systems on Higher Education and its Stakeholders. *Journal of Institutional Research* 13(1), 83-96.
- Times Higher Education World University Rankings. (2021, 3 Ocak). Erişim adresi: <https://www.timeshighereducation.com/>
- Uslu, B. (2018). Dünya üniversiteler sıralaması: Genişletilen gösterge setine göre sıralamada oluşan farklılıklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 457-470
- Viloria, A., Samuel, M. T., Vásquez, C., Varela, N., Cabrera, D. & Angulo, M. (2016). Ranking of Scientific Visibility of Latin American Universities. *International Journal of Control Theory and Applications*, 9(44), 409-414.
- Yükseköğretim Kurulu, (2015). *Yükseköğretim Kurulu 2016-2020 Stratejik Planı*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu, (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022*. Ankara.

- Yükseköğretim Kurulu, (2020). Geleceğin Bilim İnsanları için “YÖK-GELECEK PROJESİ”. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-gelecek-projesi.aspx>
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2021, 17 Şubat). Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2021, 17 Şubat). Erişim adresi: <https://yokak.gov.tr/>
- QS World University Rankings. (2021, 3 Ocak). Erişim adresi: <https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2020>

2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi

Mesut TOPAL¹

Gönderim Tarihi: 25.12.2020

Kabul Tarihi: 05.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu çalışmanın amacı; ülkemizin kısa vadede eğitime dair hedeflerini ortaya koyan ve 23 Ekim 2018 'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyu ile paylaşılan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile Hükümet Politikalarına uygun olarak, ilgili Bakanlıklarca ülkenin ekonomik ve toplumsal potansiyelini bütünüyle ya da belirli alanlarda geliştirmeyi amaçlayan ve içeriğinde eğitimle ilgili genel hedefleri de barındıran güncel kalkınma planını ele alarak her iki belgeyi eğitime dair hedefler açısından değerlendirmektir. Çalışma kapsamında 11. Kalkınma Planında yer alan eğitime dair politika ve tedbirler ile 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan hedefler belge(doküman) analizi yöntemiyle tespit edilerek karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada; Türk Eğitim Sistemini geliştirme amacıyla ortaya konan 11. Kalkınma Planının eğitim politikaları ve 2023 Eğitim vizyonunun büyük oranda örtüştüğü görülmüştür. Bazı alanlarda ise bu politikaların ve vizyonların güncellenerek 21. Yüzyıl becerilerine dönük hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 11. Kalkınma Planı, Eğitim Hedefleri, Karşılaştırma, Örtüşme Oranları

The 2023 Education Vision Document and the 11th Development Plan by Comparing the Education Targets.

Abstract: The aim of this study is to evaluate two documents in terms of goals of education one of which is 2023 Vision of Education Document published on 23rd of October in 2018 by the Ministry of Education about short term goals of education and Current Development Plan that aims to improve country 's social and economic potential holistically or partially and also including general goals for education by the related Ministries in line with government policy. In the scope of this study, firstly education goals of 11th Development Plan are determined by means of document analysis method. In this comparing study, it was found that education policies of 11th Development Plan which aims to improve Turkish education system coincide with 2023 Education Vision substantially. In some fields, on the other hand, it was determined that these policies and visions were updated and replaced with goals based on 21st century skills.

Keywords: 2023 Vision of Education Document, 11th Development Plan, The Goals of Education, Comparing, Overlap Rate

GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ışığında, her toplumun belirlemiş olduğu gelişim ve kalkınma hedefleri vardır. Bu hedefler ülkelerin toplumsal yapılanması içindeki belirleyici öğelerdir. Kalkınma, yerli ve/veya yabancı kaynaklar ile ulaşılmak istenen hedeflerin başında gelir. Birçok iktisadi olgu ile doğrudan ve yakın ilişki içerisinde bulunan bu amaç, tarihi süreç içerisinde birçok değişime uğramış ve çeşitlenmiştir. Ekonomilerin iç dinamiklerinin yetersiz kalması, belirli bir sürükleyici sektörün bulunamaması, gerekli uzmanlaşmanın sağlanamaması ve birçok iktisadi kısıtlamanın sonucu olarak gerçekleşen düşük milli gelir seviyesi, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin temel problemi olan tasarruf açığını da beraberinde getirmiştir (Çelik ve Çetiner 2019).

Ülkemizde ortaya çıkan ekonomik problemlere karşı çağa ve gelişmelere en iyi şekilde uyum sağlayabilmek adına belirli dönemleri kapsayan kalkınma planları hazırlanmıştır. Kalkınma planları, içerisinde ülkenin kalkınmasını yönlendirecek sayısal hedefler, toplumsal yaşama yön verebilecek değerlendirmeler ve çözüm önerileri bulundurmaktadır (Akça, Şahan ve Tural, 2017).

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, topalmesut@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-5701-5807

Türkiye’de yapılan ilk planlama ihtiyacı Dünya ekonomik bunalımının etkisiyle ortaya çıkmış olup hızlı bir sanayileşme amacıyla düzenlenmiştir. Birinci ve İkinci Sanayi Planları 1930’larda diğer ülkelerden bağımsız bir şekilde var olma ve saygın bir ülke olma hedeflerine yönelik olarak hazırlanmıştır. II. Dünya savaşının başlamasıyla ara verilen planlardan sonra İvedili Sanayi Planı 1946 yılında hazırlanmıştır. Yapılan planlar değişen dönemlere uyumlu olmadığından uygulama dışı kalmıştır. 1947 yılında değişen koşullara göre Vaner Planı hazırlanmıştır. 1950’li yıllarda ise yeni planlar hazırlanmamıştır. 1960’lı yıllarda Anayasa’da yer alan planlamaya yeniden başlanarak günümüze kadar uygulaması süren kalkınma planları hazırlanmıştır (Erat ve Arap, 2017).

Kalkınma planı; hükümet politikalarına uygun olarak, ilgili Bakanlıklarca belirlenen, ülkenin ekonomik ve toplumsal potansiyelini bütünüyle ya da belirli alanlarda geliştirmeyi amaçlayan ve 5 yıllık süreyi kapsayan bir makro plandır.

Kalkınma planları ile;

- Milli gelirin yüksek ve istikrarlı bir hızda büyümesi,
- İhracat teşvikine dayalı bir sanayileşme politikası geliştirilmesi,
- Ödemeler bilançosu sorununun sağlıklı bir yapıya kavuşturulması,
- Yeni istihdam imkânlarının oluşturulması, işsizliğin azaltılması,
- Sosyal adalet ve gelir dağılımı eşitsizliği sorunlarının uygulanacak sosyal ve mali politikalarla düzenlenmesi,
- Bölgesel kalkınma farklarının giderilmesi... gibi hedefler belirlenirken eğitim alanında ise; Bilimsel, teknolojik ve akademik gelişmeler ışığında, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim politikalarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (“Türkiye’de Planlı Kalkınma Dönemi”, 2021).

Kalkınma planlarının, Türk insanının mesut ve müreffeh hale gelmesini amaçladığı göz önüne alındığında; Ülke kalkınmasında dikkate alınması gereken temel faktörlerden biri de eğitimidir. Eğitim politikası denildiğinde kamu kesimi tarafından eğitimin yaygınlaştırılmasına ve geliştirilmesine yönelik alınan tedbirler anlaşılır. Ülkenin eğitim politikası öncelikle kalkınma planlarında tespit edilir. Tüm eğitim kurumları ülkedeki genç nüfusu bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal, kültürel niteliklerle geliştirmeyi, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı hedef edinmiştir. Öğrencilerin mezuniyetten sonra karşılaşacakları sorunları çözebilmesi, fırsatları değerlendirebilmesi, işe girmesi, alanında ilerlemesi, değişime uyum sağlaması başlıca amaçtır. Eğitime hem devlet hem de aileler olağanüstü miktarlarda para, zaman, insan, araç-gereç gibi kaynakları harcamaktadır. Eğitimin ülke kalkınmasına katkı sağlayabilmesi için çeşitlendirmeye gidilmesine ve eğitim altyapısının sürekli geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Akça, Şahan ve Tural, 2017).

Eğitim, toplumların ilerlemesinde önemli bir odak noktası olan dinamik, devam eden bir süreç olarak bilinmektedir. Eğitimde sağlanacak her ilerleme ve gelişimin, toplumsal refah düzeyi açısından önemi büyüktür. Eğitim süreci içinde hem donanım eksikliklerinin giderilmesi ve hem de personel desteğinin sağlanması, kalkınma planları içerisinde belirlenen hedefler ışığında gerçekleştirilmektedir. Eğitimin planlanması sürecinde benimsenen politikalar ile sosyal devlet olma ve fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmasına çalışılmaktadır. Böylelikle her vatandaşın eğitim sürecine aktif katılımını sağlamak ve nitelikli iş gücüne dönüştürmek hedeftir. Belirlenen

politikalarla planlar arasında uyum sağlanmalıdır. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde toplumun ve kurumların yetki ve görevleri açıkça tanımlanmalıdır (Küçükler, 2010).

1960 Anayasası ile temeli oluşturulan ve Devlet Planlama Teşkilatı ile hazırlanmaya başlanan kalkınma planlarından birincisi 1963 yılında uygulamaya konmuştur. O tarihten beri yetkili kurumlarca hazırlanan kalkınma planlarının on birincisi (2019-2023) yürürlükte.

Diğer taraftan, Ekim 2018'de açıklanan ve ülkemizin kısa vadede eğitime dair hedeflerini ortaya koyan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından 23 Ekim 2018 günü kamuoyuna açıklanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin sunuş bölümünde 2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı; “Çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir.” olarak ifade edilirken, temel unsurları “Öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve okul; vizyonu belgemizin dört temel unsurudur.” şeklinde tarif edilmiş ve uygulama süreci de ilk safha olan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, tasarım, simülasyon, öncü pilotlamalar ve yeniliklerin kısmi uygulamasıyla başlatılmıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi; 11. Kalkınma Planına göre bir mikro plan olarak değerlendirilebilir. Bu itibarla bakıldığında bir mikro plan olan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin daha genel olarak ülkenin ana hedeflerini ortaya koyan ve makro plan olarak ele alınan 11. kalkınma planı ile uyumlu olması gereklidir. Her ne kadar 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi hazırlanırken 10. Kalkınma Planı yürürlükte olsa da genel iktisat ve kalkınma politikalarını belirleyen hükümetin ve eğitimle ilgili hedefleri belirleyen Milli Eğitim Bakanlığının 11. Kalkınma Planında da aynı hedefler doğrultusunda planlama yapmasını beklemek doğru olacaktır.

Bu çalışmada; Temmuz 2019 'da açıklanan 11. Kalkınma Planı ile Ekim 2018 'de açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin aşağıda belirtilen konularda karşılaştırılması yapılmış olup, ortaya konan amaç ve hedeflerin birbiriyle uyumlu olup olmadığının tespiti, birbirini destekler nitelikte olan maddeler ile birbiriyle çelişen maddelerin tespit edilmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

11. Kalkınma Planı ile 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan hedefler;

- Erken Çocukluk Eğitimi açısından ne derecede uyumludur?
- Temel Eğitim açısından ne derecede uyumludur?
- Ortaöğretim açısından ne derecede uyumludur?
- Mesleki ve Teknik Eğitim açısından ne derecede uyumludur?
- İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi açısından ne derecede uyumludur?
- Yabancı Dil Eğitimi açısından ne derecede uyumludur?

YÖNTEM

Bu çalışmada, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ve 11.Kalkınma Planında yer alan Erken Çocukluk Eğitimi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ile Yabancı Dil Eğitimine yönelik hedeflerin ne ölçüde örtüştüğünü ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Belge analizinde öncelikle ilgili dokümanlara

ulaşılır. Ulaşılan dokümanlar iyi bir şekilde okunduktan ve anlaşıldıktan sonra analize geçilir. Son olarak ise yorumlama ve değerlendirme süreci gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın veri kaynakları; 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'dir. Araştırmanın verilerini oluşturan 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi öncelikle Erken Çocukluk Eğitimi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ve Yabancı Dil Eğitimi ile ilgili alınan kararlar çerçevesinde betimlenmiş ve uyumluluklarını tespit etmek üzere eşleştirilmiştir. Daha sonra ilgili kararlar ve hedefler buldukları kategoriye göre düzenlenerek betimsel analiz yoluyla başlıklar doğrultusunda incelenerek yorumlanmış ve elde edilen sonuçlara dayalı genel değerlendirmelerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular başlığı altında Erken Çocukluk Eğitimi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi, Yabancı Dil Eğitimi konuları ile ilgili hedefler, bölümler halinde 11. Kalkınma Planında, daha sonra 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ortaya konulmuştur. Son olarak iki dokümanda yer alan ifadelerin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir.

1. Erken Çocukluk Eğitimi

11. Kalkınma Planında Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısmında yer alan Erken Çocukluk Eğitimine yönelik ifadeler Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 11. Kalkınma Planında Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
548. Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır. (s.126)	548.1. Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır. (s.126)
	548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)
	548.5. Geçici koruma altındaki kişilerin eğitim imkânlarına erişimi artırılacaktır. (s.126)
550. Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır. (s.126)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
	550.2. Dezavantajlı bölgelerden başlayarak okul yemeği uygulamasına geçilecektir. (s.126)
552. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşerî ve fiziki imkânlar güçlendirilecektir. (s.127)	552.3. Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir. (s.127)

558. Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır. (s.129)

558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Erken Çocukluk Eğitimi bir konu başlığı olarak yer almıştır. Erken Çocukluk Eğitimine dair 11'i konu başlığı altında olmak üzere toplam 12 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 2'de başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 2: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ	1. Erken Çocukluk Eğitim Hizmeti Yaygınlaştırılacak (s.80)	1. Hedef 1/1: 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır. (s.80)
		2. Hedef 1/2: Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır. (s.80)
		3. Hedef 1/3: Şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.80)
		4. Hedef 1/4: Şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç gereç ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.80)
		5. Hedef 1/5: Erken çocukluk eğitiminde, yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacaktır. (s.80)
		6. Hedef 1/6: Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması bağlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar devreye sokulacaktır. (s.80)
	2. Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerine Yönelik Bütünleşik Bir Sistem Oluşturulacak (s.81)	7. Hedef 2/1: Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir. (s.81)
		8. Hedef 2/2: Çocukla ilgili tüm yerel kurum ve kuruluşlar harekete geçirilecek ve tamamlayıcı bir iş birliği çerçevesi teşvik edilecektir. (s.81)

**3. Şartları Elverişsiz
Gruplarda Eğitimin
Niteliği Artırılacak (s.82)**

9. Hedef 3/1: Farklı kurum ve kuruluşlar ile Halk Eğitim Merkezleri iş birliğinde anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler yaygınlaştırılacaktır. (s.82)

10. Hedef 3/2: Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacaktır. (s.82)

11. Hedef 3/3: Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi pilot uygulamalarla başlatılacaktır. (s.82)

**ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME**

**1. Eğitim Kalitesinin
Artırılması İçin Ölçme ve
Değerlendirme Yöntemleri
Etkinleştirilecek (s.35)**

12. Hedef 1/6: Erken çocukluk eğitiminden başlanarak üst öğrenim kademelerinde de devam edecek şekilde, çocukların tüm gelişim alanlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik e-portfolyo, çocuğa ait verilerin korunması esasıyla oluşturulacaktır. (s.35)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan Erken Çocukluk Eğitimine ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan Erken Çocukluk Eğitimine İlişkin Hedefler Tablo 3'te karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan Erken Çocukluk Eğitimine ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 3: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının Erken Çocukluk Eğitimine ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ	1. Hedef 1/1: 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacaktır. (s.80)	548.1. Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır. (s.126)
	2. Hedef 1/2: Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitimi modelleri uygulanacaktır. (s.80)	548.1. Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır. (s.126)
	3. Hedef 1/3: Şartları elverişsiz yerleşim birimlerindeki çocukların beslenme ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.80)	550.2. Dezavantajlı bölgelerden başlayarak okul yemeği uygulamasına geçilecektir. (s.126)

4. Hedef 1/4: Şartları elverişsiz hanelerdeki çocukların erken çocukluk eğitiminde araç gereç ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.80)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
5. Hedef 1/5: Erken çocukluk eğitiminde, yoksul hane halkına çocuk gelişimini destekleyici temel materyaller sağlanacaktır. (s.80)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
6. Hedef 1/6: Toplum temelli erken çocukluk hizmetlerinin yaygınlaştırılması bağlamında merkezler, atölyeler ve gezici otobüs sınıflar devreye sokulacaktır. (s.80)	548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)
7. Hedef 2/1: Resmî ve özel, farklı kurum ve kuruluşların inisiyatifinde yürütülen her yaş grubundaki tüm erken çocukluk eğitim hizmetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartları oluşturulacak ve uygulamalar izlenecektir. (s.81)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
8. Hedef 2/2: Çocukla ilgili tüm yerel kurum ve kuruluşlar harekete geçirilecek ve tamamlayıcı bir iş birliği çerçevesi teşvik edilecektir. (s.81)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
9. Hedef 3/1: Farklı kurum ve kuruluşlar ile Halk Eğitim Merkezleri iş birliğinde anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikolojisi odaklı eğitimler yaygınlaştırılacaktır. (s.82)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
10. Hedef 3/2: Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici müfredatlar oluşturulacaktır. (s.82)	548.5. Geçici koruma altındaki kişilerin eğitim imkânlarına erişimi artırılacaktır. (s.126) 550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
11. Hedef 3/3: Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi pilot uygulamalarla başlatılacaktır. (s.82)	552.3. Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir. (s.127)
12. Hedef 1/6: Erken çocukluk eğitiminden başlanarak üst öğrenim kademelerinde de devam edecek şekilde, çocukların tüm gelişim alanlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik e-portfolyo, çocuğa ait verilerin korunması esasıyla oluşturulacaktır. (s.35)	558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer almadığı halde kalkınma planında Erken Çocukluk Eğitimi ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- "548.2. Tüm eğitim kademeleri itibarıyla plan döneminde tekli eğitime geçilecek; bu amaçla ilave derslikler yapılacaktır (s.126)."

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Erken Çocukluk Eğitimine ilişkin hedeflerden; erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması, dezavantajlı bölgelerin desteklenmesi gibi hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte; Araç-gereç, materyal desteği, kurumsal iş birliği ve ortak standartlar geliştirme konularında ise 11. Kalkınma Planında herhangi bir hedef konulmadığı görülmektedir. Bu durumun ilgili konularda yürütülen çalışmalar sebebiyle olduğu değerlendirilebilir.

2. Temel Eğitim

11. Kalkınma Planında Temel Eğitime İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısmında yer alan Temel Eğitime yönelik ifadeler Tablo 4 'de gösterilmiştir.

Tablo 4: 11. Kalkınma Planında Temel Eğitime İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
548. Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır. (s.126)	548.2. Tüm eğitim kademeleri itibarıyla Plan döneminde tekli eğitime geçilecek; bu amaçla ilave derslikler yapılacaktır. (s.126) 548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılabilecek, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)
549. Çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözeterek eğitim ortamları oluşturulacaktır. (s.126)	549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. (s.126)
550. Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır. (s.126)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
551. Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır. (s.127)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127) 551.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin matematik ve Türkçe yeterlilikleri artırılabilecektir. (s.127) 551.3. Matematik ve Türkçe öğretim programları güncellenecektir. (s.127) 551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127) 551.6. Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır. (s.127) 551.7. Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulacaktır. (s.127)

558. Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır. (s.129)

558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)

558.2. Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli etkinleştirilecektir. (s.129)

558.3. Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif ve toplum hizmeti alanlarındaki etkinliklere katılımları desteklenecek, öğrenci yeterliliği üzerindeki etkisi izlenecektir. (s.129)

558.4. Eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı azaltmak amacıyla kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda düzenlemeler yapılacaktır. (s.129)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Temel Eğitime İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Temel Eğitim bir konu başlığı olarak yer almıştır. Temel Eğitime dair 21’i konu başlığı altında olmak üzere toplam 22 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 5’de başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 5: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Temel Eğitime İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
TEMEL EĞİTİM	1. İlkokul ve Ortaokullar Gelişimsel Açıdan Yeniden Yapılandırılacak (s.86)	1. Hedef 1/1: İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilecektir. (s.86)
		2. Hedef 1/2: İlkokul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılacaktır. (s.86)
		3. Hedef 1/3: Ders çizelgeleri ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenecektir. (s.86)
		4. Hedef 1/4 İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulacaktır. (s.86)
		5. Hedef 1/5: İlkokullarda tenefüs ve serbest etkinlik saatleri yeniden düzenlenecektir. (s.86)
		6. Hedef 1/6: Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurulacak ve ulusal standartları oluşturulacaktır. (s.86)
		7. Hedef 1/7: İlkokul ve ortaokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılacaktır. (s.87)
		8. Hedef 1/8: Ortaokul, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin geliştirileceği bir dönem olacaktır. (s.87)
		9. Hedef 1/9: Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesi sağlanacaktır. (s.87)
		10. Hedef 1/10: İkili eğitim tümüyle kaldırılacaktır. (s.87)
		11. Hedef 1/11: Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır. (s.87)

2. Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak (s.88)	<p>12. Hedef 2/1: Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini, yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir. (s.88)</p> <p>13. Hedef 2/2: Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır. (s.88)</p> <p>14. Hedef 2/3: Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılacaktır. (s.88)</p> <p>15. Hedef 2/4: Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulacaktır. İlgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapı kurulacaktır. (s.88)</p> <p>16. Hedef 2/5: Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır. (s.88)</p> <p>17. Hedef 2/6: Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir. (s.88)</p> <p>18. Hedef 2/7: Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır. (s.88)</p>
3. Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılarak Okulların Niteliği Artırılacak (s.89)	<p>19. Hedef 3/1: Şartları elverişsiz okullar kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir. (s.89)</p> <p>20. Hedef 3/2: Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.89)</p> <p>21. Hedef 3/3: Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacaktır. (s.89)</p>
ÖZEL YETENEK 3. Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğrenme Ortamları, Ders Yapıları ve Materyalleri Geliştirilecek (s.63)	<p>22. Hedef 3/2: 5 yaş ve ilkököl düzeyinde farklı ve farklılaştırılmış program modellerine fırsat tanınacaktır. (s.63)</p>

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan Temel Eğitime İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde yer alan Temel Eğitime ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan Temel Eğitime İlişkin Hedefler Tablo 6’da karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan Temel Eğitime ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 6: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının Temel Eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
TEMEL EĞİTİM	1. Hedef 1/1: İlkokul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirecektir. (s.86)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127) 551.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin matematik ve Türkçe yeterlilikleri artırılacaktır. (s.127)
	2. Hedef 1/2: İlkokul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak, ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılacaktır. (s.86)	551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127)
	3. Hedef 1/3: Ders çizelgeleri ilkokul ve ortaokul için ayrı ayrı düzenlenecektir. (s.86)	551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127)
	4. Hedef 1/4: İlkokullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulacaktır. (s.86)	558.2. Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli etkinleştirilecektir. (s.129)
	5. Hedef 1/5: İlkokullarda teneffüs ve serbest etkinlik saatleri yeniden düzenlenecektir. (s.86)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	6. Hedef 1/6: Tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulacak ve ulusal standartları oluşturulacaktır. (s.86)	549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. (s.126)
	7. Hedef 1/7: İlkokul ve ortaokullarda çocukların izleme ve değerlendirilmesinde e-portfolyo temelli bir gelişimsel izleme raporu kullanılacaktır. (s.87)	558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)
	8. Hedef 1/8: Ortaokul, çocuğun somuttan soyuta geçtiği bir kademe olarak kavramsal öğrenmenin geliştirileceği bir dönem olacaktır. (s.87)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	9. Hedef 1/9: Tam gün eğitim yapılan, koşulları elverişsiz yerleşim yerlerindeki okullardan başlayarak, çocuklara öğle yemeği verilmesi sağlanacaktır. (s.87)	550.2. Dezavantajlı bölgelerden başlayarak okul yemeği uygulamasına geçilecektir. (s.126)
	10. Hedef 1/10: İkili eğitim tümüyle kaldırılacaktır. (s.87)	548.2. Tüm eğitim kademeleri itibarıyla Plan döneminde tekli eğitime geçilecek; bu amaçla ilave derslikler yapılacaktır. (s.126)
	11. Hedef 1/11: Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır. (s.87)	551.6. Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır. (s.127)
	12. Hedef 2/1: Çocukların kendi bölgelerinin üretim, kültür, sanat ve coğrafi kapasitesini keşfetmesine, bitki ve hayvan türlerini,	558.3. Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif ve toplum hizmeti alanlarındaki etkinliklere katılımları desteklenecek, öğrenci

yöresel yemeklerini, oyunlarını ve folklorunu tanınmasına, derslerle bütünleşik veya ders dışı etkinlik olarak ağırlık verilecektir. (s.88)	yeterliliği üzerindeki etkisi izlenecektir. (s.129) 550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
13. Hedef 2/2: Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır. (s.88)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
14. Hedef 2/3: Yatılı okulların imkânlarından faydalanılarak çocukların yaz dönemlerinde bölgesel değişim programlarına katılımına yönelik çalışmalar yapılacaktır. (s.88)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
15. Hedef 2/4: Eğitim kayıt bölgelerinde okul-mahalle spor kulüpleri kurulacaktır. İlgili spor dalında yetenekli olan çocukların öğleden sonra spor kulüplerinde yoğunlaştırılmış antrenmanlara katılımı için gereken yapı kurulacaktır. (s.88)	558.3. Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif ve toplum hizmeti alanlarındaki etkinliklere katılımları desteklenecek, öğrenci yeterliliği üzerindeki etkisi izlenecektir. (s.129)
16. Hedef 2/5: Mevcut ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı açısından yeniden yapılandırılacaktır. (s.88)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
17. Hedef 2/6: Öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması desteklenecektir. (s.88)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
18. Hedef 2/7: Okul bahçelerinin "Tasarım-Beceri Atölyeleri" ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır. (s.88)	549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. (s.126)
19. Hedef 3/1: Şartları elverişsiz okullar kaynak planlanmasında öncelikli hâle getirilecektir. (s.89)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
20. Hedef 3/2: Okul Gelişim Planlarını izleme çalışmalarında hedefledikleri başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.89)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
21. Hedef 3/3: Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okulların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi yapılacak ve öğrenciler için ek eğitim materyali desteği sağlanacaktır. (s.89)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
22. Hedef 3/2: 5 yaş ve ilkököl düzeyinde farklı ve farklılaştırılmış program modellerine fırsat tanınacaktır.	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer almadığı halde kalkınma planında Temel Eğitim ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- "548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)"
- "551.3. Matematik ve Türkçe öğretim programları güncellenecektir. (s.127)"
- "551.7. Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulacaktır. (s.127)"
- "558.4. Eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı azaltmak amacıyla kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda düzenlemeler yapılacaktır. (s.129)"

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Temel Eğitime ilişkin hedeflerden; müfredat, öğretim programı, ders çizelgesi düzenlemeleri, ölçme ve değerlendirme sistemleri, Tasarım Beceri Atölyeleri, e-Portfolyo oluşturulması, Sosyal-Kültürel çalışmalara yer verilmesi gibi hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte; yatılı okullarla ilgili planlamaların, kurumsal iş birliği ve materyal desteği gibi konularında ise 11. Kalkınma Planında herhangi bir hedef konulmadığı görülmektedir. Bu durumun ilgili konularda yürütülen çalışmalar sebebiyle olduğu değerlendirilebilir.

3. Ortaöğretim

11. Kalkınma Planında Ortaöğretime İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısmında yer alan ortaöğretime yönelik ifadeler Tablo 7 'de gösterilmiştir.

Tablo 7: 11. Kalkınma Planında Ortaöğretime İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
548. Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır. (s.126)	548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)
549. Çocukların ruhsal ve bedensel gelişimlerini gözetken eğitim ortamları oluşturulacaktır. (s.126)	549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. (s.126)
550. Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır. (s.126)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)

551. Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır. (s.127)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127) 551.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin matematik ve Türkçe yeterlilikleri artırılabilecektir. (s.127) 551.3. Matematik ve Türkçe öğretim programları güncellenecektir. (s.127) 551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127) 551.6. Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır. (s.127) 551.7. Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta kurulacaktır. (s.127) 551.8. Ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin üniversitelerdeki bilimsel etkinliklere katılımları, üniversitelerin araştırma ve laboratuvar imkânlarından faydalanabilmeleri sağlanacaktır. (s.127)
558. Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır. (s.129)	558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129) 558.4. Eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı azaltmak amacıyla kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda düzenlemeler yapılacaktır. (s.129)
559. Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İstihdam Seferberliğine başlanacaktır. (s.129)	559.4. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Ortaöğretime İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Ortaöğretim bir konu başlığı olarak yer almıştır. Ortaöğretime dair toplam 25 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 8 'de başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 8: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Ortaöğretime İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
ORTAÖĞRETİM	1. Ortaöğretimde Öğrencilerin İlgi, Yetenek ve Mizaçlarına Uygun Esnek Modüler Bir Program ve Ders Çizelgesi Yapısına Geçilecek	1. Hedef 1/1: Ortaöğretimde zorunlu ders saatleri azaltılacaktır. (s.94) 2. Hedef 1/2: Haftalık ders çizelgesinde yer alan ders çeşitliliği azaltılacak ve dersler yükseköğretimle uyumlu hâle getirilecektir. (s.94) 3. Hedef 1/3: Ortaöğretimdeki alan derslerinin haftalık ders çizelgesindeki yeri ve ağırlıkları yeniden tasarlanacaktır. İlgili değişikliklerin oluşturacağı derslik, norm kadro ve benzeri konulardaki riskler proje dâhilinde yapılandırılacaktır. (s.94) 4. Hedef 1/4: Alan seçimi 9. Sınıfta yapılacaktır. (s.94) 5. Hedef 1/5: 12. sınıf, pilot bölgelerden başlamak üzere yükseköğretime hazırlık ve oryantasyon programı olarak düzenlenecektir. (s.94) 6. Hedef 1/6: Ortaöğretimde öğrencilere, ortaokulda netleştirilen yönelim ve tercihlerine göre, alanlar arası yatay geçiş imkânı

	sağlanacaktır. (s.94)
	7. Hedef 1/7: Ortaöğretimde çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre seçmeli ders yapısı oluşturulacaktır. (s.94)
	8. Hedef 1/8: İsteyen çocuklara iş ve bilişim dünyasına ilişkin, ulusal ve uluslararası sertifika beceri eğitim paketleri sunulacaktır. (s.94)
2. Akademik Bilginin Beceriye Dönüşmesi Sağlanacak	9. Hedef 2/1: Azalan ders çeşitliliğine bağlı olarak, alan derslerinde proje ve uygulama çalışmalarıyla derinleşme fırsatı sağlanacaktır. (s.95)
	10. Hedef 2/2: Öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımı, öğrenci e-portfolyosunda yer alacaktır. (s.95)
	11. Hedef 2/3: Doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır. (s.95)
	12. Hedef 2/4: Kurumsal projeler aracılığıyla, çocukların iş ve üniversite çevreleriyle birlikte çalışmasına imkân sağlanacaktır. (s.95)
	13. Hedef 2/5: Okullarda Tasarım-Beceri Atölyeleri kurularak, öğrenilen bilgilerin yaşam becerisine dönüştürülmesi sağlanacaktır. (s.95)
	14. Hedef 2/6: Çocuklarımızın okul ortamında veya uzaktan öğretimle ulusal ve uluslararası sertifikasyona dayalı yetkinlikler kazanması sağlanacaktır. (s.95)
	15. Hedef 2/7: Gençlerin, eğitim öğretim süreçlerinde sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması ve ilgili beceri, araç ve ortamlarla desteklenmesi sağlanacaktır. (s.95)
	16. Hedef 2/8: Öğrencilere proje, performans ve ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı bakımından yeniden tasarlanacaktır. (s.95)
	17. Hedef 2/9: Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır. (s.95)
	18. Hedef 2/10: Açık öğretim lisesindeki öğrenci örgün eğitim çağ nüfusu kapsamındaki sayısının azalması için tedbirler alınacaktır. (s.95)
	19. Hedef 2/11: Okul/Mahalle spor kulüpleriyle iş birliği içinde ilgili spor dalında yetenekli olan öğrencilerin öğleden sonra antrenmanlara katılımı ve eğitimler için gereken düzenlemeler yapılacaktır. (s.95)
3. Okullar Arası Başarı Farkı Azaltılacak	20. Hedef 3/1: Kaynak planlamasında, imkân ve şartları bakımından desteklenmesi gereken okulları, Okul Gelişim Planları ile uyumlu olarak öncelikli hâle getirecek bir yatırım planlaması yapılacaktır. (s.96)
	21. Hedef 3/2: Bakanlık, il/ilçe ve okul düzeyinde yapılan değerlendirme çalışmalarında, sosyoekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle Okul Gelişim Planlarında istenen başarıyı gösteremediği belirlenen okullardaki öğrencilerin, akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulayacaktır. (s.96)

4. Okul Pansiyonlarında Hizmet Standartları Oluşturularak Hizmet Kalitesi Artırılacak	22. Hedef 4/1: Pansiyon hizmetleri tüm çocuklarımıza ücretsiz sunulacaktır. (s.96)
	23. Hedef 4/2: Ortaöğretim düzeyinde yeni pansiyonların yapımı sağlanarak pansiyonların kapasitesi artırılacak ve yatılılık imkânlarının, ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için ülke geneline yaygınlaşması sağlanacaktır. Bu suretle taşınmalı eğitimin azalması ve elverişsiz şartlardaki öğrencilerin okul terkinin önemli ölçüde azaltılması temin edilecektir. (s.96)
	24. Hedef 4/3: Pansiyonların yemek ve yatak hizmetleri ile çocuklara sunduğu sosyal imkânların, göstergeler üzerinden izlenmesi sağlanacaktır. (s.96)
	25. Hedef 4/4: Pansiyonlardaki yatılı öğrencilerin yemek, yatak ve sosyal imkânları iyileştirilecektir. (s.96)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan Ortaöğretime İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan Ortaöğretime ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan Ortaöğretime İlişkin Hedefler Tablo 9'da karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan Ortaöğretime ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 9: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının Ortaöğretime ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
ORTAÖĞRETİM	1. Hedef 1/1: Ortaöğretimde zorunlu ders saatleri azaltılacaktır. (s.94)	551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127)
	2. Hedef 1/2: Haftalık ders çizelgesinde yer alan ders çeşitliliği azaltılacak ve dersler yükseköğretimle uyumlu hâle getirilecektir. (s.94)	551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127)
	3. Hedef 1/3: Ortaöğretimdeki alan derslerinin haftalık ders çizelgesindeki yeri ve ağırlıkları yeniden tasarlanacaktır. İlgili değişikliklerin oluşturacağı derslik, norm kadro ve benzeri konulardaki riskler proje dâhilinde yapılandırılacaktır. (s.94)	551.5. Temel eğitim ve ortaöğretim kademesinde ders çizelgeleri yeniden yapılandırılacaktır. (s.127)
	4. Hedef 1/4: Alan seçimi 9. Sınıfta yapılacaktır. (s.94)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	5. Hedef 1/5: 12. sınıf, pilot bölgelerden başlamak üzere yükseköğretime hazırlık ve oryantasyon programı olarak düzenlenecektir. (s.94)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	6. Hedef 1/6: Ortaöğretimde öğrencilere, ortaokulda netleştirilen yönelim ve tercihlerine göre, alanlar arası yatay geçiş imkânı sağlanacaktır. (s.94)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.

7. Hedef 1/7: Ortaöğretimde çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına göre seçmeli ders yapısı oluşturulacaktır. (s.94)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
8. Hedef 1/8: İsteyen çocuklara iş ve bilişim dünyasına ilişkin, ulusal ve uluslararası sertifika beceri eğitim paketleri sunulacaktır. (s.94)	559.4. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)
9. Hedef 2/1: Azalan ders çeşitliliğine bağlı olarak, alan derslerinde proje ve uygulama çalışmalarıyla derinleşme fırsatı sağlanacaktır. (s.95)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
10. Hedef 2/2: Öğrencilerin ulusal ve uluslararası projelere katılımı, öğrenci e-portfolyosunda yer alacaktır. (s.95)	558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)
11. Hedef 2/3: Doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır. (s.95)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
12. Hedef 2/4: Kurumsal projeler aracılığıyla, çocukların iş ve üniversite çevreleriyle birlikte çalışmasına imkân sağlanacaktır. (s.95)	551.8. Ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin üniversitelerdeki bilimsel etkinliklere katılımları, üniversitelerin araştırma ve laboratuvar imkânlarından faydalanabilmeleri sağlanacaktır. (s.127)
13. Hedef 2/5: Okullarda Tasarım-Beceri Atölyeleri kurularak, öğrenilen bilgilerin yaşam becerisine dönüştürülmesi sağlanacaktır. (s.95)	549.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun tasarım ve beceri atölyeleri kurulacaktır. (s.126)
14. Hedef 2/6: Çocuklarımızın okul ortamında veya uzaktan öğretimle ulusal ve uluslararası sertifikasyona dayalı yetkinlikler kazanması sağlanacaktır. (s.95)	559.4. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)
15. Hedef 2/7: Gençlerin, eğitim öğretim süreçlerinde sosyal girişimcilikle tanışarak toplumsal problemlere çözüm arama motivasyonu kazanması ve ilgili beceri, araç ve ortamlarla desteklenmesi sağlanacaktır. (s.95)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
16. Hedef 2/8: Öğrencilere proje, performans ve ödev verme uygulamaları, öğrenmeye katkısı bakımından yeniden tasarlanacaktır. (s.95)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
17. Hedef 2/9: Yardımcı kaynak ihtiyacını büyük ölçüde ortadan kaldıracak düzenlemeler yapılacaktır. (s.95)	551.6. Eğitim Bilişim Ağı portalının içeriği öğretim programlarıyla uyumlu hale getirilerek zenginleştirilecek ve portalın

	etkin kullanımı yaygınlaştırılacaktır. (s.127)
18. Hedef 2/10: Açık öğretim lisesindeki öğrenci örgün eğitim çağ nüfusu kapsamındaki sayısının azalması için tedbirler alınacaktır. (s.95)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
19. Hedef 2/11: Okul/Mahalle spor kulüpleriyle iş birliği içinde ilgili spor dalında yetenekli olan öğrencilerin öğleden sonra antrenmanlara katılımı ve eğitimler için gereken düzenlemeler yapılacaktır. (s.95)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
20. Hedef 3/1: Kaynak planlamasında, imkân ve şartları bakımından desteklenmesi gereken okulları, Okul Gelişim Planlarıyla uyumlu olarak öncelikli hâle getirecek bir yatırım planlaması yapılacaktır. (s.96)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
21. Hedef 3/2: Bakanlık, il/ilçe ve okul düzeyinde yapılan izleme değerlendirme çalışmalarında, sosyoekonomik açıdan kısıtlı koşulları sebebiyle OGP’de istenen başarıyı gösteremeyen okullardaki öğrencilerin, akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulayacaktır. (s.96)	550.1. Öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri için destek programları uygulanacaktır. (s.126)
22. Hedef 4/1: Pansiyon hizmetleri tüm çocuklarımıza ücretsiz sunulacaktır. (s.96)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
23. Hedef 4/2: Ortaöğretim düzeyinde yeni pansiyonların yapımı sağlanarak pansiyonların kapasitesi artırılacak ve yatılılık imkânlarının, ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için ülke geneline yaygınlaşması sağlanacaktır. Bu suretle taşınmaz eğitimin azalması ve elverişsiz şartlardaki öğrencilerin okul terkinin önemli ölçüde azaltılması temin edilecektir. (s.96)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
24. Hedef 4/3: Pansiyonların yemek ve yatak hizmetleri ile çocuklara sunduğu sosyal imkânların, göstergeler üzerinden izlenmesi sağlanacaktır. (s.96)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
25. Hedef 4/4: Pansiyonlardaki yatılı öğrencilerin yemek, yatak ve sosyal imkânları iyileştirilecektir. (s.96)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde yer almadığı halde kalkınma planında Ortaöğretim ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- “548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)”
- “551.2. Tüm eğitim kademelerinde öğrencilerin matematik ve Türkçe yeterlilikleri artırılacaktır. (s.127)”
- “551.3. Matematik ve Türkçe öğretim programları güncellenecektir. (s.127)”
- “551.7. Teknolojiye erişimin sağlanması amacıyla okullara ağ altyapısı ve etkileşimli tahta

kurulacaktır. (s.127)”

- “558.2. Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli etkinleştirilecektir.”

- “558.3. Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif ve toplum hizmeti alanlarındaki etkinliklere katılımları desteklenecek, öğrenci yeterliliği üzerindeki etkisi izlenecektir.”

- “558.4. Eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı baskıyı azaltmak amacıyla kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda düzenlemeler yapılacaktır. (s.129)”

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Ortaöğretime ilişkin hedeflerden; müfredat, öğretim programı, ders çizelgesi düzenlemeleri, ölçme ve değerlendirme sistemleri, Tasarım Beceri Atölyeleri, E-Portfolyo oluşturulması, Sosyal-Kültürel çalışmalara ve projelere ağırlık verilmesi gibi hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte; Yükseköğretime geçişle ilgili düzenlemelerin, öğrenme ortamlarının çeşitliliğinin artırılması, pansiyonlarla ilgili planlamaların ise 11. Kalkınma Planında yer almadığı görülmektedir. Bu durumun ilgili konularda yeniden düzenleme yapılarak farklı çalışmalar planlanması sebebiyle olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca Ortaöğretime ilişkin hedeflerde örtüşmenin daha az olması, bu konularda eğitim sistemimizde hala planlama eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

4. Mesleki ve Teknik Eğitim

11. Kalkınma Planında Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısmında yer alan Mesleki ve Teknik Eğitime yönelik ifadeler Tablo 10 'da gösterilmiştir.

Tablo 10: 11. Kalkınma Planında Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
548. Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır. (s.126)	548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)
551. Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır. (s.127)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
553. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir. (s.127)	553.9. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir. (s.127)
557. Eğitim ve eğitim dışı sürecin etkin biçimde yürütülebilmesi ve çocukların hazırbulunuşluklarının artırılabilmesi için rehberlik ve danışmanlık sistemi güçlendirilecektir. (128)	557.2. Çocukların kendilerini ve meslekleri tanımlarını sağlayacak kariyer seçim süreçlerini destekleyen kariyer rehberliği sistemi kurulacaktır. (s.128)

558. Öğrencilerin kazanımlarını çeşitlendirmeye ve artırmaya yönelik etkin bir ölçme, izleme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır.

558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)

559. Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İstihdam Seferberliğine başlanacaktır. (s.129)

559.1. Plan döneminde bütün meslek liselerinin atölye ve laboratuvarları modernize edilerek günümüzün eğitim-istihdam ihtiyaçlarına uygun hale getirilecektir. (s.129)

559.2. Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılabilecektir. (s.129)

559.3. Sektör talepleri ve gelişen teknoloji doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde alan ve dalların öğretim programları güncellenecektir. (s.129)

559.4. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)

559.5. Başta OSB’lerde olmak üzere meslek liseleri ile yükseköğretim kurumları program, yönetim, insan kaynakları, finansman ve fiziki altyapı açısından birbirini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır. (s.129)

559.6. Vasıflı insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağ güçlendirilecektir. (s.129)

559.7. Mesleki ve teknik eğitimde kariyer rehberliği etkinleştirilecek; mesleki ve teknik eğitim liseleri ile meslek yükseköğretim kurumlarının toplumdaki algısını güçlendirecek tanıtım faaliyetleri yürütülecektir. (s.129)

559.8. Öğrencilerin buluş, patent ve faydalı model başvuruları teşvik edilecektir. (s.129)

559.9. Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında iş birliği protokolleri artırılacaktır. (s.129)

559.10. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının mesleki eğitim alanları ve seviyelerine göre farklı ücret uygulaması teşvik edilerek istihdamlarına öncelik verilecektir. (s.129)

559.11. Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanacak, özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılacak ve OSB’ler başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılacaktır. (s.129)

559.12. Özel sektörün özel mesleki eğitim merkezi kurabilmesine yönelik mevzuat düzenlemesi yapılacaktır. (s.130)

559.14. Mesleki eğitim programları ile sınav ve belgelendirme faaliyetlerine esas teşkil eden ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri güncellenecek ve sayıları artırılacaktır. (s.131)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Mesleki ve Teknik Eğitim bir konu başlığı olarak yer almıştır. Mesleki ve Teknik Eğitime dair 33'ü konu başlığı altında olmak üzere toplam 34 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 11 'da başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 11: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	1. Mesleki ve teknik Eğitime Atfedilen Değerin Artırılması Sağlanacak	1. Hedef 1/1: Mesleki ve teknik eğitimde sektörle birlikte eğitim-istihdam-üretim bağlamında iyi uygulama örneklerinin medya platformlarında görünürlüğü artırılabacaktır. (s.112)
		2. Hedef 1/2: Mesleki ve teknik eğitim müfredatlarının tanıtımına yönelik yönlendirme ve rehberlik dijital platformu oluşturulacaktır. (s.112)
		3. Hedef 1/3: Her yıl, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında üretilen ürünlerin sergileneceği bir fuar düzenlenecektir. (s.112)
		4. Hedef 1/4: Mesleki ve teknik eğitime ilgiyi artırmak amacıyla ulusal ve uluslararası yarışmalar düzenlenecek ve başarılı öğrencilere, eğitimlerine devam ederken veya mezuniyet sonrası mikro krediler sağlanacaktır. (s.112)
		5. Hedef 1/5: Mesleki eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere çeşitli kaynaklardan sertifikalı eğitim, nano kredili dersler, endüstri ve akademinin birlikte akredite ettiği dersler alma ve benzeri imkânlar sunularak, mezunların kendilerini sürekli yeni bilgi ve becerilerle güncellemeleri sağlanacaktır. (s.112)
2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Rehberlik Erişim İmkânları Artırılacak	6. Hedef 2/1: Kariyer rehberliğine yönelik alan ve dal seçim süreci için "Genel Beceri Test Seti" geliştirilecektir. (s.113)	
	7. Hedef 2/2: Mesleki rehberlik hizmetlerinin uygulandığı çocuklara ilişkin veriler e-portfolyo sistemine kaydedilecektir. (s.113)	
	8. Hedef 2/3: Okul türleri arasında program bazında esnek ve geçirgen yatay hareketlilik imkânları geliştirilerek, çocukların, kazanımlarını bir başka mesleğin becerilerini edinmede fırsat olarak kullanmaları sağlanacaktır. (s.113)	
	9. Hedef 2/4: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki çocuklara yönelik özel burs imkânı artırılacaktır. (s.113)	
	10. Hedef 2/5: Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki çocuklarımızın kendi mesleki alanlarında yükseköğretim programlarına geçişlerine yönelik çalışmalar yapılacaktır. (s.113)	
	11. Hedef 2/6: Çeşitli kurumlardaki ustabaşlarının ve kıdemli uzman çalışanların belirlenecek ölçütlerle işbaşı eğitimlerde derslere girmesi kolaylaştırılacaktır. (s.113)	
	12. Hedef 2/7: Yüksek öğretime geçmek isteyen başarılı mezunlara yönelik destekler yapılabacaktır. (s.113)	

**3. Yeni Nesil
Müfredatlar
Geliştirilecek**

13. Hedef 3/1: Müfredatlar sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak geliştirilecek, dijital dönüşüme uygun alan ve dalların açılması sağlanacaktır. (s.114)

14. Hedef 3/2: Mesleki eğitimde alan derslerinin 9. sınıfta başlaması sağlanacaktır. (s.114)

15. Hedef 3/3: Mesleki ve teknik ortaöğretim alan, dal ve modüllerinin içerikleri, öğretim süreleri ve öğretim materyalleri, çocukların ihtiyaçları ve iş hayatının talepleri doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden düzenlenecektir. (s.114)

16. Hedef 3/4: Mesleki eğitimde, sektör taleplerinin gerektirdiği yetkinlikler doğrultusunda ulusal meslek standartları dikkate alınarak, mesleki alan ve dallarda beceri uygulamalarının payı, öğretim süreleri ve öğretim materyallerinin düzenlenme çalışmaları yapılacak, ilk yıldan itibaren alan eğitiminin uygulanmasına başlanacaktır. (s.114)

17. Hedef 3/5: Geleneksel Türk sanatları alanında mesleki ve teknik eğitim müfredatları oluşturulacaktır. (s.114)

**4. Eğitim Ortamları
ve İnsan Kaynakları
Geliştirilecek**

18. Hedef 4/1: Güncellenen müfredatlar ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda atölye ve laboratuvarların standart donatım listeleri ile mimari yerleşim planları yenilenecektir. (s.115)

19. Hedef 4/2: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının döner sermaye gelirlerinden alınan %15'lik hazine kesintisi %1'e düşürülecektir. (s.115)

20. Hedef 4/3: Döner sermaye kapsamında gerçekleştirilen üretim hizmetlerinin miktar ve çeşitliliğinin artırılması teşvik edilecektir. Bu kapsamda eğitim ortamlarının altyapı, donatım ve temrinlik malzeme ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.115)

21. Hedef 4/4: Öğretmenlerimizin gerçek üretim ortamlarında mesleki gelişimleri sürekli desteklenecektir. (s.115)

22. Hedef 4/5: Öğrencilerin işbaşı eğitimleri ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yurtdışı hareketlilik projeleri hazırlanacaktır. (s.115)

**5. Yurt Dışında
Yatırım Yapan İş
İnsanlarının İhtiyaç
Duyduğu Meslek
Elemanları
Yetiştirilecek**

23. Hedef 5/1 Uluslararası yatırımcılarımızın, özellikle alanlarda ihtiyaç duydukları nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için ilgili sektörle iş birliği içerisinde çalışmalar yapılacaktır. (s.116)

24. Hedef 5/2: Türkiye Cumhuriyeti açısından stratejik öneme sahip ülkelere TİKA ile iş birliği içinde mesleki ve teknik eğitim alanında gerekli destek sağlanacaktır. (s.116)

6. Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim-İstihdam-Üretim İlişkisi Güçlendirilecek

25. Hedef 6/1: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Türkiye'deki sektör liderleriyle yoğun bir şekilde etkileşim hâlinde olması sağlanacaktır. (s.117)
26. Hedef 6/2: Mezunlara istihdamda öncelik verilmesi ile mesleki eğitim alanları ve seviyelerine göre farklı ücret uygulaması teşvik edilecektir. (s.117)
27. Hedef 6/3: Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB) Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı iş birliğiyle mesleki ve teknik okul sayısı artırılabacaktır. (s.117)
28. Hedef 6/4: Kamu ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim kurumu açma ve finansal katkı sağlama girişimleri desteklenecektir. (s.117)
29. Hedef 6/5: Teknoparklar içinde bilişim meslek lisesi modeli yapılandırılacaktır. (s.117)
30. Hedef 6/6: Buluş, patent ve marka üreten okulların öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin döner sermaye kaynaklı gelirlerden pay alması sağlanacaktır. (s.117)

7. Yerli ve Millî Savunma Sanayinin İhtiyaç Duyduğu Nitelikli İnsan Gücü Yetiştirilecek

31. Hedef 7/1: Savunma sanayisi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu stratejik insan gücünün yetiştirilmesine destek verilecektir. (s.118)
32. Hedef 7/2: Savunma sanayi alanındaki okulların tamamının sektör kuruluşlarıyla iş birliği içinde açılması sağlanacaktır. (s.118)
33. Hedef 7/3: Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla proje yapma, eğitim verme ve kurum açma iş birlikleri geliştirilecektir. (s.118)

OKULLARIN FİNANSMANI

1. Finansman Yöntemleri Çeşitlendirilecek

34. Hedef 1/6: Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak okulların eğitim altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçlarını kendi gelirlerinden karşılamaları sağlanacaktır. (s.47)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan Mesleki ve Teknik Eğitime ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan Mesleki ve Teknik Eğitime İlişkin Hedefler Tablo 12'da karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan Mesleki ve Teknik Eğitime ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 12: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının Mesleki ve Teknik Eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM	1. Hedef 1/1: Mesleki ve teknik eğitimde sektörle birlikte eğitim-istihdam-üretim bağlamında iyi uygulama örneklerinin medya platformlarında görünürlüğü artırılacaktır. (s.112)	559.7. Mesleki ve teknik eğitimde kariyer rehberliği etkinleştirilecek; mesleki ve teknik eğitim liseleri ile meslek yüksekokullarının toplumdaki algısını güçlendirecek tanıtım faaliyetleri yürütülecektir. (s.129)
	2. Hedef 1/2: Mesleki ve teknik eğitim müfredatlarının tanıtımına yönelik yönlendirme ve rehberlik dijital platformu oluşturulacaktır. (s.112)	559.7. Mesleki ve teknik eğitimde kariyer rehberliği etkinleştirilecek; mesleki ve teknik eğitim liseleri ile meslek yüksekokullarının toplumdaki algısını güçlendirecek tanıtım faaliyetleri yürütülecektir. (s.129)
	3. Hedef 1/3: Her yıl, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında üretilen ürünlerin sergileneceği bir fuar düzenlenecektir. (s.112)	559.7. Mesleki ve teknik eğitimde kariyer rehberliği etkinleştirilecek; mesleki ve teknik eğitim liseleri ile meslek yüksekokullarının toplumdaki algısını güçlendirecek tanıtım faaliyetleri yürütülecektir. (s.129)
	4. Hedef 1/4: Mesleki ve teknik eğitime ilgiyi artırmak amacıyla ulusal ve uluslararası yarışmalar düzenlenecek ve başarılı öğrencilere, eğitimlerine devam ederken veya mezuniyet sonrası mikro krediler sağlanacaktır. (s.112)	559.5. Başta OSB'lerde olmak üzere meslek liseleri ile yükseköğretim kurumları program, yönetim, insan kaynakları, finansman ve fiziki altyapı açısından birbirini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır. (s.129)
	5. Hedef 1/5: Mesleki eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilere çeşitli kaynaklardan sertifikalı eğitim, nano kredili dersler, endüstri ve akademinin birlikte akredite ettiği dersler alma ve benzeri imkânlar sunulurken, mezunların kendilerini sürekli yeni bilgi ve becerilerle güncellemeleri sağlanacaktır. (s.112)	559.4. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)
	6. Hedef 2/1: Kariyer rehberliğine yönelik alan ve dal seçim süreci için "Genel Beceri Test Seti" geliştirilecektir. (s.113)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	7. Hedef 2/2: Mesleki rehberlik hizmetlerinin uygulandığı çocuklara ilişkin veriler e-portfolyo sistemine kaydedilecektir. (s.113)	558.1. Her öğrencinin akademik ve diğer faaliyetlerine ilişkin kayıtların tutulduğu e-dosya oluşturulacaktır. (s.129)
	8. Hedef 2/3: Okul türleri arasında program bazında esnek ve geçişgen yatay hareketlilik imkânları geliştirilerek, çocukların, kazanımlarını bir başka mesleğin becerilerini edinmede fırsat olarak kullanmaları sağlanacaktır. (s.113)	559.4. Öğrencilerin mesleki alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır. (s.129)
	9. Hedef 2/4: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki çocuklara yönelik özel burs imkânı artırılacaktır. (s.113)	559.5. Başta OSB'lerde olmak üzere meslek liseleri ile yükseköğretim kurumları program, yönetim, insan kaynakları, finansman ve fiziki altyapı açısından birbirini destekleyecek

şekilde yeniden yapılandırılacaktır. (s.129)

- | | |
|--|---|
| 10. Hedef 2/5: Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki çocuklarımızın kendi mesleki alanlarında yükseköğretim programlarına geçişlerine yönelik çalışmalar yapılacaktır. (s.113) | Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır. |
| 11. Hedef 2/6: Çeşitli kurumlardaki ustabaşların ve kıdemli uzman çalışanların belirlenecek ölçütlerle işbaşı eğitimlerde derslere girmesi kolaylaştırılacaktır. (s.113) | 559.6. Vasıflı insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağ güçlendirilecektir. (s.129) |
| 12. Hedef 2/7: Yüksek öğretime geçmek isteyen başarılı mezunlara yönelik destekler yapılandırılacaktır. (s.113) | Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır. |
| 13. Hedef 3/1: Müfredatlar sektörün talep ettiği yetkinliklere uygun olarak geliştirilecek, dijital dönüşüme uygun alan ve dalların açılması sağlanacaktır. (s.114) | 559.14. Mesleki eğitim programları ile sınav ve belgelendirme faaliyetlerine esas teşkil eden ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri güncellenecek ve sayıları artırılabacaktır. (s.131) |
| 14. Hedef 3/2: Mesleki eğitimde alan derslerinin 9. sınıfta başlaması sağlanacaktır. (s.114) | Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır. |
| 15. Hedef 3/3: Mesleki ve teknik ortaöğretim alan, dal ve modüllerinin içerikleri, öğretim süreleri ve öğretim materyalleri, çocukların ihtiyaçları ve iş hayatının talepleri doğrultusunda gözden geçirilerek yeniden düzenlenecektir. (s.114) | 551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
559.3. Sektör talepleri ve gelişen teknoloji doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde alan ve dalların öğretim programları güncellenecektir. (s.129) |
| 16. Hedef 3/4: Mesleki eğitimde, sektör taleplerinin gerektirdiği yetkinlikler doğrultusunda ulusal meslek standartları dikkate alınarak, mesleki alan ve dallarda beceri uygulamalarının payı, öğretim süreleri ve öğretim materyallerinin düzenlenme çalışmaları yapılacak, ilk yıldan itibaren alan eğitiminin uygulanmasına başlanacaktır. (s.114) | 559.14. Mesleki eğitim programları ile sınav ve belgelendirme faaliyetlerine esas teşkil eden ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri güncellenecek ve sayıları artırılabacaktır. (s.131) |
| 17. Hedef 3/5: Geleneksel Türk sanatları alanında mesleki ve teknik eğitim müfredatları oluşturulacaktır. (s.114) | Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır. |
| 18. Hedef 4/1: Güncellenen müfredatlar ve ihtiyaç analizleri doğrultusunda atölye ve laboratuvarların standart donatım listeleri ile mimari yerleşim planları yenilenecektir. (s.115) | 559.1. Plan döneminde bütün meslek liselerinin atölye ve laboratuvarları modernize edilerek günümüzün eğitim-istihdam ihtiyaçlarına uygun hale getirilecektir. (s.129) |

-
19. Hedef 4/2: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının döner sermaye gelirlerinden alınan %15'lik hazine kesintisi %1'e düşürülecektir. (s.115) 559.2. Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılabacaktır. (s.129)
-
20. Hedef 4/3: Döner sermaye kapsamında gerçekleştirilen üretim hizmetlerinin miktar ve çeşitliliğinin artırılması teşvik edilecektir. Bu kapsamda eğitim ortamlarının altyapı, donatım ve temrinlik malzeme ihtiyaçları karşılanacaktır. (s.115) 559.2. Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılabacaktır. (s.129)
-
21. Hedef 4/4: Öğretmenlerimizin gerçek üretim ortamlarında mesleki gelişimleri sürekli desteklenecektir. (s.115) 553.9. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir. (s.127)
-
22. Hedef 4/5: Öğrencilerin işbaşı eğitimleri ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yurtdışı hareketlilik projeleri hazırlanacaktır. (s.115) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
23. Hedef 5/1 Uluslararası yatırımcılarımızın, özellikle alanlarda ihtiyaç duydukları nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi için ilgili sektörle iş birliği içerisinde çalışmalar yapılacaktır. (s.116) 559.9. Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında iş birliği protokolleri artırılabacaktır. (s.129)
-
24. Hedef 5/2: Türkiye Cumhuriyeti açısından stratejik öneme sahip ülkelere TİKA ile iş birliği içinde mesleki ve teknik eğitim alanında gerekli destek sağlanacaktır. (s.116) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
25. Hedef 6/1: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Türkiye'deki sektör liderleriyle yoğun bir şekilde etkileşim hâlinde olması sağlanacaktır. (s.117) 559.9. Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında iş birliği protokolleri artırılabacaktır. (s.129)
-
26. Hedef 6/2: Mezunlara istihdamda öncelik verilmesi ile mesleki eğitim alanları ve seviyelerine göre farklı ücret uygulaması teşvik edilecektir. (s.117) 559.10. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının mesleki eğitim alanları ve seviyelerine göre farklı ücret uygulaması teşvik edilerek istihdamlarına öncelik verilecektir. (s.129)
-
27. Hedef 6/3: Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB) Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı iş birliğiyle mesleki ve teknik okul sayısı artırılabacaktır. (s.117) 559.11. Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanacak, özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılabacaktır ve OSB'ler başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılabacaktır. (s.129)
-

28. Hedef 6/4: Kamu ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim kurumu açma ve finansal katkı sağlama girişimleri desteklenecektir. (s.117)	559.11. Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanacak, özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılacak ve OSB'ler başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılacaktır. (s.129)
29. Hedef 6/5: Teknoparklar içinde bilişim meslek lisesi modeli yapılandırılacaktır. (s.117)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
30. Hedef 6/6: Buluş, patent ve marka üreten okulların öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin döner sermaye kaynaklı gelirlerden pay alması sağlanacaktır. (s.117)	559.8. Öğrencilerin buluş, patent ve faydalı model başvurusu yapmaları teşvik edilecektir. (s.129)
31. Hedef 7/1: Savunma sanayisi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu stratejik insan gücünün yetiştirilmesine destek verilecektir. (s.118)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
32. Hedef 7/2: Savunma sanayi alanındaki okulların tamamının sektör kuruluşlarıyla iş birliği içinde açılması sağlanacaktır. (s.118)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
33. Hedef 7/3: Geleceğin meslekleri konusunda çeşitli kuruluşlarla proje yapma, eğitim verme ve kurum açma iş birlikleri geliştirilecektir. (s.118)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
OKULLARIN FINANSMANI 34. Hedef 1/6: Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak okulların eğitim altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçlarını kendi gelirlerinden karşılamaları sağlanacaktır. (s.47)	559.2. Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılacaktır. (s.129)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer almadığı halde kalkınma planında Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- "548.4. Tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak, devamsızlık oranları azaltılacaktır. (s.126)"
- "557.2. Çocukların kendilerini ve meslekleri tanımlarını sağlayacak kariyer seçim süreçlerini destekleyen kariyer rehberliği sistemi kurulacaktır. (s.128)"
- "558.2. Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli etkinleştirilecektir."
- "558.3. Öğrencilerin bilimsel, kültürel, sanatsal, sportif ve toplum hizmeti alanlarındaki etkinliklere katılımları desteklenecek, öğrenci yeterliliği üzerindeki etkisi izlenecektir."
- "559.12. Özel sektörün özel mesleki eğitim merkezi kurabilmesine yönelik mevzuat düzenlemesi yapılacaktır. (s.130)"

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Mesleki ve Teknik Eğitime ilişkin hedeflerden; Mesleki ve Teknik Eğitimin tanıtımına ve toplumsal algıya dönük olarak çalışmalar yapılması, Mesleki ve Teknik

Eğitime dönük kaynak ve finansman hedeflerinin, mesleki ara eleman ve işgücüne dönük faaliyet ve çalışmaların, Mesleki Eğitimin niteliğini artırmaya dönük hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte; Yükseköğretime geçişle ilgili düzenlemelerin, öğrenme ortamlarının çeşitliliğinin artırılması ve savunma sanayine dönük hedeflere yer verilmediği görülmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim alanında her iki planın örtüşme oranının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bu konuda neye ihtiyaç duyulduğu, ne yapılması gerektiği konusunda eksiklikler belirlenmiş ve atılacak adımların netleştirilmiş olduğu düşünülmektedir. Ancak Mesleki ve Teknik Eğitimde nitelikli işgücü yetiştirilmesine dönük çalışmaların istenen seviyelerde olmaması sebebiyle bu konuda atılması gereken adımların bulunduğu değerlendirilmektedir.

5. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi

11. Kalkınma Planında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısmında yer alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine yönelik ifadeler Tablo 13 'de gösterilmiştir.

Tablo 13: 11. Kalkınma Planında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
551. Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır. (s.127)	551.4. Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına uyumunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanacaktır. (s.127)
553. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir. (s.127)	553.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır. (s.127) 553.2. Konut imkânlarının kısıtlı olduğu bölgelerde öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarını karşılayacak konut yatırımlarına devam edilecektir. (s.127) 553.3. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek haline getirilecek ve yönetici eğitimi akreditasyon yapısı oluşturulacaktır. (s.127) 553.4. Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilecektir. (s.128) 553.5. Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir. (s.128) 553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128) 553.7. Öğrenci kazanımları dikkate alınarak öğretmenlere ve okul yöneticilerine, görev yaptıkları eğitim kurumunun türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmalar oluşturulacaktır. (s.128) 553.8. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır. (s.128) 553.9. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir. (s.128)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine bir konu başlığı olarak yer almıştır. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine dair toplam 21 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 14 'de başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 14: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ	1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak	1. Hedef 1/1: Yükseköğretim Kuruluyla yapılacak iş birliği çerçevesinde sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler gerçekleştirilecektir. (s.42) 2. Hedef 1/2: Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır. (s.42) 3. Hedef 1/3: Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır. (s.42) 4. Hedef 1/4: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır. (s.42) 5. Hedef 1/5: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir. (s.42) 6. Hedef 1/6: Sertifikaya dayalı "Pedagojik Formasyon" uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt dışında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılacaktır. Bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacaktır. (s.42) 7. Hedef 1/7: Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir. (s.42) 8. Hedef 1/8: Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır. (s.43) 9. Hedef 1/9: YÖK ile yürütülecek iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde, Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacaktır. (s.43) 10. Hedef 1/10: YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacaktır. (s.43) 11. Hedef 1/11: Eğitim fakültelerinde yürütülen okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılmasına öncelik verilecektir. (s.43) 12. Hedef 1/12: Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim hizmeti götürecek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim programları oluşturulacaktır. (s.43) 13. Hedef 1/13: Millî Eğitim Bakanlığı, gerekli altyapı hazırlandıktan

**2. İnsan
Kaynağının
Verimli
Kullanılması ve
Hakkaniyetli Bir
Şekilde
Ödüllendirilmesi
Sağlanacak**

sonra eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirecektir. (s.43)

14. Hedef 2/1: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir. (s.44)

15. Hedef 2/2: Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır. (s.44)

16. Hedef 2/3: Sözleşmeli öğretmenlerimizin görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yapılacaktır. (s.44)

17. Hedef 2/4: Ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir. (s.44)

18. Hedef 2/5: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacaktır. (s.44)

19. Hedef 2/6: Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir. (s.44)

20. Hedef 2/7: Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır. (s.44)

21. Hedef 2/8: İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri, Okul “Profili Değerlendirme” yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve “Okul Gelişim Planlarının gerçekleştirilmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir. (s.44)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde yer alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Hedefler Tablo 15’de karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 15: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİ	1. Hedef 1/1: Yükseköğretim Kuruluyla yapılacak iş birliği çerçevesinde sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesine yönelik iyileştirmeler gerçekleştirilecektir. (s.42)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	2. Hedef 1/2: Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır. (s.42)	553.8. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır. (s.128)

-
3. Hedef 1/3: Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır. (s.42) 553.8. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır. (s.128)
-
4. Hedef 1/4: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır. (s.42) 553.8. Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık ve gelişim programları açılacaktır. (s.128)
-
5. Hedef 1/5: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir. (s.42) 553.9. Hizmet içi eğitimlerin içerikleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları çerçevesinde yenilenecek, mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimler iş ortamlarında gerçekleştirilecektir. (s.128)
-
6. Hedef 1/6: Sertifikaya dayalı "Pedagojik Formasyon" uygulaması kaldırılacak ve yerine yurt sathında kolay erişilebilir lisansüstü düzeyde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" açılacaktır. Bu program mesleki gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara uygulanmaya başlayacaktır. (s.42) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
7. Hedef 1/7: Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir. (s.42) 553.3. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek haline getirilecek ve yönetici eğitimi akreditasyon yapısı oluşturulacaktır. (s.127)
-
8. Hedef 1/8: Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacaktır. (s.43) 553.5. Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir. (s.128)
-
9. Hedef 1/9: YÖK ile yürütülecek iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde, Türkiye genelinde belirlenecek ölçütleri taşıyan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması merkeze alınıp özel olarak yeniden yapılandırılacaktır. (s.43) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-

-
10. Hedef 1/10: YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer alacaktır. (s.43) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
11. Hedef 1/11: Eğitim fakültelerinde yürütülen okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılmasına öncelik verilecektir. (s.43) 553.5. Sınıf öğretmenlerinin yan alan ve mesleki rehberlik becerileri geliştirilecektir. (s.128)
-
12. Hedef 1/12: Yurtdışında yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarına eğitim hizmeti götürecek öğretmenlerimiz için mesleki gelişim programları oluşturulacaktır. (s.43) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
13. Hedef 1/13: Millî Eğitim Bakanlığı, gerekli altyapı hazırlandıktan sonra eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirecektir. (s.43) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
14. Hedef 2/1: Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir. (s.44) 553.1. Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılacaktır. (s.127)
-
15. Hedef 2/2: Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır. (s.44) 553.2. Konut imkânlarının kısıtlı olduğu bölgelerde öğretmenlerin barınma ihtiyaçlarını karşılayacak konut yatırımlarına devam edilecektir. (s.127)
-
16. Hedef 2/3: Sözleşmeli öğretmenlerimizin görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yapılacaktır. (s.44) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
17. Hedef 2/4: Ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir. (s.44) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-
18. Hedef 2/5: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılması sağlanacaktır. (s.44) Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
-

19. Hedef 2/6: Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir. (s.44)	553.3. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek haline getirilecek ve yönetici eğitimi akreditasyon yapısı oluşturulacaktır. (s.127)
20. Hedef 2/7: Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır. (s.44)	553.4. Ehliyet ve liyakat temelli kariyer sistemi hayata geçirilecektir. (s.128)
21. Hedef 2/8: İl ve ilçe Millî Eğitim müdürleri, Okul “Profili Değerlendirme” yaklaşımındaki ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve “Okul Gelişim Planları”nın gerçekleşmesi kapsamında yıllık olarak değerlendirileceklerdir. (s.44)	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde yer almadığı halde kalkınma planında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- “551.4. Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına uyumunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanacaktır. (s.127)”
- “553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)”
- “553.7. Öğrenci kazanımları dikkate alınarak öğretmenlere ve okul yöneticilerine, görev yaptıkları eğitim kurumunun türü ve mahalline göre farklı oranlarda teşvik edici mekanizmalar oluşturulacaktır. (s.128)”

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine ilişkin hedeflerden; öğretmen ve yöneticilerin kariyer yapılandırması hedeflerinin, hizmetiçi eğitim niteliklerine dönük hedeflerin, okul yöneticiliğinin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasına dönük hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca “Öğretmenlik Meslek Kanununun Çıkarılması” ifadesinin her iki planda net bir ifadeyle yer alması dikkat çekicidir. Bununla birlikte; Eğitim Fakültelerinin niteliğinin artırılmasına yönelik yükseköğretim hedeflerinin, Kurum/Kuruluşlarla işbirliği hedeflerinin, birtakım mesleki gelişim ve özlük haklarına dönük hedeflerin ise 11. Kalkınma Planında yer almadığı görülmektedir. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine ilişkin ortaya konan hedef ifadelerinin her iki planda örtüşme oranları diğer alanlar kadar ileri düzeyde değildir. Bunun sürekli değişen ve gelişen bilgi toplumunun ve önceliklerin ortaya çıkardığı bir sonuç olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine yönelik mevzuat düzenlemeleri ülkemizde sıkça yapılmakta olup henüz oturmuş bir İK yönetim sistemi ülkemiz eğitim sisteminde uygulanamamaktadır.

6. Yabancı Dil Eğitimi

11. Kalkınma Planında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

11. Kalkınma Planının Eğitim ile ilgili kısımda Yabancı Dil Eğitimine yönelik ifadeler Tablo 16 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 16: 11. Kalkınma Planında Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

POLİTİKA İFADESİ	TEDBİR KARARLARI
551. Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır. (s.127)	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127) 551.9. Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
553. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir. (s.127)	553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)
563. Ülkemizin yükseköğretim alanında uluslararasılaşma düzeyi artırılacaktır. (s.131)	563.3. Nitelikli yabancı uyruklu akademisyenlerin toplam istihdamı oranı içindeki payı artırılacaktır. (s.131) 563.4. Yabancı dilde eğitim veren programların sayısı artırılacak, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânları geliştirilecek ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasite artırılacaktır. (s.131)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Yabancı Dil Eğitimi bir konu başlığı olarak yer almıştır. Yabancı Dil Eğitimine 14'ü konu başlığı altında olmak üzere toplam 15 farklı hedef ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadeler Tablo 17 'de başlıklar ve hedefler kapsamında belirtilmiştir.

Tablo 17: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler

BAŞLIK	HEDEF	İFADE
YABANCI DİL EĞİTİMİ	1. Ülke Genelinde Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak	1. Hedef 1/1: Yabancı dil eğitimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacaktır. 2. Hedef 1/2: Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, fen, sosyal bilgiler ve görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerin, İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak, öğrencilerin yabancı dili kullanımlarını farklı alanlara aktarmaları mümkün kılınacaktır. 3. Hedef 1/3: Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacaktır. 4. Hedef 1/4: Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecektir. 5. Hedef 1/5: Zorunlu Seçmeli yabancı dil dersleri ihtiyaçlar doğrultusunda tanzim edilecektir. 6. Hedef 1/6: Ders saati sürelerine ilişkin esnekleştirilmiş düzenlemeler yapılacaktır. 7. Hedef 1/7: TRT'yle iş birliği yapılarak film, animasyon vb. konularda alt yazılı ve doğrudan yabancı dilde üretilmiş özgün prodüksiyonlar hazırlanacaktır.

2. Yeni kaynaklarla Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak

1. Hedef 2/1: Öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır. (s.69)
2. Hedef 2/2: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilecektir. (s.69)
3. Hedef 2/3: Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır. (s.69)
4. Hedef 2/4: Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacaktır. (s.69)
5. Hedef 2/5: 4. Sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacaktır. (s.69)
6. Hedef 2/6: 5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek şekilde seviyelendirilmiş çevrim içi hikâye kitaplarına, yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları vb. çalışmaları yapmalarına imkân veren öğrenme kaynakları sağlanacaktır. (s.69)
7. Hedef 2/7 9-12. Sınıflarda öğrencilerin devam ettikleri okul türünün öncelikleri uyarınca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek içerikler hazırlanacaktır. (s.69)

3. Yabancı dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek

8. Hedef 3/1: Uluslararası kuruluşlar, yükseköğretim kurumları, STK'ler desteğiyle yabancı dil öğretmenlerinin tümü için üç yıllık bir projeksiyonda yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma, temalı sertifikalar ve benzeri eğitim çalışmaları çevrim içi, çevrim dışı ve yüz yüze gerçekleştirilecektir. (s.70)
9. Hedef 3/2: Yabancı dil öğretmenlerine “Yaşam Boyu Öğrenme” felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır. (s.70)
10. Hedef 3/3: Öğretmenlerin alan metodolojisine hâkim olmalarının yanı sıra dijital kaynakları kullanmalarına yönelik imkânlar sağlanacaktır.
11. Hedef 3/4: Öğretmenler ve eğitimciler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecektir. (s.70)
12. Hedef 3/5: Nitelikli yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterliliklerini belirleyecek olan bir “Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi” oluşturulacaktır. (s.70)
13. Hedef 3/6: Merkezî Sınavlar Komisyonu kurulacaktır. (s.70)
14. Hedef 3/7: Eğitim Malzemeleri Komisyonu kurulacaktır. (s.70)

İMAM HATİP ORTAOKUL ve LİSELERİ

1. İmam Hatip Okullarının Müfredat, Ders Yapısı ve Dil Yeterlilikleri İyileştirilecek

15. Hedef 1/5: Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenecektir. (s.106)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde ve 11. Kalkınma Planında Yer Alan Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedeflerin Karşılaştırılması

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer alan Yabancı Dil Eğitimine ilişkin hedeflerle 11. Kalkınma Planında Yer Alan Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Hedefler Tablo 18'de karşılaştırılmıştır. Burada karşılaştırma yapılırken 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ndeki başlıklar ve bu başlıklar altında yer alan Yabancı Dil Eğitimine ilişkin hedefler öncelikle belirtilmiş ve buna yönelik 11. Kalkınma Planında bir hedef olup olmadığı vurgulanmıştır.

Tablo 18: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve 11. Kalkınma Planının Yabancı Dil Eğitimine ilişkin hedefler çerçevesinde karşılaştırılması

BAŞLIK	2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ	11. KALKINMA PLANI
YABANCI DİL EĞİTİMİ	1. Hedef 1/1: Yabancı dil eğitimi, öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacaktır.	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
	2. Hedef 1/2: Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, fen, sosyal bilgiler, görsel sanatlar vb. disiplinlerin, İngilizce dil eğitimine entegrasyonu ile öğrencilerin yabancı dil kullanımlarını farklı alanlara aktarmaları mümkün kılınacaktır.	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	3. Hedef 1/3: Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacaktır.	551.9. Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
	4. Hedef 1/4: Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecektir.	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
	5. Hedef 1/5: Zorunlu Seçmeli yabancı dil dersleri ihtiyaçlar doğrultusunda tanzim edilecektir.	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
	6. Hedef 1/6: Ders saati sürelerine ilişkin esnekleştirilmiş düzenlemeler yapılacaktır.	551.1. Öğretim programları esnek, modüler ve uygulamalı yapıya kavuşturulacaktır. (s.127)
	7. Hedef 1/7: TRT'yle iş birliği yapılarak film, animasyon vb. konularda alt yazılı ve doğrudan yabancı dilde üretilmiş özgün prodüksiyonlar hazırlanacaktır.	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.
	1. Hedef 2/1: Öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
	2. Hedef 2/2: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilecektir. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)

3. Hedef 2/3: Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitime ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
4. Hedef 2/4: Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitime ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
5. Hedef 2/5: 4. Sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitime ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
6. Hedef 2/6: 5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek şekilde seviyelendirilmiş çevrim içi hikâye kitaplarına, yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları vb. çalışmaları yapmalarına imkân veren öğrenme kaynakları sağlanacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitime ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
7. Hedef 2/7 9-12. Sınıflarda öğrencilerin devam ettikleri okul türünün öncelikleri uyarınca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek içerikler hazırlanacaktır. (s.69)	551.9. Yabancı dil eğitime ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir. (s.127)
8. Hedef 3/1: Uluslararası kuruluşlar, yükseköğretim kurumları, STK'ların desteğiyle yabancı dil öğretmenlerinin üç yıllık bir projeksiyonda yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma, temalı sertifikalar vb. eğitim çalışmaları çevrim içi, çevrim dışı ve yüz yüze gerçekleştirilecektir. (s.70)	553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)
9. Hedef 3/2: Yabancı dil öğretmenlerine "Yaşam Boyu Öğrenme" felsefesi doğrultusunda çevrim içi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacaktır. (s.70)	553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)
10. Hedef 3/3: Öğretmenlerin alan metodolojisine hâkim olmalarının yanı sıra dijital kaynakları kullanmalarına yönelik imkânlar sağlanacaktır.	553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)
11. Hedef 3/4: Öğretmenler ve eğitimciler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecektir. (s.70)	553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir. (s.128)
12. Hedef 3/5: Nitelikli yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen	Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya konulmamıştır.

yeterliklerini belirleyecek olan bir
"Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi"
oluşturulacaktır. (s.70)

13. Hedef 3/6: Merkezî Sınavlar
Komisyonu kurulacaktır. (s.70)

Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya
konulmamıştır.

14. Hedef 3/7: Eğitim Malzemeleri
Komisyonu kurulacaktır. (s.70)

Kalkınma planında bu doğrultuda bir hedef ortaya
konulmamıştır.

15. Hedef 1/5: Yabancı dil
öğretmenlerinin mesleki becerilerinin
geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim
programları düzenlenecektir. (s.106)

553.6. Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini
artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler
düzenlenecektir. (s.128)

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde yer almadığı halde kalkınma planında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ile ilgili aşağıda yer alan hedefler bulunmaktadır:

- "563.3. Nitelikli yabancı uyruklu akademisyenlerin toplam istihdamı oranı içindeki payı artırılabilecektir. (s.131)"
- "563.4. Yabancı dilde eğitim veren programların sayısı artırılacak, yükseköğretim kurumlarının uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânları geliştirilecek ve uluslararasılaşmada kurumsal kapasite artırılabilecektir. (s.131)"

Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yabancı Dil Eğitime ilişkin hedeflerden; Yabancı dil öğretim programı ve metodolojilerinin yeniden yapılandırılması hedefleri, dijital içeriklerin yaygınlaştırılması, interaktif içeriklerden yararlanılması, yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya dönük hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin artırılması gibi hedeflerin 11. Kalkınma Planı ile örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte; Disiplinlerarası yaklaşıma dönük entegrasyon çalışmalarının, Yabancı dil eğitime yönelik komisyon ve konsey çalışmalarının ise 11. Kalkınma Planında yer almadığı görülmektedir. Burada her iki planın yüksek oranda örtüştüğü değerlendirildiğinde; Yabancı dil eğitimi alanında yapılan planlamaların yerinde olduğu görülmektedir. Ancak buna rağmen; henüz bu alanda atılan adımların yabancı dil eğitime dönük hedeflerin gerçekleşmesini sağlamadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç olarak bakıldığında yapılan çalışmada ele alınan başlıklar açısından 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan bazı hedeflerle 11. Kalkınma Planında yer alan hedeflerin uyuştığı, bazı noktalarda ise 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan hedeflere yönelik 11. Kalkınma Planında yer verilmediği görülmektedir. Her 2 planda hedeflerin uyuşma oranları Tablo 19 'da ele alınmıştır.

Tablo 19: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile 11. Kalkınma Planı Hedef ifadelerinin Uyuşma Oranı

Hedef Alanı	2023 Vizyon Belgesi Hedefleri	Uyumlu Hedef Sayısı	Uyumluluk Oranı
Erken Çocukluk Eğitimi	12	8	67%
Temel Eğitim	22	14	64%
Ortaöğretim	25	12	48%
Mesleki ve Teknik Eğitim	34	23	68%
İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi	21	11	52%
Yabancı Dil Eğitimi	15	10	67%
GENEL ORTALAMA	129	78	%60

Bu alanda daha önce yapılmış benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere genel olarak eğitim sistemimizle ilgili geçmişten beri süregelen eksikliklerin giderilmesine yönelik atılmak istenen adımların istikrarlı bir şekilde her iki planda yer aldığı, bu konuda çalışma yapılmasının ve eksikliklerin giderilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

Özellikle Erken Çocukluk Eğitimi, Temel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Yabancı Dil Eğitimi alanlarında yer alan hedeflerin 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde ve 11. Kalkınma planında %60-%70 oranında örtüştüğü görülmektedir. Ancak Ortaöğretim, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi alanlarında ise uyuşma oranı %50 civarındadır. 2023 Vizyon Belgesinde ele alınan toplam 129 hedefin 11. Kalkınma Planında 78 tanesinin karşılığının olduğu, 51 hedef ifadesinin ise 11. Kalkınma Planında yer almadığı, buna göre her iki planın %60 oranında örtüştüğü görülmektedir. Bu konuda ülkemiz eğitim sisteminde Ortaöğretimle ilgili yapılan değerlendirmelerin son dönemde farklı bir bakış açısı kazanması, Ortaöğretim alanında yer alan hedeflerin güncellenmesine ve yenilenmesine neden olmuştur. Ortaöğretim alanında önceki dönemlerde okullaşma oranlarına, fiziki şartlara ve teknik donanımlara odaklanılmışken yeni dönemde okullarda verilen eğitimin niteliğine, etkililik ve verimlilik düzeyine yönelik hedeflerin ortaya konulduğu görülmektedir.

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ile ilgili olarak teknolojik gelişmelerin değişen anlayış ve algıların hedef ve beklentilerde yeni ihtiyaçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu bağlamda İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ile ilgili yeni hedef ve beklentiler konulması doğaldır. Diğer taraftan konulan hedeflerin çoğunlukla değişikliğe uğramadan istikrarlı şekilde planlarda yer alması, konulan hedeflere ulaşılma düzeyinin istenilen seviyede olmadığını ortaya koymaktadır. Gerek 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan hedeflerin ve gerekse 11. Kalkınma Planında yer alan hedef ifadelerinin gerçekleştirilme düzeyinin geçen zaman içinde sınırlı kaldığı görülmektedir.

Baltacı ve Coşkun (2019) tarafından yapılan “2023 Eğitim Vizyon Belgesine İlişkin Öğretmen Algısı” isimli çalışmada da ifade edildiği üzere; eğitime dair yapılan planlamalarda başta öğretmenler olmak üzere tüm paydaşların bu sürece katılması, yapılacak bilimsel araştırma ve analizler sonucunda gerçekçi ve ulaşılabilir hedeflerin, uygulama takvimi ile birlikte ortaya konulması hedeflere ulaşılma düzeyi açısından oldukça önemlidir. Zira bilimsel bir araştırmanın, saha analizinin yapılmadığı, eğitim paydaşlarının dahil olmadığı ya da konulan hedeflerden haberdar olmadığı planlamalarda çoğunlukla hedeflere ulaşılma düzeyi sınırlı kalmaktadır.

KAYNAKLAR

- Akça-Şahan-Tural, (2017) Türkiye'nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi. IntJCSS-Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(SI), 394-403.
- Baltacı, A. ve Coşkun, M.K. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesine İlişkin Öğretmen Algısı. HAYEF: Journal of Education,16(2); 130-155.
- Çelik-Çetiner (2019) Türkiye Ekonomisinde Kalkınma Planları ve Kalkınma Planlarındaki Söylem Değişiklikleri. IJEPHSS-Uluslararası Ekonomi, Politika, Beşeri ve Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 121-131 .
- Erat-Arap, (2017) Kalkınmadan rekabete Türkiye’de planlamanın dönüşümü. IJEAS-Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 9(18), 137-156.
- Küçük, E. (2010). Türkiye’de eğitim planlaması neyi hedefliyor?, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/33.pdf> (24 Aralık 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı 11. Kalkınma Planı.
- Türkiye’de Planlı Kalkınma Dönemi. (2021, 15 Şubat). Erişim adresi: <https://ekonomihukuk.com/turkiye-ekonomisi/turkiyede-planli-kalkinma-donemi>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Resimlerin Metinlerle Uyumunun İncelenmesi¹

Adem İŞCAN² Kübra KARADAĞ³

Gönderim Tarihi: 30.12.2020

Kabul Tarihi: 29.03.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metinlerle uyumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu, iki bölümden oluşmaktadır. Çalışma grubunun birinci bölümünü, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda okutulan MEB yayınlarına ait 4. sınıf Türkçe ders kitabı; ikinci bölümünü ise araştırmacı ile Sivas il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan dört sınıf öğretmeninden oluşan katılımcılar oluşturmaktadır. Bu dört sınıf öğretmeni, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz (random) örnekleme göre seçilmiştir. Araştırma verileri, doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından resim ve metin uyumunu ortaya koyabilmek amacıyla "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturulmuştur. Katılımcılar, Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin ait oldukları metne göre uygunluğunu "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi"ne göre incelemiştir. Katılımcıların birbirinden bağımsız ve yansız bir şekilde görüşlerini belirttiği "Resim-Metin İlişkisi Kategori Liste"leri tek bir tabloda sunulmuştur. Bu kategori listesiyle toplanan veriler, nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda ve alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Ders Kitabı, Resim, Metin, Resim-Metin Uyumunu

Investigation of Coherence(Harmony) of the Texts and the Pictures in the 4th Grade Turkish Textbook

Abstract: In this research, it is aimed to show the harmony of the pictures in the 4th grade Turkish textbook with the texts. The research is in screening model. The study group of the research consists of two parts. The first part of the study group is constituted by 4th grade Turkish textbooks, published by Ministry of Education and studied at primary schools in 2018-2019 academic year; and the second part by the researcher and four classroom teachers ,who work at central primary schools in Sivas, as participants. These four classroom teachers have been chosen randomly according to probability based sampling methods. The data of the research have been collected by using the document analysis technique. "Illustration-Text Relevance Category List" has been created by the researcher in order to show the compliance between illustration and text. Participants have reviewed the appropriateness of the pictures in the Turkish textbook to the text they belonged to according to the "Illustration-Text Relevance Category List". The "Illustration-Text Relevance Category List"s, in which the participants expressed their opinions independently and objectively, have been presented in a single table. The data collected by this category list have been analyzed and interpreted using the descriptive analysis approach out of the qualitative data analysis approaches. The findings of the interview were discussed in accordance with the purpose of the study and within the context of the literature.

Keywords: Turkish Course book, Illustration, Text Paint-Text Combination

¹ Bu makale, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında 2019 yılında Adem İŞCAN danışmanlığında Kübra KARADAĞ tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma herhangi bir yerde yayımlanmamıştır.

² Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, adem.iscan@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5826-9502

³ MEB, Türkiye, kubrakara11@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6170-2052

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde en çok kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Geçmişten günümüze bilginin aktarımında ve paylaşımında kullanılan ders kitapları önemli bir işlev üstlenmiştir. Ders kitapları, öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme basamaklarına göre hazırlanmış, öğrenciyi ders hedefleri doğrultusunda yönlendiren materyallerdir. “Ders kitapları, öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracıdır” (Kılıç ve Seven, 2008, s. 28). Demirel’e göre de ders kitabı; belli bir dersin programında öngörülen konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri öğretmek amacıyla hazırlanmış temel bir kaynaktır (2005, s. 160). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri belirli bir plan ve düzen içerisinde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir öğretim aracıdır.

Ders kitapları ülkemizde ve diğer ülkelerde sıklıkla kullanılan, gelişen teknolojiye rağmen önemini yitirmeyen başlıca ders araç gereçlerindedir. Japonlar, ders kitaplarını eğitim öğretim faaliyetleri için temel kaynak olarak göstermektedirler (Semerci, 2004, s. 49). Amerika Birleşik Devletleri’nde de öğretimde kitabın önemli bir yeri olduğunu ortaya çıkaran araştırmalar yapılmıştır. Shannon’un yapmış olduğu bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıftaki zamanlarının çoğunu ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır (Kılıç ve Seven, 2008, s. 34). Görüldüğü gibi ders kitaplarının birinci derecede kullanılan kaynak olması önemini daha da artırmaktadır.

Öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaştıkları materyallerden ilk sırada gelen ders kitaplarının bazı özellik ve niteliklere sahip olması gerekmektedir. İyi bir ders kitabında içerik ve biçim bakımından bulunması gereken özellikler şu şekilde olmalıdır: Her şeyden önce, iyi bir ders kitabı, öğretim sürecinin gerektirdiği bütün koşulları üzerinde taşınmalıdır. Bunun için ders kitabı yazarı, öğrenme ve eğitim psikolojisini ve bunun eğitsel sonuçlarını iyi bilmelidir. Öğretim için gereken ilk koşul, öğrenen kişinin öğrenmeye ilgi duymasıdır. O hâlde, bir ders kitabının ilk yapacağı iş, kişide bu ilgiyi ve merakı uyandırmaktır (Binbaşoğlu, 1994, s. 33). Öğrenci kitaba ilgi duyduğunda okuma isteği daha da pekişecektir. Doyran’a göre ders kitapları, çocuk için bir zorunluluk değil, onun isteyerek ulaşacağı, bilme merakını karşılayacağı, uygulama isteğini yaratan bir kaynak olmalıdır (1997, s. 37). Şahin ve Yıldırım’a göre etkili bir ders kitabı “görsel açıdan zenginlik içermeli, albenisi olmalı, renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmelidir.” (Şahin ve Yıldırım, 1999). Ders kitaplarında bulunan fotoğraf, resim, tablo, grafik vb. görsel öğeler öğrencilerin konuya karşı ilgi ve meraklarını arttırmaktadır.

Ders kitapları içerisinde, eğitime dâhil olan çocukların ana dillerinde temel dil becerilerini geliştirmelerini ve Türkçenin kurallarını öğrenmelerini sağlayan kitaplar Türkçe ders kitaplarıdır (Sülükçü, 2018, s. 59). Böyle önemli bir işleve sahip olan Türkçe ders kitaplarının özenle hazırlanmış olması, öğrenci ve öğretmen tarafından aktif bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır. Türkçe dersinde temel amaç öğrencilere ana dili bilinci kazandırmak ve sahip oldukları ana dili en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Solak ve Yaylı, 2009, s. 445). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler bu amacın gerçekleşmesinde önemli yer tutmaktadır. Türkçe ders kitapları kapsamındaki öğretici ve kurgusal özellikteki metinler aracılığıyla temel dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma) öğrencilere kazandırılır. “Metin, bütün dil becerilerini geliştirmek için işlenebilir ve dil becerilerinin kazanımı için merkezî bir öneme sahiptir” (Şimşek, 2011, s. 36).

Türkçe ders kitaplarının sahip olduğu işlevi gerçekleştirebilmesi metinler ve metinlere ait resimler

ile mümkün olmaktadır. Resimleme; ifadelerin, metinlerin, düşüncelerin en kısa yoldan, etkili bir biçimde anlatılmasını sağlar. Resimlemelerin bireyler için kolay algılanabilirliği, iletişim kurmayı ve etkili bir biçimde bilgilendirmeyi sağlama gibi işlevsel yönleri vardır (Baldaş, 2017, s. 217). “Resimlemeler; konuların, kavramların, duyguların ve sosyal becerilerin öğretilmesinde ve görsel algılama yetilerinin gelişmesinde etkili olmakta ve hızlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır” (Sazak ve diğerleri, 2018). Resimlemelerin; öğrencilere belli bir konu hakkında bilgi verme, söz konusu bilgileri örneklerle destekleme, öğrencilerin dikkatini çekerek onları konuya yönlendirme, konuları özetleme, kavramlar arasındaki ilişkileri sunma, karmaşık konuları daha anlaşılır bir hâle getirme gibi çok önemli işlevleri vardır (Dursun ve Eşgi, 2008, s. 21). Öğrencilerin gelişim dönemleri göz önüne alındığında kitaplarda yer alan metinler görseller ile desteklenmiş ise metnin içeriği daha kalıcı olmaktadır. Resimlemeler hem metinde işlenen konu, olay ve ana fikri kavramaya yardımcı olur hem de eseri öğrenciler tarafından çekici kılar (Yıldız vd., 2016). Kitapları sıradanlıktan çıkararak onların ilgi çekici bir öğrenme materyali olmasını sağlamaktadır.

Ders kitapları, amaca uygun resimler seçildiğinde etkili bir şekilde resimlendirilebilir. Ders kitaplarını resimlendiren kişi, resim sanatının öge ve ilkelerini bilmelidir. Bir ders kitabı resimlemek, bir vitrin veya sergiyi düzenlemeye benzer ve iyi düzenlenen bir ders kitabı beraberinde başarıyı getirir (Ceyhan ve Yiğit, 2005, s. 102). Ders kitaplarında yer alacak olan resimler hem öğrencinin dikkatini çekmeli hem de metin, sayfa ve kitabın diğer bölümleriyle ilişkili olmalıdır. Resimler öğrenciye öğretirken aynı zaman da eğlendirmelidir. Ders kitaplarına basılacak resimler orijinal olmalı, daha önce defalarca kullanılmış ve niteliği bozulmuş resimler olmamalıdır. Kitaplarda resimlerin yanında fotoğraf, grafik, plan, şema harita gibi unsurlara da yer verilir. Bu unsurların kitaplarda yer alması öğrencide ilgi ve merak uyandır ve konunun desteklenmesine olanak tanır. Görsellerle metinler aynı sayfada bulunmalı her görselden sonra mutlaka bir açıklama yazısı bulunmalıdır. Aynı sayfada ya da peş peşe verilen görsellerde belirli bir bütünlüğün olmasına dikkat edilmelidir. Bir ders kitabında görsellerin etkili kullanılması, ders kitabının kısmen ekonomik olmasına, öğrencinin dikkatinin konuya çekilmesine, karmaşık konuların basite indirgenmesine, işlemlerin hangi sıra ile yapılacağına belirtilmesine, öğrencide istek uyandırıp öğretimin canlı hâle gelmesine neden olur (Çalık, 2001, s. 9). Ruh bilimsel açıdan dil becerisinin gelişiminde anlamanın oranları, tatma %1, dokunma %1,5, koklama %3,5, işitme %11, görme %83 olarak belirtilmektedir (Akt. İşeri, 2003). Bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenmede görme duyusunun etkili olduğu görülmektedir. Görsel materyaller yazıya göre öğrenmede daha etkili, kalıcı ve ilgi çekicidir. Görsellerle öğretilmek istenilen karmaşık bilgiler ve soyut kavramlar öğrenciler tarafından daha kolay öğrenilebilir (Uzuner vd., 2010, s. 723).

İlköğretim ders kitaplarında yer alan resimlemeler, metni açıklayıcı nitelikte olmalıdır. Çocuk ders kitabından takip ederken farkında olmadan hem görselleşmiş bilgiyi öğrenir hem de estetik değer kazanır. İlköğretimin ilk yılları çocuğun estetik değerleri kazandığı ve bu değerleri geliştirdiği bir dönem olduğundan, ders kitapları sadece bilgi verme amaçlı değil çocuktaki estetik değer yargılarını da ortaya çıkarma amaçlı olmalıdır (Kılıç, 2003, s. 9). Resimler metinlerle birlikte kullanıldıklarında bilginin kazanılması kolaylaşmakta ve metnin içeriği öğrencide daha kalıcı hâle gelmektedir. Okuma materyallerinde bulunan resimlerin etkililiğine ilişkin en kapsamlı çalışma 1982 yılında Levie ve Lentz tarafından yapılmıştır (akt. Demirel, 1996, s. 226). Yapılan çalışmanın sonucuna göre resimlerin, metindeki resimlendirilen bilginin öğrenilmesini kolaylaştırdığı ortaya çıkarılmıştır. Yapılan deneysel çalışmaların %98’inde metnin içeriğinde bulunduran resimlendirilen bilginin resimsiz metinlere oranla daha iyi öğrenildiği tespit edilmiştir (Demirel, 1996, s. 226). Ayhan ders kitaplarında resimleme yapılırken, metinde vurgulanması gereken

önemli noktaların aynı şekilde resimde de vurgulanması gerektiğini; resimlerin hitap edilen yaş grubunun özelliklerine uygun olup dikkat çekici nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir (2010, s. 30-31). Resimler metinle uyumlu olduğunda öğrenciler bilgiyi zihinlerinde daha kolay görselleştirecek, metnin anlaşılması kolaylaşacak ve çocuklar tarafından erken yaşta okumaya karşı olumlu bir algı gelişecektir.

Çocuk okunanın veya okuduğunun karşılığını resimlerin yansıtmasını ister. Resimler metin ile gelişmemeli ve farklı tür anlamlandırmalara sebep olmamalıdır. Günümüzde metin ve resimlendirilmesi arasındaki denge değişmiş, resimlemenin artık metinden öte farklı bir anlatım diline sahip olduğu belirtilmiştir. Resimler metinde anlatılanları göstermenin ötesinde metnin ana düşüncesiyle örtüşen ve aynı zamanda da yeni ve zengin ayrıntıları da içerisinde barındıran konumdadır. Bu gelişme algılamayı zorlaştırmaya ve karmaşaya sebep olmayacak şekilde uygulandığında çocuğun yaratıcılık ve hayal gücüne faydalı olacaktır (Kara, 2012, s. 230).

Kitaplarda bulunan metinler ile görsellerin anlamlı olabilmesi için tasarımlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olmaları gerekmektedir. Kitaplarda bulunan resimler metnin üstünde, sayfanın üst kısmında veya altında, metin ile resim karşılıklı olacak şekilde karşılıklı sayfalarda yer alabilir. Metne resmin üzerinde yer verildiğinde ise metin ve resim farklı renklerde olmalı tonlamalar metni okumayı güçleştirmemelidir. Tasarım açısından renk seçimi ve renklerin uyumu görsel bütünlük için ayrıca önem taşımaktadır. Çok fazla ve bilinçsizce renk kullanımı görselleri karmaşık bir hâle getirmektedir. Renk seçiminde çocukların gelişim dönemlerine dikkat edilmeli daha çok yakınlık ve sıcaklık etkisi yaratan sıcak renkler kullanılmalıdır (Karatay ve Pektaş, 2012). Özellikle kullanılan renklerin doğadaki renklerle uyumlu olması önem taşımaktadır. Psikologlara göre sarı ve kırmızı renkler sıcak renklerdir, mutluluk ve heyecan içerir, mavi ve yeşil renkler ise sakinlik içermektedir (Mercan, 2015, s. 22). Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde ders kitaplarında beyaz kâğıt, parlak renkli resimler tercih edilmelidir. Kâğıtlar beyaz ya da çok az renklendirilmiş olmalıdır. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin kırmızı olarak gördüklerinin daha uzun süre hatırladıkları tespit edilmiştir. İnsanların sarı renge bakma eğiliminde olduklarını belirten Çalık ders kitaplarında önemli olan öğelerin sarı renk kullanılarak ön plana çıkarılması gerektiğini belirtir. (2001, s. 10).

Ders kitapları resimlendirilirken resimlerin yanı sıra fotoğraf, karikatür, grafik vb. öğeler de kullanılmaktadır. Kitaplarda yer alan her fotoğraf ayrı ve bağımsız bir düşünceyi yansıtmalı ve net olmalıdır. Kitaplarda yer alan anlatımı güç olan konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayan, açıklığa kavuşturan grafikler basit çizilmiş olmalı ve sadece bir düşünceyi yansıtmalıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metinlerle uyumunu değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Resimler, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamakta mıdır?
2. Resimler, ait oldukları metinlerin başlığını desteklemekte midir?
3. Resimler, ait oldukları metinlerin ana fikrini/ana duygusunu desteklemekte midir?
4. Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekici midir?
5. Resimler, ait oldukları metinle uyumlu mudur?
6. Resimler, metindeki hikâyeye unsurları (olay, kahraman, zaman ve mekân) ile örtüşmekte midir?

7. Resimler günlük hayatla ilişkili midir?
8. Metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmiş midir?
9. Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun mudur?

YÖNTEM

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin ait oldukları metinlerle uyum düzeyini belirlemek üzere yapılan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013, s. 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki bölümden oluşmaktadır. Çalışma grubunun ilk bölümünü, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda okutulan MEB yayınları tarafından basılmış 4. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin, metin türlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türleri	F	%
Öyküleyici Metin	8	33,33
Bilgi Verici Metin	11	45,83
Şiir	5	20,83
Toplam	24	100

4. sınıf Türkçe ders kitabında 8’i öyküleyici metin, 11’i bilgilendirici metin ve 5’i şiir olmak üzere toplam 24 metin vardır. Bilgilendirici metinlerin daha çok olduğu görülmektedir. Bunu, öyküleyici metinler takip ederken en az sayıda şiir yer almaktadır.

Çalışma grubunun ikinci bölümünü, araştırmacı ve dört sınıf öğretmenin yer aldığı katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların içerisindeki dört sınıf öğretmeni, Sivas il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin içerisinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz (random) örnekleme göre seçilmiştir. Birbirine benzer özellikler gösteren, örnekleme dâhil olma konusunda eşit şansa sahip ve rastgele yöntemle seçilen örnekleme seçkisiz (random) örnekleme denir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 104). Araştırmada gizlilik esasına uygun olarak her katılımcıya kod verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olduğu Fakülte	Mezun Olduğu Bölüm	Hizmet Süresi (Yıl)	Görev Yeri
A	Kadın	30	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	6	İl Merkezi
K1	Kadın	33	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	10	İl Merkezi
K2	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	15	İl Merkezi
K3	Kadın	34	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	11	İl Merkezi
K4	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	17	İl Merkezi

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenilen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187).

Araştırmacı tarafından, resim ve metin uyumunu ortaya koyabilmek amacıyla 18 maddelik "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturulmuştur. Bu listenin oluşturulması için ilk önce alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucu Ertok Atmaca (2006), İnan Yıldız ve Baş (2015) ile Uzuner, Aktaş ve Albayrak'ın (2010) yapmış olduğu araştırmalardan istifade edilmiştir. Oluşturulan aday liste, 3 uzmana gönderilmiştir. Dönütler doğrultusunda 9 kategori çıkarılmış, gerekli dilsel düzeltmeler yapılarak 9 kategoriden oluşan Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlere bağlı olan resimler, katılımcılar tarafından, birbirinden bağımsız ve yansız bir şekilde "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" dikkate alınarak tek tek incelenmiş ve her metin için kategori listesi hazırlanmıştır.

Araştırmanın veri analizi, betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Bu yaklaşımda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma.
2. Oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi.
3. Bulguların tanımlanması.
4. Bulguların yorumlanması.

Araştırmadan elde edilen veriler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP-2018) belirtilen metin türleri ve alan yazında yapılan diğer tanımlamalar dikkate alınarak öyküleyici metinlere yönelik bulgular, bilgilendirici metinlere yönelik bulgular ve şiirlere yönelik bulgular biçiminde oluşturulan temalara göre düzenlenmiş ve değerlendirilmiştir. İlk olarak katılımcılar tarafından metinler tek tek ele alınmış ve her bir metne ait "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" tek bir tabloda birleştirilmiş ve sunulmuştur. İkinci olarak her metin türünden sonra, o metin türüne ait olan metinlerle ilgili bir "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturularak genel verilere ulaşılmıştır. Bulguların en sonunda ise 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve incelenen 24 metine ait genel veriler, "Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi" oluşturularak sunulmuştur. Bununla birlikte öyküleyici metinlere, bilgilendirici metinlere, şiirlere ve 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tüm metinlere ait verilere ulaşılmış olundu.

Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak hazırlanan "Resim - Metin İlişkisi Kategori Listesi"ne ait tabloların son sütununda görüşlerin ortalaması alınmıştır. Elde edilen ortalamanın değerlendirilmesinde Tablo 3'teki aralıklar kullanılmıştır. Evet (2), Kısmen (1) ve Hayır (0) aralıklarının eşit olduğu varsayılmış ve aritmetik ortalamalar puan aralığı 0,66 hesaplanmıştır. Puan aralığının belirlenmesinde kullanılan hesaplama: (En yüksek değer – en düşük değer) / 3 = (2 – 0) / 3 = (2 / 3 = 0,66). Bu hesaplama göre aritmetik ortalamalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesindeki Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralıklar	İfadeler
0 – 0,66	Hayır
0,67 – 1,33	Kısmen
1,34 – 2	Evet

BULGULAR

Resimlerin metinlerle uyumuna ait bulgular, başlıklar hâlinde sunulmuştur. Başlıklar, metin türleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. 4. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular katılımcılar tarafından tek tek incelenmiştir. Araştırmanın bulmaları yazılırken incelenen tüm metinlere ait resimlere yer verilmemiş, metin türlerine ait bazı metinlere yer verilmiştir.

Öyküleyici Metinlere Yönelik Genel Bulgular

“Konuşan Kitap” adlı öyküleyici metin ve bu metne ait resimler örnek seçilmiştir. “Konuşan Kitap” metnine ait açıklama, resimler ve elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Metinde bir kitabevinde bulunan kitapların özelliklerinden bahsedilmektedir. Ciltli, yaşlı kitaplar saygı gereği üst raflarda yer alır ve hareketli olan çocuk kitaplarına sessiz olmaları için zaman zaman uyarılarda bulunur. Kitaplar arasında bol resimli bir kitap vardır ve adı “Süslü”dür. Süslü renksiz ve resimsiz olan bir kitaba “bu hâlinle kimin dikkatini çekeceksin?” diye sorar. Renksiz ve küçük olan kitap renksiz olabileceğini fakat anlam dolu olduğunu, onu gözleriyle değil kalbiyle okuyup anlayacak bir çocuk aradığını söyler. Ayrıca onu okuyacak çocuğun onun resimlerini hayalleriyle çizeceğini söyler.



Resim 1



Resim 2

Metin, iki sayfaya bölünmüş, her sayfada bir tane olmak üzere toplam iki resim kullanılmıştır. Birinci sayfada resim metnin altında, ikinci sayfada resim metnin sağ üst köşesinde yer almıştır.

Resim 1’de bir çocuk elinde kitabı incelemekte ve dört çocuk arkadaşlarına bakmaktadır.

Resim 2’de bir çocuk kitabevinde raflarda dizili olan kitaplara bakarken resmedilmiştir.

Araştırmacı ve katılımcıların metin ve metne ait resimler ile ilgili inceleme sonuçları şu şekildedir: Resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmelerine imkân sağlamadığı görülmektedir. Resimlerde sadece kitaplar ve onları inceleyen çocuklar verilmiştir. Resimlerde kitapların kendi aralarında konuşmaları ve raflarda hangi sıralarda durdukları resmedilmemiştir. Resim 1 ve Resim 2’de kitapların konuşmalarıyla ilgili herhangi bir görüntü resmedilmemiştir. Resimler, metnin başlığını desteklememektedir. Metnin ana fikri kitap seçerken dış görünüşüne ve içindeki resimlere değil, kitapların içeriğine bakmamız gerektiğidir. Metne ait her iki resim de metnin ana fikrini

desteklememektedir. Resim 1 ve Resim 2’de sarı, yeşil, mavi, kırmızı gibi renkler kullanılmıştır. Kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir. Resim 1 ve Resim 2’de kitap resimleri bulunmakta ve resimler bir kitabevini andırmaktadır. Her iki resme bakıldığında resimlerin metnin bu kısmıyla ilgili olduğu görülmektedir. Fakat metinde kitabevinde bulunan kitapların bazılarının görünüşlerinden ve konuşmalarından bahsedilmektedir. Metinde geçen: “...Ciltli, yaşlı kitaplar saygı gereği üst raflarda oturuyorlardı...” , “...İçlerinde eskiden yazılmış, silik yüzlü olanları da vardı, yeni doğmuş, kapağı pırıl pırıl, sayfaları resimli olanları da...” (Kaftan Ayan vd., 2018, s. 26) ve “...Bazıları ise sadece resimden ibaretti sanki. Çok süslüydü...”(Kaftan Ayan vd., 2018, s. 27) ifadeleri ile ilgili olarak resimlerde bir görselleştirme yapılmamıştır. Resimler metinle uyumlu değildir. Metinde olay bol resimli süslü bir kitap ile içerisinde hiç resim bulunmayan renksiz bir kitap arasında geçen konuşmadır. Metne ait resimlere bakıldığında bu konuşmayla ilgili herhangi bir görsel bulunmadığı görülmektedir. Metnin kahramanları süslü kitap, renksiz küçük kitap, ciltli kitap ve çocuk kitaplarıdır. Resimlerde süslü ve renksiz küçük kitap ile diğer kitaplar görselleştirilmemiştir. Metinde belirtilen bir zaman dilimi yoktur. Resim 1 ve Resim 2’de çocukların kitabevinde bulunmaları göz önüne alınarak gündüz vakti olduğu çıkarımı yapılabilir. Mekân olarak kitapların bulunduğu raflarda dizili olduğu resimler tercih edilmiştir. Metinde olay bir kitabevinde geçmektedir. Fakat resimlerde mekânın bir kitabevimi yoksa bir kütüphane mi olduğu seçilememektedir. Resimler metindeki olay, zaman, kahraman ve mekân unsurları ile örtüşmemektedir. Resim 1 ve Resim 2’de çocuklar kitapların bulunduğu bir alanda kitaplara bakıp incelemektedir. Çocukların günlük hayatlarında kütüphane veya kitabevlerindeki kitapları inceledikleri düşünüldüğünde resimlerin günlük hayatla ilişkili olduğu görülmektedir. Metinle ilgili sadece resimlere yer verilmiş, karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmemiştir. Resim 1 ve Resim 2’de yer alan çocukların kıyafetleri normal hayatta da çocukların kullandığı giysilerdendir. Bu bağlamda çocukların kıyafet ve biçimlerinin hedeflenen grubun gelişim dönemine uygun olduğu görülmektedir.

4. sınıf Türkçe ders kitabındaki diğer öyküleyici metinler yukarıdaki örnek metinde olduğu gibi araştırmacı ve katılımcılar tarafından tek tek incelenmiştir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlere ait genel bulgular “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4. Öyküleyici Metinlerin “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	Yok	Toplam
1	Resimler, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamaktadır.	F 0	3	5	0	8
		% 0	37,5	62,5	0	100
2	Resimler, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	F 3	1	4	0	8
		% 37,5	12,5	50	0	100
3	Resimler, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	F 1	2	5	0	8
		% 12,5	25	62,5	0	100
4	Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	F 6	1	0	0	8
		% 75	25	0	0	100

		F	2	4	2	0	8
5	Resimler metinle uyumludur.	%	25	50	25	0	100
	Resimler metindeki hikâye unsurları (olay) ile örtüşmektedir	F	2	2	4	0	8
		%	25	25	50	0	100
6	Resimler metindeki hikâye unsurları (kahraman) ile örtüşmektedir.	F	3	3	2	0	8
		%	37,5	37,5	25	0	100
	Resimler metindeki hikâye unsurları (zaman) ile örtüşmektedir	F	2	0	0	6	8
		%	25	0	0	75	100
	Resimler metindeki hikâye unsurları (mekân) ile örtüşmektedir	F	4	0	2	2	8
		%	50	0	25	25	100
7	Resimler günlük hayatla ilişkilidir.	F	6	1	1	0	8
		%	75	12,5	12,5	0	100
8	Metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmiştir.	F	3	0	5	0	8
		%	37,5	0	62,5	0	100
9	Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygundur.	F	6	0	0	2	8
		%	75	0	0	25	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öyküleyici metinlerin yarıdan fazlasında (%62,5) resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlamadığı ve resimlerin, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemediği görülmektedir. Resimlerin, ait olduğu metnin başlığını yarı yarıya (%50) desteklemediği görülmektedir. Öyküleyici metinlere ait resimlerin büyük çoğunluğunda (%75) kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerin yarısında (%50) resimlerin metinle kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerin yarısında (%50) resimlerin, ait oldukları metnin hikâye unsurları (olay) ile örtüşmediği görülmektedir. Öyküleyici metinlerin yarısından az bir kısmında (%37,5 ve %25) resimlerin, hikâye unsurları (kahraman ve zaman) ile örtüştüğü görülmektedir. Öyküleyici metinlerin yarısında (%50) resimlerin, ait oldukları metnin hikâye unsurları (mekân) ile örtüştüğü görülmektedir. Öyküleyici metinlerin çoğunluğunda (%75) resimlerin, günlük hayatla ilişkili olduğu ve resimlerde yer alan kişilerin görünüşlerinin (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerin yarısından fazlasında (%62,5) metne ait resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmediği görülmektedir.

Bilgilendirici Metinlere Yönelik Genel Bulgular

Bilgilendirici metinlerden örnek olarak seçilen metin "İcat Nasıl Yapılır?" adlı metindir. "İcat Nasıl Yapılır?" metnine ait açıklama, resimler ve elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır. "İcat Nasıl Yapılır?" isimli metinde icadın nasıl yapıldığından bahsedilmektedir. Metinde çocuk sabah mutfığa gittiğinde babasını tavada yumurta pişirip tost makinesinde ekmek kızartırken, annesini ise yatak odasında ütü yaparken bulur. Çevremizde gördüğümüz her şeyin birileri tarafından bir ihtiyacı karşılamak amacıyla icat edildiğini söyler. Birinin limon, portakal gibi meyveleri elle sıkmanın zor olduğunu düşünüp narenciye sıkacağına icat ettiğini, bir başkasının ise uzaktakilerle haberleşmek için telefonu icat ettiğini söyler. Sonrasında icat yapabilmek için gerekli olan şeyin sabır ve istek olduğu söyler ve icat yapabilmek için gerekli olan diğer şeyleri sıralar. Öncelikle icat yapabilmek için gerekli olan şey bir sorunun olmasıdır. Etrafa bakıp sana engel olan ne var, hayatını zorlaştıran neler bunları düşünmeni ister. Daha sonra bu sorunlara çözüm yolları düşünülmelidir. Bütün mucitlerin icatlarını bu şekilde yaptıklarını söyler. Örneğin Canan

Dağdeviren dedesini kalp yetmezliğinden kaybedince onun gibi durumda olan diğer hastalar için ne yapabileceğini düşünmüş, giyilebilir kalp pilini icat etmiştir. Kendine bir sorun bulduğunda işin en zor kısmının hâlloldüğünü, şimdi çözüm yolları düşünebileceğini, bunun için etrafına bakıp gereksiz nesnelere yardım alınabileceğini belirtir. Aynı zamanda icat için düşünürken en önemli şey doğadan ilham almaktır. Uçakların kanatları uçan hayvanlardan ilham alınarak, güneş panelleri ise ayçiçeklerinden ilham alınarak icat edilmiştir. Bir mucidin defter ve kalemi olmalı aklına gelenleri oraya çizmeli fakat ilk aklına gelen icadı yapmaya çalışmamalıdır. Onun üzerinde aksayan yönlerinin olup olmayacağı, pratik ve ucuz olup olmayacağı düşünülmelidir. Daha sonra icat yapılmaya başlanabilir. Kolay bir şey olmadığı için pes etmemeli sürekli denenmelidir. Edison ampülü icat etmek için bin farklı deneme yapmıştır. İcat yapıldığında eksiği var mı, istediğim soruna çare oldu mu diye bakılmalıdır.



Resim 3



Resim 4



Resim 5



Resim 6

Metin iki sayfaya ayrılmıştır. Metinde birinci sayfada iki, ikinci sayfada iki olmak üzere toplam dört tane resim yer almaktadır. İlk sayfada yer alan resimlerin biri sayfanın yanına diğeri ise sayfanın altına yerleştirilmiştir. İkinci sayfada yer alan resimlerden biri sağ üst yanda diğeri sol alt köşede yer almaktadır.

Resim 3'te bir mikroskop resmedilmiştir. Resim 4'te elindeki kitaba bakan bir çocuk resmedilmiştir. Resim 5'te içi dolu deney tüpleri resmedilmiştir. Resim 6'da ise üzerinde astronot kıyafeti olan biri resmedilmiştir.

Araştırmacı ve katılımcıların metin ve metne ait resimler ile ilgili inceleme sonuçları şu şekildedir: Metinde bir çocuk sabah uyanır, anne ve babasını teknolojik araç gereçleri kullanırken bulur. Daha sonra bu araç gereçlerin bir ihtiyaç gereği icat edildiğini söyler ve icadın nasıl yapıldığını basamak basamak anlatır. Resimlere sıra ile bakıldığında mikroskobun olması, kitap okuyan bir çocuğun varlığı, deney tüpleri ve bir astronot görünmektedir. Resimlere bakıldığında öğrencilerin metni tahmin etmeleri yeterli görülmemektedir. Metnin başlığı "İcat Nasıl Yapılır?" dir. Resimler metnin başlığını desteklememektedir. Metnin ana fikri icat yapmak için öncelikle istekli ve sabırlı olmanın gerektiridir. Metne ait dört resimde ana fikri destekler nitelikte değildir. Metne ait resimlerde canlı ve soluk renkler bir arada kullanılmıştır. Metne ait resimlerde kullanılan renklerin kısmen net ve dikkat çekici oldukları görülmektedir. Metinde geçen: "...Babam tavada yumurta pişirirken bir yandan da tost makinesinde ekmek kızartıyordu..." , "...Annemi ise yatak odasında ütü yaparken buldum..." , "...Örneğin biri, limon, portakal gibi meyveleri elle sıkmanın zorluğunu düşünüp narenciye sıkacağına icat etmiş..." , "...Bir başkası ise uzaktakilerle haberleşmek için telefonu..." , "...Başarılı bilim insanı Canan Dağdeviren dedesini kalp yetmezliğinden kaybettikten sonra onun gibi hastalar için neler yapabileceğini düşünmüş ve giyilebilir kalp pilini icat etmiş..." (Kaftan Ayan vd., 2018, s. 109). "...Ben de bir şemsiyeyi ters döndürerek onu bir yaprak toplayıcısına çevirmiştim ya da bisikletimi yürüyen bir bandoya!..." , "...Bir mucidin defteri ve kalemi olmadan

olmaz...” , “...Ampulün mucidi olan Edison onu icat etmek için 1000 farklı deneme yapmış...” (Kaftan Ayan vd., 2018, s. 110). ifadelerine resimlerde rastlanılmamaktadır. Resimlerin metinle uyumlu olduğu söylemek mümkün değildir. Resim 4’te resmedilen elinde kitap okuyan çocuk günlük hayatla ilişkilidir. Resim 3, Resim 5 ve Resim 6’daki görseller çocukların okulda, basılı materyallerden ya da görsel işitsel araçlardan gördükleri materyallerdir. Bu sebeple bu resimlerin kısmen günlük hayatla ilişkili olduğu görülmektedir. Metinle ilgili sadece resimlere yer verilmiş, karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelere yer verilmemiştir. Resim 4’te elinde kitap olan bir çocuk resmedilmiştir. Resim 6’da ise astronot resmedilmiştir. Her iki resimde de kişilerin kıyafet ve biçimlerinin hedef gruba uygun olduğu görülmektedir.

4. sınıf Türkçe ders kitabındaki diğer bilgilendirici metinler yukarıdaki örnek metinde olduğu gibi araştırmacı ve katılımcılar tarafından tek tek incelenmiştir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici metinlere ait genel bulgular “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5. Bilgilendirici Metinlerin “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi		Evet	Kısmen	Hayır	Yok	Toplam
1 Resimler, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamaktadır.	F	3	7	1	0	11
	%	27,27	63,63	9,09	0	100
2 Resimler, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	F	9	0	2	0	11
	%	81,81	0	18,18	0	100
3 Resimler, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	F	2	5	4	0	11
	%	18,18	45,45	36,36	0	100
4 Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	F	5	3	3	0	11
	%	45,45	27,27	27,27	0	100
5 Resimler metinle uyumludur.	F	4	6	1	0	11
	%	36,36	54,54	9,09	0	100
6 Resimler günlük hayatla ilişkilidir.	F	8	3	0	0	11
	%	72,72	27,27	0	0	100
7 Metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmiştir.	F	9	0	2	0	11
	%	81,81	0	18,18	0	100
8 Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygundur.	F	9	0	0	2	11
	%	72,72	0	0	18,18	100

Tablo 5’te bilgilendirici metinlerin yarıdan fazlasında (%63,63) resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini kısmen sağladığı görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin büyük bir çoğunluğunda (%81,81) resimlerin, metnin başlığını desteklediği görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin yarısına yakın bir kısmında (%45,45) resimlerin, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu kısmen desteklediği ve resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin yarısından fazlasında (%54,54) resimlerin, metinle kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin çoğunluğunda (%72,72)

resimlerin, günlük hayatla ilişkili olduğu ve resimlerdeki kişilerin görünüşlerinin (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerin büyük çoğunluğunda (%81,81), metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verildiği görülmektedir.

Şiirlere Yönelik Genel Bulgular

Şiirlerden örnek olarak seçilen “Kitabın Büyüsü” adlı şiirdir. “Kitabın Büyüsü” adlı şiire ait açıklama, resimler ve elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

“Kitabın Büyüsü” isimli şiirde kitap okumanın faydaları anlatılmaktadır. Şiirde bir kitabı okuduğumuzda, can sıkıntısının bizi bulamayacağı ve yalnız kalmayacağımız anlatılmaktadır. Şiirde, Yedi Cüceler, Küçük Prens, Hansel Gretel, Rapunzel, Keloğlan gibi masal kahramanlarından söz edilmektedir. Her kitabın içinde farklı öyküler ve sözlerin olduğu, her bir olayın bizi şaşırtıp etkilediği ve bu yüzden kitabın büyüünün hiç tükenmeyeceği belirtilmiştir.



Resim 7

Şiir, tek sayfaya yerleştirilmiş, aynı sayfada bulunan bir resim kullanılmıştır.

Resim 7’de gökyüzüne bakan bir kız ve masal kahramanları resmedilmiştir.

Araştırmacı ve katılımcıların şiir ve şiire ait resimler ile ilgili inceleme sonuçları şu şekildedir: Metinde kitabın insanlara iyi bir arkadaş olmasından bahsedilmiş, çeşitli masal kahramanlarına yer verilmiştir. Resim 7’de Rapunzel, Keloğlan gibi masal kahramanları ve bunlara bakan bir kız görseli bulunmaktadır. Resim, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamaktadır. Şiirin başlığı “Kitabın Büyüsü”dür. Resimde Rapunzel, Keloğlan gibi masal kahramanlarının görsellerinin olması ile her kitabın farklı büyüleri bir yolculuk olduğu öğrencilere sezdirilmektedir. Resim, ait olduğu şiirin başlığını destekler niteliktedir. Şiirin ana duygusu, kitap sevgisidir. Şiire ait resim ana duyguyu destekler niteliktedir. Şiire ait resimlerde kullanılan renkler kırmızı, pembe, yeşildir. Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir. . Şiirde geçen: “...Harfleri bırakmış Hansel Gretel” , “Takip et de hemen yanlarına gel...” , “...Kulede bekliyor seni Rapunzel...” , “...Keloğlan ne güzel seni şaşırtır...”(Kaftan Ayan vd., 2018, s. 12) mısralarında yer alan kahramanlar resimde yer almaktadır. Resim şiirle uyumludur. Resim 7’de masal kahramanları görselleştirilmiştir. Resimde bulunan masal kahramanları öğrencilerin günlük hayatlarında sadece kitaplarda görebilecekleri türdendir. Resimler günlük hayatla ilişkili değildir. Şiirle ilgili bir resme yer verilmiş; fotoğraf, karikatür, grafik vb. öğelere yer verilmemiştir. Resimde yer alan masal kahramanlarının görünüşleri hedef gruba uygundur.

4. sınıf Türkçe ders kitabındaki diğer şiirler yukarıdaki örnek metinde olduğu gibi araştırmacı ve katılımcılar tarafından tek tek incelenmiştir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlere ait genel bulgular “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre frekans ve yüzde değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7. Şiirlerin “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Yok	Toplam
1 Resimler, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamaktadır.	F 4 % 80	0	1	0	5 100
2 Resimler, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	F 5 % 100	0	0	0	5 100
3 Resimler, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	F 4 % 80	0	1	0	5 100
4 Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	F 4 % 80	0	1	0	5 100
5 Resimler metinle uyumludur.	F 3 % 60	2	0	0	5 100
6 Resimler günlük hayatla ilişkilidir.	F 3 % 60	1	1	0	5 100
7 Metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmiştir.	F 1 % 20	0	4	0	5 100
8 Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygundur.	F 5 % 100	0	0	0	5 100

Şiirlerin çoğunluğunda (%80) resimlerin, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağladığı, metnin ana fikrini/ anaduygusunu desteklediği ve resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Şiirlerin tamamında (%100) resimlerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği görülmektedir. Şiirlerin yarıdan fazlasında (%60) resimlerin, metinle uyumlu olduğu ve günlük hayatla ilişkili olduğu görülmektedir. Şiirlerin çoğunluğunda (%80) metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb öğelerden herhangi birine yer verilmediği görülmektedir. Şiirlerin tamamında, resimlerdeki kişilerin görünüşlerinin (kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun olduğu görülmektedir.

Tüm Metinlere Ait Genel Bulgular

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tüm metinlere ait genel bulgular, “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre frekans ve yüzdelik değerleri verilerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tüm Metinlerin “Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi”ne göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Resim-Metin İlişkisi Kategori Listesi	Evet	Kısmen	Hayır	Yok	Toplam
1 Resimler, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlamaktadır.	<i>F</i> 7 % 29,16	10 41,16	7 29,16	0 0	24 100
2 Resimler, ait olduğu metnin başlığını desteklemektedir.	<i>F</i> 17 % 70,83	1 4,16	6 25	0 0	24 100
3 Resimler, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemektedir.	<i>F</i> 7 % 29,16	7 29,16	10 41,66	0 0	24 100
4 Resimlerde kullanılan renkler canlı, net ve dikkat çekicidir.	<i>F</i> 15 % 62,5	5 20,83	4 16,66	0 0	24 100
5 Resimler metinle uyumludur.	<i>F</i> 9 % 37,5	12 50	3 12,5	0 0	24 100
6 Resimler günlük hayatla ilişkilidir.	<i>F</i> 14 % 58,33	5 20,83	3 12,5	2 8,33	24 100
7 Metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmiştir.	<i>F</i> 13 % 54,16	0 0	11 45,83	0 0	24 100
8 Resimlerdeki kişilerin görünüşleri (Kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygundur.	<i>F</i> 16 % 83,32	0 0	0 0	4 16,66	24 100

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan ve incelenen metin sayısı 24’tür. Tablo 8’de metinlerin yarıya yakın bir kısmında (%41,16) resimlerin, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini kısmen sağladığı; metinlerin çoğunluğunda (%70,83) resimlerin, ait olduğu metnin başlığını desteklediği görülmektedir. Metinlerin yarıya yakın bir kısmında (%41,66) resimlerin, ait olduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu desteklemediği görülmektedir. Metinlerin yarıdan fazlasında (%62,5), resimlerde kullanılan renklerin canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Metinlere yarisinde resimlerin, metinle kısmen uyumlu olduğu görülmektedir. Metinlerin yarıdan fazlasında (58,33) resimlerin, günlük hayatla ilişkili olduğu görülmektedir. Metinlerin yarisından fazlasında (%54,16), metinle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik öğelerinden herhangi birine yer verildiği görülmektedir. Metinlerin büyük bir çoğunluğunda (83,32), resimlerde yer alan kişilerin görünüşlerinin (kıyafet, biçim, vb.) hedeflenen gruba uygun olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öyküleyici metin ve bilgilendirici metin türlerinde yer alan resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması orta düzeyin altındadır ve resimler metnin tahmin edilmesini kısmen sağlamaktadır. Şiir türünde ise yer alan resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etmesini sağlaması oldukça yüksek düzeydedir. Tüm metinler göz önüne alındığında resimlerin, öğrencilerin metinleri tahmin etmesini sağlaması orta düzeyin altındadır. Şiir türündeki metinlere ait resimlerin etkililiğinin aynı şekilde diğer metin türlerinde de sağlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlere ait resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etme, yordama becerilerini geliştirebilmesi metinle ilgili çeşitli ipuçları vermesi gerekmektedir. Metinlere ait resimler, metinle ilişkili olduklarında öğrencilerin metni tahmin etmesi kolaylaşacak ve anlamlı öğrenme sağlanmış olacaktır. İnan Yıldız ve Baş'ın (2015) yapmış oldukları araştırmada ilkökul 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimler ile ait oldukları metinler arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda resimlerin, metinlerin büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin metni tahmin etmesine olanak sağladığı tespit edilmiştir. Baş ve İnan Yıldız'ın (2014) yapmış oldukları başka bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin, öğrencilerin metni tahmin etme, kestirme ve yordama becerilerini geliştirmesi bakımından yeterli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cımbız'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmesini sağlaması kısmen yeterli olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, yapılan bu üç araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın, yapılan araştırmaların örneklemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öyküleyici metinlerde yer alan resimlerin, ait oldukları metnin başlığını orta düzeyin altında desteklediği; bilgilendirici metinlere ve şiirlere ait resimlerin, ait oldukları metnin başlığını yüksek düzeyde desteklediği görülmektedir. Tüm metinlere bakıldığında resimlerin, ait oldukları metnin başlığını yüksek düzeyde desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Başlık ait olduğu metinle ilgili olmalı ve metnin içeriğini yansıtmalıdır. Elde edilen bulgulara bakıldığında 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin türlerine ait resimlerin, metnin başlığını desteklemesi açısından öyküleyici metin türünde diğer türlere oranla yetersiz olduğu söylenilebilir. Tüm metin türleri açısından bakıldığında ise resimlerin, metnin başlığını büyük ölçüde karşıladığı görülmektedir. Özkan ve Tutkun (2014) tarafından yapılan araştırmada, 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında başlık ile resim arasındaki tutarlılığın yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. İnan Yıldız ve Baş'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada ise 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin metnin başlığını büyük oranda desteklediği; Cımbız'ın (2017) yapmış olduğu araştırmada ise 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan resimlerin, metnin başlığını büyük oranda desteklediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, yapılan bu üç araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öyküleyici metinlerde yer alan resimlerin, ait oldukları metnin ana fikrini orta düzeyin üstünde desteklemediği; bilgilendirici metinlerde yer alan resimlerin ise metnin ana fikrini orta düzeyin altında desteklediği görülmektedir. Şiir türünde yer alan resimlerin metnin ana duygusunu yüksek düzeyde desteklediği görülmektedir. Öyküleyici metinler diğer metin türlerine göre ana fikri yansıtmakta geri kalmıştır. Öyküleyici metin türünün yapısı, içerisinde bulundurduğu unsurlar sebebiyle ana fikrin yansıtılması açısından eksik kalmış olabilir. 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tüm metinlere genel olarak bakıldığında, resimlerin, ait oldukları metnin ana fikrini ya da ana duygusunu orta düzeyin altında desteklediği görülmektedir. Resimlerin, ait oldukları metnin ana fikrini/ana duygusunu kısmen desteklediği söylenebilir. Becer (1996) ders kitaplarında en çok dikkat edilmesi gereken noktalardan birinin de resimlerin ve metinlerin

verilmek istenen mesajların iletilmesine katkıda bulunması olduğunu belirtmektedir. Yazılan her metnin okuyucuya aktarmak istediği bir mesajı vardır. Bu mesaj genellikle metinlerde verilmek istenilen ana fikirdir. Öğrencilerin metni anlayıp, ana fikre yönelik çıkarımlarda bulunabilmeleri için resimlerin ana fikri destekler nitelikte olması gereklidir. Bu da ancak resim ve metin uyumu ile gerçekleşebilir. Özkan ve Tutkun (2014) tarafından yapılan bir araştırmada, 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ana fikir ile görsel öğeler arasındaki uyumun yüksek oranda olduğu; İnan Yıldız ve Baş'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada da resimlerin, metinlerin çoğunluğunda metinlere ait ana fikri desteklediği tespit edilmiştir. Cımbız'ın (2017) yapmış olduğu araştırma sonucunda ise resimlerin, metinlerde verilmek istenen iletileri orta düzeyde desteklediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları yapılan bu araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, yapılan araştırmaların örneklemelerinden ya da öğretim programlarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metin ve şiirlere ait resimlerde kullanılan renklerin yüksek düzeyde canlı, net ve dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise bu oran orta düzeyin altındadır. Bu durumun bilgilendirici metinlerde daha çok fotoğrafların kullanılmasından dolayı olduğu söylenebilir. Bazı fotoğraflarda eski dönemlerde yaşayan kişiler bulunmaktadır ve bu fotoğraflar eski zamanlara ait oldukları için renk ve canlılık açısından yetersiz kalmaktadır. Tüm metin türlerine bakıldığında resimlerin, orta düzeyin üstünde canlı, net ve dikkat çekici olduğu görülmektedir. Cımbız (2017) tarafından yapılan araştırmada resimlerin yüksek oranda, canlı, net ve dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir. Baş ve İnan Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında okullarda okutulan Türkçe ders kitapları sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş, kitaplarda kullanılan resimlerin canlı renklerden oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. İşeri (2002) yapmış olduğu araştırmada, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin öğrencide ilgi uyandıracak renk ve çizimlerden yoksun olduğunu bu sebeple resimlerin öğrencilerde metne yönelik merak oluşturmadığını tespit etmiştir. Ertok Atmaca (2006) ders kitaplarında yer alan renklerin çok önemli olduğunu, resimlerde ana ve canlı renklerden yararlanılması, bulanık renklerden kaçınılması gerektiğini belirtmiştir. Gürkan ve Gökçe (2000) tarafından yapılan çalışmada ise ilkökul okuma-yazma ders kitapları veliler ve öğretmen görüşlerine göre incelenmiş, resimlerin renklerinin genellikle soluk olduğu tespit edilmiştir. Türkben (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlemelerin büyük çoğunluğunda sıcak ve canlı renklerin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılıkların seçilen örneklemelerden kaynaklandığı söylenilebilir. Dikeç (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul öğrencilerinin ders kitaplarındaki resimleri sevdikleri, bu resimlerin renkli ve parlak olmasını tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde resimlerin, metin ile orta düzeyin altında uyumlu olduğu görülmektedir. Şiir türüne ait resimlerin, metinle orta düzeyin üstünde uyumlu olduğu görülmektedir. Resimlerin metnin içeriğiyle uyumlu olması, metin türleri arasında karşılaştırıldığında şiir türünde daha yüksek düzeydedir. Bu durum, bilgilendirici metin türünde öğrencilere verilmek istenen bilgilerin daha zor ve resimlerle desteklenmesinin konuyu daha anlaşılır kılması ile açıklanabilir. Fakat bilgilendirici metinlerde daha çok fotoğrafların kullanılması konunun anlaşılır kılınmasından ziyade kişilerin bildikleri durumu veya varlıkları yansıtmaktadır. Tüm metinlere bakıldığında resimlerin, metinlerle uyumunun orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. İlköğretim özellikle birinci kademesinde öğrencilerin kavramları somut olarak öğrenmesi kalıcılığı daha çok sağlamaktadır. Metin ile resim birbiri ile bağlantılı

olduğunda ise öğrencilerin konuyu anlaması oldukça kolaylaşacaktır. 4. sınıf Türkçe ders kitabında resimlerin metinle uyum düzeyinin orta düzeyin altında olması ders kitabının bu konudaki işlevini kısmen yerine getirdiğini göstermektedir. Yılmaz (2005) yapmış olduğu araştırmada Türkiye’de ilk üç sınıf düzeyinde kullanılan ders kitaplarında resimlerin metni kısmen desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Dikeç (2004), Şeref ve Yılmaz (2013), Erdost (2012), Ercantürk (2015), Aygün (2014), Baş ve İnan Yıldız (2014), Cımbız’ın (2017) yapmış oldukları araştırmalarda ders kitaplarında yer alan görsellerin metin ile uyumlu olduğu, metni yansıtır öğrenci tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ile yapılan bu araştırmaların bulguları farklılık göstermektedir. Araştırmanın bulguları ile yapılan bu araştırmaların bulgularının farklılık göstermesi TDÖP’lerin farklı olmasıyla açıklanabilir. Ayhan (2010) ise yaptığı araştırma sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin, metinde verilenleri yansıtmadığını tespit etmiştir. Kayıkçı (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Ders Kitaplarında Görsel Tasarım Sorunları” isimli çalışmada kitaplarda yer alan görsellerin metnin içeriğine uygun olmadıkları tespit edilmiştir. İşeri (2002) ve Liman (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ders kitabındaki resimlerin ait oldukları metinler ile arasında gerekli ilişkinin kurulamadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularının, yapılan bu araştırmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlere ait resimlerin hikâye unsurları bağlamında olay, kahraman ve zaman unsurları ile orta düzeyin altında örtüştüğü; mekân unsuru ile orta düzeyde uyduğu görülmektedir. Demirel, Kökçü ve Akbaba (2018) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı resim-metin açısından incelenmiş, araştırmada öyküleyici dört metin incelenmiş bir metinde hikâye unsurlarının tamamına yer verildiği diğer metinlerin bazılarında ise zaman ve yer unsuruna yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırma bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada altı metinde zaman unsuruna yer verilmemiştir. Türkçe dersinde öyküleyici metinler önemli bir yer tutmaktadır. Öyküleyici metinlere ait hikâye unsurları resimlerde yer aldığı olay kurgusu okuyucunun kafasında somut bir şekilde canlanacaktır. Tepecik ve Kayabekir’e (2017) göre “Metinde yer alan karakterler, olayla, zaman ve mekânla ilgili tüm bilgiler tasarım ilkelerine göre organize edildiğinde metin ve resim arasındaki etkileşim içinde çeşitli olanaklar yaratır ve metinle ilgili etkili bilgiler verir.

Tüm türlerde resimlerin günlük hayatla ilişkili olması yüksek düzeyde görülmektedir. Baş ve İnan Yıldız’ın (2014) yapmış oldukları araştırmada ders kitabında yer alan görsellerin günlük hayatla ilişkili olmasına sınıf öğretmenleri yüksek düzeyde katılmış ve resimleri yeterli bulmuştur. Araştırmanın sonucu bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Ders kitabında yer alan resimlerin günlük hayatla ilişkili olması çocukların çevrelerini yakından tanımalarına olanak sağlar. Çocukların günlük hayatlarından uzak konulara ve resimlendirmelere yer verilmesi, çocuğun kitaba olan ilgisinin azalmasına ve okuma isteğinin azalmasına neden olabilir (Gönen vd., 2012).

Ders kitabında yer alan metinlerle ilgili resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelerden herhangi birine yer verilmesi öyküleyici metin türü ve şiirde orta düzeyin altında, bilgilendirici metin türünde ise yüksek düzeyde görülmüştür. Tüm metin türlerine genel olarak bakıldığında sonuç orta düzeyin üstündedir. Baş ve İnan Yıldız (2014) yapmış oldukları araştırmada “Metin için resimlerin yanı sıra karikatür, fotoğraf, grafik vb. öğelere yer verilmiştir.” maddesine sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla katılmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu bu araştırma ile farklılık göstermektedir. İncelen 4. sınıf Türkçe ders kitabında özellikle bilgilendirici metin türlerinde metinlerin neredeyse hepsinde konularla da bağlantılı olarak

fotoğrafa yer verilmiştir. Metin türündeki konuların bazılarının soyut olması sebebi ile anlaşılabilirliğin sağlanabilmesi için bu türde fotoğrafların daha çok kullanıldığı yorumu yapılabilir. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi örneklemelerin farklı olması ile açıklanabilir. Kılıç ve Seven'e (2007) göre ders kitaplarında resimler ve fotoğraf dışında karikatürlere, grafiklere, şemalara, tablolara ve haritalara anlatımı zenginleştirmesi açısından yer verilmelidir. Araştırmada resimler dışında sadece fotoğraflara yer verilmiş, diğer öğelere yer verilmemiştir. Demirel vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada incelenen metinlerde genellikle resimlere yer verildiği, fotoğraflara çok az yer verildiği tespit edilmiştir.

Resimlerde yer alan kişilerin görünüşleri (kıyafet, biçim vb.) tüm metin türlerinde hedeflenen gruba yüksek düzeyde uygun olarak görülmüştür. İlkokul düzeyinde somut işlemler döneminde bulunan çocuklar üzerinde ders kitaplarındaki resimlemelerin önemli bir etkisi vardır. Resimlerin çocuğun seviyesine uygun gelişim özelliklerine göre hazırlanması gerekmektedir. Resimlerde yer alan figürlerin günlük hayatla bağlantılı olması ve gerçek hayattaki görünüşlerine yakın şekilleriyle yer alması öğrenci açısından resimlerin kolayca algılanmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma ve alanyazından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Resimler, öğrencilerin metninde anlatılmak istenen duygu ve düşüncüyü anlamlandırabilmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır.
2. Metni açıklayıcı ve destekleyici resimler kullanılmalı, resim metin içeriği uyumu artırılmalıdır.
3. Metinde önemli olan noktalar resimlerde de etkili bir şekilde yansıtılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aygün, A. (2014). *2004-2013 yılları arasında yayımlanan resimli öykü kitaplarında metin- resim ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baldaş, B. & İpek, M. (2017). Bir illüstrasyon sanatçısı: Nazan Erkmen. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(9), 225-238.
- Baş, B. & İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 139-151.
- Baş, B. & İnan Yıldız, F. (2015). Türkçe 1. sınıf ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 230-241.
- Becer, E. (1996). Bir kitabın grafik tasarımı: armonik kurallar, değerlendirme yöntemleri ve değişen koşullar. *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu*, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim*, 19(195), 33.
- Çalık, T. (2001). *Türkçe ders kitaplarının biçim ve tasarımı*. L. Küçükahmet (Ed.). Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe (1-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cımbız, A. T. (2017). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Tokat.

- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 245-254.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. & Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 224-243.
- Dikeç, L. (2004). *İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında kullanılan kitap resimleri (illüstrasyonlar), teknikleri ve öğrenmeye katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doyran, E. Y. (1997). İlköğretim 1. sınıf ders kitaplarında biçim-içerik ilişkisi. *Anadolu Sanat Dergisi*, 7, 35-43.
- Dursun, F. & Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretmen ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 21-34.
- Ercantürk, O. K. (2015). Türkçe ders kitaplarındaki yazılı metinler ile metin görsellerinin uyumu. *Turkish Studies*, 10(3), 427-454.
- Erdost, I. (2012). *İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının resim (illüstrasyon) ve içerik uyumuna ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertok Atmaca, A. (2006). İlköğretim ders kitaplarında görsel tasarım ve resimleme. *Milli Eğitim Dergisi*, (171), 318-328.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., & Katrancı, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 258-272.
- Gürkan, T. & Gökçe, E. (2000). İlköğretim ilkökuma-yazma kitaplarının incelenmesi. S. Sever (Ed.). *1. ulusal çocuk kitapları sempozyumu sorunlar ve çözüm yolları* (51-66). A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları No:1, Ankara
- İnan Yıldız, F. & Baş, B. (2015). İlkokul 2. Sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 251-268.
- İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programına uygunluğunun incelenmesi: göstergebilimsel bir betimleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, K. (2003). *Türkçe ders kitaplarındaki metinler için çizilen resimlerin incelenmesi, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını, (58-74).
- Kaftan Ayan, H., Arslan Ü., Kul S., & Yılmaz N. (2018). *İlkokul ders kitabı Türkçe 4. sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynlerin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 225-232.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 183-204.
- Kayıkcı, M. (2006). *İlköğretim Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik ders kitaplarında görsel tasarım sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kılıç, A. (2003). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında resimleme- içerik ilişkisi üzerine bir inceleme, ilköğretim ikinci sınıf için Türkçe kitabı'nın tasarım ve resimlemesi*. (Sanatta Yeterlik). Hacettepe

- Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Liman, S. (2007). *İlköğretim I. kademe ders kitabı illüstrasyonlarının tasarım ilkelerine ve öğrencilerin algı düzeyine uygunluğu*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mercan, Z. (2015). *Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında resimlemenin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkan, R. & Tutkun, S. B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 24, 371-386.
- Sazak, E., Per, M., & Türker, O. (2018). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin ilköğretim ders kitaplarında ve derslerde illüstrasyon kullanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2227-2242.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49-54.
- Solak, M. & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Sülükçü, Y. (2018). MEB taslak Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sırasında karşılaşılan problemler ve inceleme kriterlerine dair bazı eleştiriler. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS)*, 56-69.
- Şahin, Y. P. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeref, İ. & Yılmaz, İ. (2013). Gökkuşluğu Türkçe öğretim setindeki okuma metinleri ile görsellerin bütünselliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 505-519.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tepecik, A. & Kayabekir, T. (2017). Resim-metin ilişkisinde yapısal ve bilişsel kavramların tasarım sürecine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1641-1653.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki resimlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672.
- Uzuner, S. Aktaş, E. & Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının görseller (illüstrasyonlar) açısından değerlendirilmesi. *Türk Bilimi ve Araştırmaları*, 15(27), 721- 733.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Yazıcı, D. N. & Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 43-55.
- Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademe okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi¹

Ömer PEKTAŞ² Ata PESEN³

Gönderim Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 08.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın örneklemini, Siirt ili merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 417 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız örneklemler t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, görev yaptıkları eğitim kademesine ve unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak farklılaşma gösterdiği, kıdem süresi arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin de artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıkları ile mezun oldukları fakülte türü ve çalıştıkları okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla, özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise devlet okullarında çalışan öğretmenlere kıyasla öğretim programına yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının genel durumuna bakıldığında ise öğretmenlerin hem genel hem de alt boyutlardaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Farkındalık, Öğretmen, Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor.

Examination of Teachers' Curriculum Awareness

Abstract: The aim of this study is to determine the level of teachers' awareness of the curriculum. The sample of this study, which is designed by scanning model, one of the quantitative research methods, consists of 417 teachers working in the city center and districts of Siirt. In the research, "Curriculum Awareness Scale (CAS)" was used as a data collection tool. Independent samples T Test and One Way Analysis of Variance (ANOVA) for data analysis; Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used among nonparametric tests. As a result of the research, it was determined that the cognitive, affective and psychomotor awareness of the teachers about the curriculum did not show a statistically significant difference according to their gender, branches, educational status, education level and titles. On the other hand, it was found that the cognitive and affective awareness of teachers in the curriculum differed statistically according to their seniority, and cognitive and affective awareness levels increased as the seniority period increased. In addition, a statistically significant difference was found between the teachers' cognitive, affective and psychomotor awareness of the curriculum and the type of faculty they graduated from and the type of school they work in. According to the results, it was observed that teachers who graduated from education faculties had higher cognitive, affective and psychomotor awareness of the curriculum compared to teachers working in private schools compared to teachers working in public schools. Considering the general state of awareness of the teachers participating in the study towards the curriculum, it was concluded that the teachers' awareness in both general and sub-dimensions (cognitive, affective and psychomotor) was high.

Keywords: Curriculum, Awareness, Teacher, Cognitive, Affective, Psychomotor.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim faaliyetleri amaçlı ve planlı olduğundan eğitim faaliyetlerinin bir eğitim programı doğrultusunda devam ettirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim ve öğretim

¹ Bu çalışma 2021 yılında Doç. Dr. Ata PESEN danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Siirt Üniversitesi, Türkiye, omerpektas145@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4287-2598

³ Siirt Üniversitesi, Türkiye, atapesen@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1676-7444

kurumları daha önce resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim programlarını uygulamaktadırlar (Yüksel, 2002). Günlük yaşamda çoğu zaman biri diğerinin yerine kullanılabilen eğitim programı ve öğretim programı kavramları her ne kadar birbirine çok benzeseler de bu iki kavram arasında fark vardır. Eğitim programı, öğretim programı kavramına göre daha kapsamlıdır. Eğitimde amaca ulaşmak için yapılan tüm etkinlikler eğitim programını ifade ederken; bu etkinliklerin belirli yaş gruplarına, belirli ortamlarda planlı bir şekilde yürütülmesi öğretim programını ifade eder (Akpınar, 2017).

Bölgesel koşullar, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kuramsal özellikler, sosyo-ekonomik şartlar, öğrenci özellikleri, sınavlar ve eğitim sistemi öğretim programının uygulanmasında rol oynayan etkenler arasındadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmen, öğretim programını esas alarak kendi deneyim ve yeterlilikleri ile öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda ders içi etkinlikler planlamalı ve uygulamasını sağlamalıdır. Öğretim programının öğretmenler tarafından ne derecede benimsendiği ve uygulamaya ne seviyede yansıtıldığını saptamak zamanın boşa gitmemesi, emek ve para açısından önemlidir (Dikbayır ve Bümen, 2016).

Öğretim programlarının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazandırmakla yükümlü olan (Ertürk, 2017) öğretmenin, programı tam ve doğru bir şekilde uygulayabilmesi ve program gerekliliklerini sağlayabilmesi, programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını iyi bilmesini (Yıldız ve Baycan, 2012) gerektirir. Çünkü eğitim programları teoride ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun programların uygulayıcıları olan öğretmenler, iyi bir program okuyucusu ve uygulayıcısı olarak programlara hayat verebilirler.

Ülkemizde öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesindeki uzmanlar öncülüğünde hazırlanmaktadır. Hazırlanan programlar tüm kurumlarda öğretmenler aracılığıyla hayat bulmaktadır. Eğitim sistemlerinin temel işlevlerini sağlayabilmeleri için sistem içinde var olan öğretmenlerin niteliği önem taşımaktadır. Bir programın istenilen sonuca ne derecede ulaştığını belirleyecek olanlar öğretmenlerdir. Eğitim öğretimde beklenen sonuçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin istenen yeterliliklere sahip olması ve uygulayacakları programların farkında olup benimsemeleri gerekmektedir (Demirel ve Kaya, 2008).

Farkındalık, bulunan ana odaklanmak veya anlık deneyimlere yönelmek ile alakalı bir kavramdır. Farkı bir söylemle, yaşantı döngüsünün birey ve çevre temasının oluşabilmesi için esas unsur farkındalığın olmasıdır (Ergül, Tınaz ve Ertaç, 2016). Farkındalık, bireylerin bilişsel duyuşsal ve psikomotor olarak ilgi ve yeteneklerine paralel bir şekilde yapmak istedikleri etkinliklere yönelmeleri ve başarılı olmak için ihtiyaç duyulan önemli bir başlangıç noktasıdır. Bireylerin herhangi bir konuyla ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olması durumunda o konuyla ilgili bir yaşantı geçirmeleri beklenilmez (Eski, 2010; Ünal, 2017).

Bireyin farkındalık düzeyindeki artışa paralel olarak kendisine, çevresine ve evrene yönelik bilinçlilik düzeyinde artma meydana gelir. Genel anlamda fark etme, bir bilinçlilik halidir; bilinç ise fark etme sürecidir (Dökmen, 2002). Kişinin yaşadığı durumlara karşı tepkide bulunma şekillerinin zenginleşmesi, başka bir deyişle ilişkilerinde ve hayatında çeşitli yolları keşfetmesi farkındalık düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir (Çam ve Engin, 2006).

Yapılan literatür taramasında son yıllarda çoğunlukla bilişsel farkındalıkla ilgili (Bilasa ve Taşpınar, 2016; Bilasa, 2017; Demir ve Doğanay, 2009; Karatay, 2010; Kuzu ve Yıldırım, 2013; Yeşilyurt, 2013; Yıldız, 2019) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretim programları farkındalığına yönelik yapılmış çalışmaların (Erman, 2016; Sayın, 2019) sınırlı sayıda olduğu tespit

edilmiştir. Nitelikli bir program elbette çok önemlidir fakat eğitimin ana öğelerinden biri olan öğretmenlerin program farkındalıklarının istenilen derecede olması programın hedeflerine ulaşmasında ayrıca önemsenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Böylelikle program farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin programın hedeflerini yerine getirme konusunda bilinçli davranacakları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda, yapılan araştırma ile öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinde demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin duyuşsal farkındalık düzeylerinde demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin psikomotor farkındalık düzeylerinde demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, görev yaptığı okul kademesi, mezun olduğu fakülte türü, görev yaptığı okul türü, unvanı) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması ile modellenmiştir. Tarama araştırması, konu veya beceri ile alakalı katılımcıların görüş, ilgi, tutum ve yetenek gibi özelliklerin ortaya konduğu araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Karasar (2018) ise tarama araştırmasını geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Fraenkel ve Wallen (2006) tarama araştırmalarının, büyük bir topluluğun özelliklerini yansıtacak örneklem parçası, kişilere yöneltilen soru ve ifadelerden elde edilen cevaplara dayalı yaklaşım, her bireyden değil onu yansıtacak bir gruptan veri toplama olmak üzere üç önemli özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Tarama türü araştırmaların en temel amacı konu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekmektir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından ortaya konan cevap seçenekleri kişilerden toplanır. Araştırmacılar, bu verilerden yola çıkarak katılımcılardan elde edilen sonuçların neden kaynaklandığına ve cevapların bireyler arasında nasıl dağıldığına odaklanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Tarama araştırmalarında değişkenler arası ilişkileri test etmek yaygın olarak görülen bir amaçtır. Çalışma grubundan elde edilen ilişkilerden yola çıkarak evrendeki ilişkiler hakkında yorumlamalar yapılır (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Çeşitli değişkenler açısından ilişkiler alt gruplar açısından değerlendirilerek analiz edilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Siirt ili ve ilçelerinde farklı öğretim kademelerinde görev yapan 4526 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çevrim içi veri toplama araçları kullanılarak ulaşılan ve sağlıklı geri dönüş sağlayan 417 öğretmen oluşturmaktadır. Çıngırın

(1994) farklı sapma miktarları için uygun örneklem büyüklüğü tablosuna göre 417 kişilik örneklem miktarı .05 sapma miktarı için 351-571 aralığında (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) bulunduğundan evreni temsil etme gücü olduğu kabul edilmiştir. Araştırmaya çevrim içi ölçme aracına sağlıklı geri dönüş yapan öğretmenler dahil edildiği için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	179	42.9
	Erkek	238	57.1
	Toplam	417	100
Branş	Okul Öncesi	36	9.9
	Sınıf Öğretmenliği	100	27.5
	Fen Bilimleri	36	9.9
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	29	8.0
	Matematik	39	10.7
	İngilizce	31	8.5
	Sosyal Bilgiler	28	7.7
	Türkçe	65	17.9
Toplam	364	100	
Kıdem	1-3 yıl	159	38.1
	4-6 yıl	124	29.7
	7-9 yıl	53	12.7
	10-12 yıl	36	8.6
	13 yıl ve üstü	45	10.8
	Toplam	417	100
Okul Kademesi	Okul Öncesi	32	7.7
	İlkokul	125	30.0
	Ortaokul	162	38.8
	Lise	98	23.5
	Toplam	417	100
Eğitim Durumu	Lisans	380	91.0
	Lisansüstü	37	9.0
	Toplam	417	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	314	75.3
	Fen ve Edebiyat	64	15.3
	Diğer	39	9.4
	Toplam	417	100
Çalışılan Okul	Resmi	385	92.3
	Özel	32	7.7
	Toplam	417	100
Unvan	Öğretmen	363	87.1
	İdareci	54	12.9
	Toplam	417	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 417 öğretmenin %42.9’unun kadın (n=179), %57.1’inin ise erkek (n=238) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde %9.9’unun Okul Öncesi (n=36), %27.5’inin Sınıf Öğretmenliği (n=100), %9.9’unun Fen Bilimleri

(n=36), %8'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (n=29), %10.7'inin Matematik (n=39), %8.5'inin İngilizce (n=31), %7.7'sinin Sosyal Bilgiler (n=28) ve %17.9'unun Türkçe (n=65) öğretmeni olduğu görülmektedir. Branş değişkeninde istatistiğe etki etmeyen branş türleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Kıdem değişkenine ait bilgiler incelendiğinde ise araştırma grubunun %38.1'inin 1-3 yıl (n=159), %29.7'sinin 4-6 yıl (n=124), %12.7'sinin 7-9 yıl (n=53), %8.6'sının 10-12 yıl (n=36) ve %10.8'inin ise 13 yıl ve üstü yıl (n=45) kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde %7.7'sinin Okul Öncesi (n=32), %30'unun İlkokul (n=125), %38.8'inin Ortaokul (n=162) ve %23.5'inin ise Lise (n=98) kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %91'inin lisans (n=380), %9'unun lisansüstü (n=37) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülte türleri incelendiğinde %75.3'ünün eğitim (n=314), %15.3'ünün fen ve edebiyat (n=64), %9.4'ünün diğer (n=39) fakültelerinden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri incelendiğinde %92.3'ünün resmi (n=385), %7.7'sinin ise özel (n=32) okullarda çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin unvan türleri incelendiğinde ise %87.1'inin öğretmen (n=363), %12.9'unun idareci (n=54) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırma amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) kullanılmıştır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) 25 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlu madde yer almamaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde beşli likert şeklinde 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Biraz Katılıyorum', 'Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' olacak şekilde puanlanmıştır. Ölçeğin psikomotor farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60; ölçeğin bilişsel farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35; ölçeğin duyuşsal farkındalık alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30 olup; ölçekten en düşük 25 puan en yüksek 125 puan alınabilmektedir. Söz konusu ölçek içerisinde yer alan alt faktörlerdeki puan artışı ilgili faktörde öğretmenlerin farkındalıklarının da yükseldiği anlamını taşımaktadır.

Ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayıları ve faktörler arası korelasyon değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine Ait Güvenirlik Değerleri

Alt Faktörler	Alfa
(1) Psikomotor Farkındalık	0.85
(2) Bilişsel Farkındalık	0.81
(3) Duyuşsal Farkındalık	0.79

Öğretim programı farkındalık ölçeğinin alt faktörlerine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Psikomotor farkındalık için alfa katsayısının 0.85, bileşik güvenilirlik katsayısının 0.88; Bilişsel farkındalık için alfa katsayısının 0.81, bileşik güvenilirlik katsayısının 0.86 ve Duyuşsal farkındalık için alfa katsayısının 0.79, bileşik güvenilirlik katsayısının 0.85 olduğu görülmektedir. Buna göre sözü geçen alt faktörlerin güvenilirlik değerlerinin 0.70 üstü olması sebebiyle güvenilir ölçümlerin elde edilebileceği söylenebilir (Domino, 1996).

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin normallik dağılımları incelenmiştir. Literatür incelendiğinde, normal dağılımın test edilmesine yönelik birçok yöntem olmakla beraber çalışma

kapsamında birden fazla yöntem tercih edilerek bütüncül bir yaklaşım sergilenmeye çalışılmıştır. Kullanılan yöntemlere bakılacak olursa ilk olarak normalliği bir hipotez testi üzerinden gerçekleştiren Kolmogorov-Smirnov (K-S)/Shapiro Wilks (S-W) testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucu elde edilen istatistiksel değerinin anlamlı olması dağılımın çarpık dağılım olarak tanımlanmasına sebebiyet vermektedir (Bryman ve Cramer, 2001). Bir diğer değerlendirme yöntemi olarak ise ilgili puanın basıklık-çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında yer alıp almadığına dönük yapılan incelemedir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı bahsedilen ± 1 aralığında olan alt grupların normallikle alakalı kanıtlar barındırdığı düşünülmüştür (Field, 2009). Son olarak ise ilgili puanların ilgili değişkenlerin alt düzeylerinde elde edilen basıklık-çarpıklık katsayısının kendi hata değerine bölünerek elde edilen Z standart değerinin $\pm 1,96$ arasında yer alıp almadığı incelenmiştir (Howitt ve Cramer, 1997). Sözü geçen tüm yöntemler ayrı ayrı olarak incelenmiş ve bütüncül bir yaklaşımla normalliğe karar verilmiştir. Söz konusu kriterlerden tümünü karşılayanlar veya en fazla bir tanesinde sınır değerinde kalanlar normal dağılım olarak değerlendirilirken, şartlardan birden fazla taşımayanlar normal dağılım dışı olarak kabul edilmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle puanların normal dağılım göstermesi durumunda değişkenin alt düzey sayısı eğer ikiyse Bağımsız Örneklem t Testi, ikiden fazla alt düzeyi varsa Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılığın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Post-Hoc testi kullanılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği durumlarda ise alt düzey sayısı ikiyse Mann Whitney U Testi, ikiden fazla alt düzey olma durumunda Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık ölçeği ve alt faktörlerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için Betimsel İstatistikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Alt Faktörlerinden Aldıkları Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Alt faktör	N	Min	Max	\bar{X}	S.S.
Psikomotor Farkındalık	417	37.00	60.00	49.98	5.09
Bilişsel Farkındalık	417	20.00	35.00	28.14	3.26
Duyuşsal Farkındalık	417	20.00	30.00	25.56	2.48
Ölçek Toplam	417	83.00	125.00	103.68	9.74

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenler öğretim programı farkındalık ölçeğinden 83 ile 125 arasında puanlar almış, aritmetik ortalama 103.68 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında, öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktöründe 37 ile 60 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamasının 49.98 olduğu; bilişsel farkındalık alt faktöründe öğretmenlerin 20 ile 35 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamasının 28.14 olduğu; duyuşsal farkındalık alt faktöründe ise öğretmenlerin 20 ile 35 arasında puanlar aldığı ve aritmetik ortalamasının 25.56 olduğu görülmüştür. Yüksek puanın öğretim programına yönelik yüksek farkındalığı işaret ettiği bu ölçekte, öğretmenlerin gerek öğretim programına yönelik genel farkındalıklarının gerekse psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor Farkındalık	Kadın	179	201.30	36033.0	19923.0	0.252
	Erkek	238	214.79	51120.0		

Tablo 4'te öğretmenlerin öğretim programı psikomotor farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (U=19923.0; p>0.05).

Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Bilişsel Farkındalık	Kadın	179	27.85	3.32	415	1.56	0.11
	Erkek	238	28.36	3.21			
Duyuşsal Farkındalık	Kadın	179	25.40	2.54	415	1.16	0.25
	Erkek	238	25.68	2.43			

Tablo 5'te öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($t_{415}=1.56$; p>0.05) ve duyuşsal ($t_{415}=1.16$; p>0.05) farkındalık alt faktör puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	Anlamlı Farklılık*
Psikomotor Farkındalık	1-3 yıl	159	49.64	4.67	4.412	1.58	0.18	-
	4-6 yıl	124	49.68	4.85				
	7-9 yıl	53	50.64	6.05				
	10-12 yıl	36	49.67	5.54				
	13 yıl ve üstü	45	51.51	5.42				
	Toplam	417	49.98	5.09				

Bilişsel Farkındalık	1-3 yıl	159	27.41	3.31	4.412	2.84	0.02	5*-1, 5*-2, 5*-3
	4-6 yıl	124	27.68	2.59				
	7-9 yıl	53	27.57	3.86				
	10-12 yıl	36	27.94	2.94				
	13 yıl ve üstü	45	29.31	3.90				
	Toplam	417	28.14	3.26				
Duyuşsal Farkındalık	1-3 yıl	159	25.08	2.48	4.412	3.01	0.02	5*-1, 5*-2, 5*-3
	4-6 yıl	124	25.22	2.31				
	7-9 yıl	53	25.58	2.68				
	10-12 yıl	36	25.65	2.34				
	13 yıl ve üstü	45	26.58	2.57				
	Toplam	417	25.56	2.48				

1=1-3 yıl 2= 4-6 yıl 3= 7-9 yıl 4=10-12 yıl 5=13 yıl ve üstü

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($F_{(4,412)} = 2.84$; $p < 0.05$) ve duyuşsal ($F_{(4,412)} = 3.01$; $p < 0.05$) farkındalık alt faktör puanları kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterirken psikomotor farkındalık ($F_{(4,412)} = 1.58$; $p > 0.05$) alt faktör puanları kıdem sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Anlamlı farklılaşmanın meydana geldiği bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktörlerine bakıldığında, bu farklılaşmanın kıdem süresi 13 yıl ve üstü olan öğretmenlerle kıdem süresi 1-3 yıl, 4-6 yıl ve 7-9 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Grup ortalamalarına bakıldığında, 13 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 29.31$) öğretim programı bilişsel farkındalıkları kıdem süresi 1-3 yıl ($\bar{X} = 27.41$), 4-6 yıl ($\bar{X} = 27.68$) ve 7-9 yıl ($\bar{X} = 27.57$) olan öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Benzer bir şekilde, 13 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip olan öğretmenler ($\bar{X} = 26.58$) kıdem süresi 1-3 yıl ($\bar{X} = 25.08$), 4-6 yıl ($\bar{X} = 25.22$) ve 7-9 yıl ($\bar{X} = 25.58$) olan öğretmenlere göre öğretim programı duyuşsal farkındalıkları daha yüksektir.

Branş Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor farkındalık alt faktör puanlarının branş türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Psikomotor Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Psikomotor Farkındalık	Okul Öncesi	36	193.63	7	10.68	0.15
	Sınıf Öğr.	100	168.90			
	Fen Bilimleri	36	218.21			
	İlahiyat	29	155.05			
	Matematik	39	191.24			
	İngilizce	31	189.97			
	Sosyal Bilg.	28	203.80			
	Türkçe	65	171.75			

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor farkındalık alt faktör puanları branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($\chi^2 = 10.68$; $p > 0.05$).

Öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının branş türü değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Branş Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi	36	28.00	3.46	7.356	0.69	0.68
	Sınıf Öğr.	100	28.06	2.99			
	Fen Bilimleri	36	28.97	3.48			
	İlahiyat	29	28.00	2.65			
	Matematik	39	27.72	3.62			
	İngilizce	31	27.81	2.55			
	Sosyal Bilg.	28	28.50	4.08			
	Türkçe	65	28.58	3.45			
	Toplam	364	28.21	3.27			
Duyuşsal Farkındalık	Okul Öncesi	36	26.33	2.33	7.356	1.05	0.40
	Sınıf Öğr.	100	25.22	2.58			
	Fen Bilimleri	36	25.97	2.54			
	İlahiyat	29	25.55	2.18			
	Matematik	39	25.79	2.59			
	İngilizce	31	25.45	2.14			
	Sosyal Bilg.	28	26.04	2.70			
	Türkçe	65	25.68	2.53			
	Toplam	364	25.66	2.49			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($F_{(7.356)} = 0.69$; $p > 0.05$) ve duyuşsal ($F_{(7.356)} = 1.05$; $p > 0.05$) farkındalık alt faktör puanlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin branşlarının öğretim programına yönelik bilişsel veya duyuşsal farkındalık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor ve bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Psikomotor Farkındalık	Lisans	380	28.18	3.24	415	0.699	0.41
	Lisansüstü	37	27.78	3.44			
Bilişsel Farkındalık	Lisans	380	50.02	5.09	415	0.449	0.41
	Lisansüstü	37	49.62	5.16			

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($t_{415}=0.699$; $p>0.05$) ve bilişsel ($t_{415}=0.449$; $p>0.05$) farkındalıklarında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Duyuşsal Farkındalık	Lisans	380	206.99	78658.0	6268.0	0.27
	Lisansüstü	37	229.59	8495		

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı duyuşsal farkındalık düzeylerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($U=6268.0$; $p>0.05$).

Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bilişsel Farkındalık	Okul Öncesi	32	205.53	3	0.80	0.84
	İlkokul	125	209.92			
	Ortaokul	162	203.92			
	Lise	98	217.36			

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel farkındalık düzeylerinin çalıştığı eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır ($\chi^2=0.80$; $p>0.05$).

Öğretmenlerin psikomotor ve duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Psikomotor ve Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	\bar{X}	S.S	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
Psikomotor Farkındalık	Okul Öncesi	32	50.53	4.77	3.41	0.40	0.76	-
	İlkokul	125	49.62	4.91				
	Ortaokul	162	50.16	5.09				
	Lise	98	49.96	5.45				
	Toplam	417	49.98	5.09				
Duyuşsal Farkındalık	Okul Öncesi	32	26.28	2.29	3.41	1.51	0.21	-
	İlkokul	125	25.28	2.52				
	Ortaokul	162	25.65	2.44				
	Lise	98	25.53	2.54				
	Toplam	417	25.56	2.48				

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($F_{(3,41)}=0.40$; $p > 0.05$) ve duyuşsal ($F_{(3,41)}=1.51$; $p > 0.05$) farkındalık düzeylerinin çalışılan eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Türü Değişkenine Ait Kruskal Wallis Test Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Psikomotor Farkındalık	Eğitim	314	226.90	2	7.56	0.03	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	201.21				
	Diğer	39	198.77				
Bilişsel Farkındalık	Eğitim	314	235.98	2	8.02	0.02	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	204.87				
	Diğer	39	199.46				
Duyuşsal Farkındalık	Eğitim	314	223.66	2	7.21	0.04	1*-2, 1*-3
	Fen ve Edebiyat	64	205.86				
	Diğer	39	203.47				

1=Eğitim fakültesi 2= Fen ve edebiyat fakültesi 3=Diğer fakülteler

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı bilişsel ($\chi^2=7.56$; $p \leq 0.05$), duyuşsal ($\chi^2=8.02$; $p \leq 0.05$) ve psikomotor ($\chi^2=7.21$; $p \leq 0.05$) farkındalık düzeylerinin mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında; psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalık alt faktörlerinin tümünde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerle fen ve edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının fen ve edebiyat ve diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin farkındalık alt faktör puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretim Programı Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor Farkındalık	Resmi	385	204.80	78848.00	4543.0	0.01
	Özel	32	259.53	8305.00		
Bilişsel Farkındalık	Resmi	385	203.18	78225.50	3920.5	0.00
	Özel	32	278.98	8927.50		
Duyuşsal Farkındalık	Resmi	385	205.26	79026.00	4721.0	0.02
	Özel	32	253.97	8127.00		

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($U=4543.0$; $p\leq 0.05$), bilişsel ($U=3920.5$; $p\leq 0.05$) ve duyuşsal ($U=4721.0$; $p\leq 0.05$) farkındalık düzeylerinin çalışılan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretim programı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Unvan Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikomotor ve bilişsel farkındalık alt faktör puanlarının unvan türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Psikomotor ve Bilişsel Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre U-Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikomotor Farkındalık	Öğretmen	363	208.51	75688	9622.0	0.82
	İdareci	54	212.31	11465		
Bilişsel Farkındalık	Öğretmen	363	206.47	74949.50	8853.5	0.26
	İdareci	54	225.99	12203.50		

Tablo 15'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretim programı psikomotor ($U=9622.0$; $p>0.05$) ve bilişsel ($U=8853.5$; $p>0.05$) farkındalık düzeylerinde unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin duyuşsal farkındalık alt faktör puanlarının unvan türü değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için Bağımsız Örneklemeler t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Duyuşsal Farkındalık Alt Faktör Puanlarının Unvan Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzyey	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
Duyuşsal	Öğretmen	363	25.48	2.48	415	1.58	0.11
Farkındalık	İdareci	54	26.06	2.48			

Tablo 16'ya göre, katılımcıların öğretim programı duyuşsal farkındalıklarında unvanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ($t_{415}=1.58$, $p>0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalık düzeylerinin tespit edildiği bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun aksine Türkoğlu (2016) beden eğitimi öğretmenleri ile, Sayın (2019) matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarının sınırlı/düşük olduğunu saptamıştır. Bu durumun nedeni, Türkoğlu (2016) ve Sayın'ın (2019) çalışmalarından farklı olarak öğretim programı farkındalık ölçeğinin kullanılmış olması ve farklı branşlardan öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmiş olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programının her üç alt faktör farkındalıkları yakın düzeydedir yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak; Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının cinsiyet bağlamında farklılık göstermediği, Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programı yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığının cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Erman (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin öğretim programından faydalanma durumlarının incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde Saral (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İngilizce öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin lehine bir durumun olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörü olan psikomotor farkındalık ile kıdem arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farkındalığın diğer alt faktörleri olan bilişsel ve duyuşsal farkındalıklar ve kıdem arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının da arttığı görülmüştür. Bu durumun sebebi, deneyimli öğretmenlerin yıllar içerisinde daha fazla hizmet içi eğitim ve seminer alıp çalışma yılları doğrultusunda daha fazla tecrübe edinmeleri şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın bulgularının aksine; Doğan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının kıdeme göre değişkenlik göstermediği; Erman (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programından faydalanma düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, Şimşek (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programı yeterlilikleri ile kıdem arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığı ve Aslan'ın (2019) çalışmasında da yöneticilerin program okur-yazarlığı becerilerinin kıdeme bağlı olarak değişmediği ifade edilmiştir. Saral (2019) tarafından yapılan çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okur-yazarlıkları ile kıdemleri arasında

anlamli ilişki kıdemi az olan öğretmenlerin lehine olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ile branş türü arasında anlamli bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak; Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının branşa göre anlamli bir farklılık göstermediği, Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığı algıları ile branş değişkeni arasında anlamli farklılığın olmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının eğitim durumlarına göre anlamli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Doğan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı, Erman'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programından faydalanma durumlarının eğitim durumlarına göre değişmediği ve Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada da yöneticilerin program okur-yazarlığının eğitim durumlarına göre anlamli bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları görevli oldukları okul kademelerine göre anlamli bir farklılık göstermemiştir. Bu durumun tersine, Erman (2016) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere göre öğretim programından faydalanma durumlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının mezun olunan fakülte türlerine göre anlamli bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinden mezun olanların diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin lisans eğitimlerinde program geliştirme, öğretim ilke ve teknikleri derslerini almış olmaları, öğretim uygulamaları derslerini alıp okullarda öğretim programını uygulama fırsatı bulmaları, bu eğitimleri pedagojik formasyon programında olduğu gibi kısıtlı bir zaman diliminde değil de 4 yıllık uzun bir süreçte almış olmaları ve lisans eğitiminden sonra öğretmen olmaya ve öğretmenlik mesleğini icra etmeye odaklanmış olmaları farkındalıklarının diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek çıkmasının gerekçesi şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumlarının (Doğan, 2010), öğretim programından faydalanma şekillerinin (Erman, 2016) ve öğretim programı okur-yazarlığının (Keskin, 2020) mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamli bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları ile çalışılan okul türü arasında anlamli bir farklılık tespit edilmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Doğan (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin tutumları ile okul türü arasında anlamli bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamli farklılığın özel okulların lehine olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının alt faktörleri olan psikomotor, bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının unvana göre anlamli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat bulgularda belirtildiği gibi idarecilerin program farkındalıkları öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İdarecilerin genel anlamda öğretmenlere göre daha deneyimli olmaları yani çalışma yıllarının öğretmenlere göre fazla olması ve idarecilerin, yeni atanan öğretmenleri aday

öğretmenlik sürecinde öğretim programını uygulama derecesine göre değerlendirmeleri bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının artması ve iyi birer program uygulayıcısı olması için öncelikle iyi program okuyucusu olmaları gerektiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalıkları da arttığından mesleğe yeni başlayan ve deneyim süresi az olan öğretmenlere öğretim programına yönelik farkındalığı yükseltmek amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre duyuşsal, bilişsel ve psikomotor farkındalıklarının daha yüksek olduğundan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin program farkındalıklarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerine ilişkin genellenebilir sonuçlar elde etmek için daha geniş örneklem grupları üzerinde çalışılabilir.
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin program farkındalık düzeylerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre niçin daha yüksek çıktığına ilişkin nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
3. Öğretmenlerin program farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
4. Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerini yordamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak benzeri araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması ve verilerin karşılaştırılması önerilmektedir.
6. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarını ele alan sınırlı araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu konu ile ilgili literatüre katkı sağlamak amacıyla daha fazla araştırmanın yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Elâzığ: Data Yayınları.
- Aslan, O. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin program okur-yazarlığına ilişkin algularının çeşitli değişkenlere göre analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Bilasa, P. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 527-556.
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *Education Sciences (NWSAES)*, 11 (2), 61-81.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Çam, O. ve Engin, E. (2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 82-91.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Beytepe: H. Ü. Fen Fakültesi Basımevi.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 15 (60), 601-623.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6 (11), 17-38.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 2035-2050.
- Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Kişisel Gelişim Dizisi Sistem Yayıncılık.
- Ergül, M.A., Tınaz, C., & Ertaç, M. (2016). The analysis of the factors influencing sport awareness level of secondary education students: Case of tennis. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 27 (2), 69-83.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Eski, T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi* (Kastamonu İli Örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS (3rd Edition)*. London: Sage Publications Ltd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Gay, M. & Mills, G. E. Airasian (2006). *Educational research*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Howitt, D. & Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for Windows*. Simon & Schuster, Inc.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kazu, H. ve Yıldırım, N. (2013). Öğretmenlerin bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 323-342.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saral, N. S. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayın, A. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programına yönelik farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma yeterlikleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 143-157.
- Türkoğlu, Ç. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Erzurum İli Örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program geliştirme dersinin öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin farkındalık düzeyine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (3), 316-342.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlık arasındaki ilişki. *Social Sciences Journal (SSSJJournal)*, 5 (44), 2177-5191.
- Yıldız, S., ve Baycan, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşleri*. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 362.

Lise Öğrencilerine Yönelik Kariyer Danışmanlığı ve Mesleki Rehberlik Alanında Yapılan Deneysel Çalışmaların İncelenmesi

Osman GÖNÜLTAŞ¹

Gönderim Tarihi: 30.01.2021

Kabul Tarihi: 09.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaları incelemektir. Bu araştırma özellikle alanda yapılan deneysel çalışmaların gelişimini ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma kapsamında 8 makale ve 7 tez incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen makalelere ulaşmak için “Google Scholar” (Google Akademik) arama motorundan; tezlere ulaşmak için ise “Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından yararlanılmıştır. Çalışmalar, konu alanları, yayın türü, yayımlandığı yıl, çalışma grubu, oturum sayısı, oturum süresi ve grup türü açısından değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilere ait frekans ve yüzde hesaplamalarını içeren tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar açıklanıp yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma konularının mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlık kavramlarının daha çok çalışıldığı; yıllara göre yapılan araştırma sayılarının durağan bir eğilim gösterdiği; örneklem grubunun ağırlıklı olarak 9.sınıf öğrencileri olduğu; oturum sayısı açısından 8 ve 10 oturumluk çalışmaların daha fazla olduğu; araştırmacıların oturum süresini ağırlıklı olarak 90 dakika olarak planladığı ve uygulanan programların en çok grup rehberliği şeklinde yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Danışmanlığı, Mesleki Rehberlik, Deneysel Çalışmalar, Betimsel Analiz.

Investigation of Experimental Studies in Career Counseling and Vocational Guidance for High School Students

Abstract: The aim of this research is to examine the experimental studies conducted in Turkey between the years 2000-2020 in the field of career counseling and vocational guidance for high school students. This research is especially important in terms of revealing the development of experimental studies conducted in the field. Within the context of the study, 8 articles and 7 theses were examined. The "Google Scholar" search engine was used to access the articles included in the study, while "The Databases of National Thesis Center of the Council of Higher Education" was used to access the theses. The studies were evaluated in terms of subject areas, publication type, year of publication, working group, number of sessions, session duration and group type. The research data obtained through document analysis were analyzed using descriptive analysis method. Tables containing the frequency and percentage calculations of the data were created and these tables were explained and interpreted. As a result of the research, the concepts of vocational maturity and vocational indecision were studied more; the number of studies conducted by years shows a stable trend; the sample group is predominantly 9th grade students; 8 and 10 sessions are more in terms of the number of sessions; It was found that the researchers predominantly planned the session duration as 90 minutes and that the applied programs were mostly carried out with group guidance.

Keywords: Career Counseling, Vocational Guidance, Experimental Studies, Descriptive Analysis.

GİRİŞ

Bireylerin geleceğini biçimlendiren en önemli kararlardan biri ileride gireceği mesleğe karar verebilmesidir. Bireylerin kendilerine uygun meslek seçimi yapabilmeleri için öncelikle bireylerin kendi kişiliklerini tanımaları, seçmeyi düşündükleri meslekler için gerekli istendik davranışların farkında olmaları yaşamsal önem taşımaktadır (Akıntuğ, 2012; Karataş ve Yavuzer, 2019). Meslek, bireylerin yaşamsal rollerini yerine getirmesine olanak tanıyan bir araçtır (Coşgun, 2019). Meslek, insan hayatının önemli bir parçasıdır. Bireylerin yaşam kalitesinde ve bunun için gerekli olan

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Türkiye, ogonultasmlt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1904-5121

parayı kazanmada önemli araç olan meslek, insanın toplumsal saygınlığını belirlemede hatta mutluluğunda çok önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla meslek seçimi bireyin yaşamında kritik bir rol oynamaktadır (Turan ve Kayıkçı, 2019).

Değişen sosyal yaşamla birlikte ortaya çıkan önemli toplumsal problemlerden biri, bireylerin yeni meslek alanlarına yönlendirilmesi olmuştur (Zunker, 2002). Bireyin yaşam içindeki konumunu, kendini ve yaşamını anlamlandırması, büyük ölçüde yaptığı iş ve meslek ile biçimlenmektedir (Yeşilyaprak, 2019). Meslek seçimi gelecekte girilmesi düşünülen çeşitli meslekler arasından bir seçim yapmaktır. Meslek seçimi öğrencinin kendisine açık meslekleri çeşitli yönleri ile değerlendirip, kendi gereksinimleri açısından istenilen yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan bir mesleğe yönelmesidir (Akdemir, 1991).

Günümüzde kariyer, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla meslek seçimi ve bu doğrultuda ilerleyecek olan kariyer kararı bireylerin yaşamı boyunca vermesi gereken en önemli kararlardan biridir. Çünkü kariyer tercihleri ile bireyler geleceğine yön vermektedirler (Batur ve Adıgüzel, 2014; Göncü-Akbaş, 2019). Kariyer, bir insanın yaşamında çok uzun bir zaman dilimini kapsayan, yaşam boyu kişinin değerlerinden, yaşayacağı şehre kadar birçok alanda etkisini hissettiren bir süreci ifade etmektedir (Akkoç, 2009). Kariyer gelişiminin bir parçası olarak hangi mesleği seçeceğine karar verecek olan bireyler, bu süreçte birçok soru ile karşı karşıya kalmakta ve bu soruların cevabını araştırarak kendisi için en uygun çözüme ulaşmaya çalışmaktadır (Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz, 2018).

Meslek seçimi kritik bir karar süreci olduğu için bu kritik karar aşamasında öğrencilere içinde buldukları eğitim sürecinde yardım edilmesi gerekmektedir (Doğan, 2005). Ülkemizde eğitim kurumlarında bireylere ve gruplara yönelik mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanındaki çeşitli hizmetleri okul psikolojik danışmanları sunmaktadır (Yeşilyaprak, 2019). Okullarda sunulan mesleki rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı çalışmaları öncelikle bireyin kendisini tanımasına imkân sağladığı için önemlidir (Çivildağ, Günbayı ve Yörük, 2015). Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarının önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarından beklenen en önemli işlevlerden biri, öğrencilerin, ilgi, eğilim ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime ve iş alanlarına yönlendirilmelerine yardımcı olmaktır (Bozgeyikli, 2004; Korkut, 2007). Özellikle bireylerin kendi kişilik özelliklerine uygun bir mesleği icra etmeleri onların daha başarılı, yaratıcı ve üretken olmalarını sağlayacağı söylenebilir (Acar, 2003).

Lise yıllarında ergenler, bir yandan ergenlik döneminin getirdiği problemlerle mücadele ederken, bir yandan da gelecekte seçeceği mesleklerle ilgili kararlar vermek zorundadırlar (Gülbahçe, 2009). Sağlıklı bir kişilik gelişimi ile yetişkinliğe adım atabilmek için ergenlerin bu kritik dönemi içerisinde bazı gelişim süreçlerini başarılı bir şekilde tamamlaması gerekmektedir (Kocayörük, 2010). Ergenlik dönemi, fizyolojik büyüme, psikolojik ve sosyal gelişimin yoğun yaşandığı erişkinliğe geçiş dönemidir (Polvan, 2000). Zorlu bir süreç olan ergenlik dönemi eğitim-öğretim süreci içerisindeki en riskli dönemlerden biridir (Kaya ve Yıldırım, 2017; Savi-Çakar ve Uzun, 2021). Ergenlik dönemi, ergenlerin kimlik kazanım sürecinde olduğu gibi mesleki kimliğinin oluşması noktasında da karmaşa yaşadığı bir dönemdir (Aydın, 2019).

Lise yılları, ergenlerin fiziksel, duygusal, sosyal ve mesleki gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Bu nedenle mesleki rehberlik hizmetleri bu dönemde farklı bir önem taşımaktadır. Bu dönemde öğrenciler, birinci sınıftan itibaren ileride girmek istedikleri meslekle ilgili alanı, son sınıfta ise yükseköğretim programlarını ya da mesleklerini seçmek zorundadırlar. Öğrencileri belli

bir alana yöneltirken, onların bütün yönleriyle tanınması gerekmektedir (Çakır, 2003). Gerek ergenlik döneminin beraberinde getirdiği sorunların sağlıklı bir biçimde atlatılabilmesine gerekse meslek seçiminin önemli bir adımı olan yükseköğretime geçiş sürecinde öğrencilerin doğru kararlar vermesine yardımcı olmak amacıyla çeşitli yardım hizmetlerini kapsayan birtakım psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması bu dönemde son derece önemlidir (İçtüzzer, 2017).

Bireylerin kendilerini tanımaları, anlamaları, kabul etmeleri, güçlü ve sınırlı yönlerini bilmeleri vb. birçok açıdan onların kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel boyutları arasında grup çalışmaları önemli yer tutmaktadır (Demirtaş-Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan-Acar, 2016). Bireyin gelişimi, değişimi ve geleceği sıkı sıkıya içinde yaşadığı gruba bağlıdır. Grup çalışmaları, bireye yardım araçlarından en güçlü olanıdır. Çünkü birey, toplu olarak yaşayan bir varlıktır. Bireyler grup içinde, dış dünyanın baskın yaşam koşullarına uyabilme yeteneklerini geliştirme ve pekiştirme imkânı bulabilirler (Öncü, 2006).

Alanyazın incelendiğinde yurt içinde son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Demirtaş-Zorbaz ve ark. 2016; Güven ve Aslan, 2018; Güven, Kısacık, Ercan ve Yalçın, 2009; Seçer, Ay, Ozan ve Yılmaz, 2014; Özteke-Kozan, 2020). Bununla birlikte kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanı ile ilişkili yurtiçi alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır (Çarkıt, 2019; Çarkıt, 2019b). Ancak kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında gerçekleştirilen deneysel çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik ile ilgili yapılan grup çalışmalarının ne tür bir eğilim gösterdiğini ortaya çıkarmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırma özellikle alanda yapılan deneysel çalışmaların gelişimini ortaya koymasından önemlidir. Ayrıca zaman içerisinde ele alınan konularda ne tür değişiklikler olduğunun ortaya konmasının araştırmacılar için önemli olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaları incelemektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yurt içinde 2000-2020 yılları arasında kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında gerçekleştirilen deneysel çalışmaların;

1. Bağımlı değişkene/konu alanlarına (mesleki olgunluk, mesleki kararsızlık, kariyer karar verme güçlükleri vb.),
2. Yayın türüne (makale/tez),
3. Yayınlandıkları yıllara,
4. Çalışma/örneklem grubuna (sınıf düzeyi),
5. Oturum sayısına,
6. Oturum süresine,
7. Grup türüne (grup rehberliği, grupla mesleki psikolojik danışma vb.) göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında lise öğrencilerine yönelik yapılmış deneysel araştırmaları betimsel olarak incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya dâhil edilen makalelere ulaşmak için "Google Scholar" (Google Akademik) arama motorundan; tezlere ulaşmak için ise "Ulusal Tez Merkezi" veri tabanından yararlanılmıştır. İlgili yayınlara ulaşmak için veri toplama işlemi 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Aramalar 20 Kasım-10 Aralık 2020 tarihleri arasında "Meslek", "Mesleki Olgunluk", "Mesleki Yetkinlik", "Mesleki Kararsızlık", "Mesleki Grup Rehberliği", "Kariyer", "Kariyer Karar Verme Güçlükleri", "Kariyer Kaygısı", "Kariyer Uyumu" ve "Kariyer Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar" anahtar kelimeler ile yapılmış ve bu kapsamda 8 makale ve 7 tez olmak üzere toplamda 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm araştırmalar değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırmaları değerlendirebilmek amacıyla araştırmacı tarafından "Yayın İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Bu form, "yazar bilgileri", "araştırma türü" (makale/tez), "yayın yılı", "bağımlı değişken/konu alanı", "çalışma grubu" (sınıf düzeyi), "oturum sayısı", "oturum süresi" ve "uygulanan grup çalışması türü" olmak üzere 8 bölümden oluşmaktadır. Yayın inceleme formuna yapılan çalışmaların içeriği ile ilgili işlenen bilgiler Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. Excel çalışma sayfasında her kategoriye ait bilgiler ilgili sütunlara kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Strauss ve Corbin (1990) araştırma kapsamında ulaşılan dokümanların, betimsel veya içerik analizi şeklinde iki farklı yol ile incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, doküman inceleme ile elde edilen araştırma verileri, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilere ait frekans ve yüzde hesaplamalarını içeren tablolar oluşturulmuş ve bu tablolar açıklanıp yorumlanmıştır.

BULGULAR

İncelenen araştırmalarda bağımlı değişkene/konulara ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Bağımlı Değişkene/Konulara Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
Mesleki olgunluk	5	33%
Mesleki kararsızlık	4	27%
Kariyer karar verme güçlükleri	2	13%
Mesleki olgunluk, mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar	1	7%
Meslek seçimi (algılanmış yetenek, ilgi ve değerler)	1	7%
Alan tercihi	1	7%
Üniversite sınavına ve eğitimine ilişkin yanlış inançlar	1	7%

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma konularının 5'i (%33) mesleki olgunluk, 4'ü (%27) mesleki kararsızlık, 2'si (%13) kariyer karar verme güçlükleri, 1'i (%7) mesleki olgunluk, mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, 1'i (%7) meslek seçimi (algılanmış yetenek, ilgi ve değerler), 1'i (%7) alan tercihi ve 1'i (%7) üniversite sınavına ve eğitimine ilişkin yanlış inançlar şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda yayın türüne ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
Tez	7	47%
Makale	8	53%

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan çalışmaların 7'sinin (%47) tez, 8'inin (%53) ise makale olduğu görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda yayınlanan yıllara ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
2003	1	7%
2005	2	13%
2006	2	13%
2007	1	7%
2008	1	7%
2009	1	7%
2010	2	13%
2012	1	7%
2017	1	7%
2019	2	13%
2020	1	7%

Tablo 3 incelendiğinde, 2003 yılında 1 (%7), 2005 yılında 2 (%13), 2006 yılında 2 (%13), 2007 yılında 1 (%7), 2008 yılında 1 (%7), 2009 yılında 1 (%7), 2010 yılında 2 (%13), 2012 yılında 1 (%7), 2017 yılında 1 (%7), 2019 yılında 2 (%13) ve 2020 yılında 1 (%7) çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda çalışma grubuna ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
9. sınıf	7	50%
9 ve 10. sınıf	1	7%
9 ve 11. sınıf	1	7%
10. sınıf	2	14%
11. sınıf	2	14%
12. sınıf	1	7%

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan çalışmalar sınıf düzeyine göre dağılımları 9.sınıf 7 (%50), 9 ve 10.sınıfın birlikte olduğu 1 (%7), 9 ve 11.sınıfın birlikte olduğu 1 (%7), 10.sınıf 2 (%14), 11.sınıf 2 (%14) ve 12.sınıf 1 (%7) çalışma şeklinde sıralanmıştır.

İncelenen araştırmalarda oturum sayısına ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaların Oturum Sayısına Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
6 oturum	1	7%
7 oturum	1	7%
8 oturum	4	27%
10 oturum	5	33%
11 oturum	3	20%
12 oturum	1	7%

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan çalışmaların 1’i (%7) 6 (altı) oturum, 1’i (%7) 7 (yedi) oturum, 4’ü (%27) 8 (sekiz) oturum, 5’i (%33) 10 (on) oturum, 3’ü (%20) 11 (on bir) oturum ve 1’i ise (%7) 12 (on iki) oturum olduğu görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda oturum süresine ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların Oturum Süresine Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
40 dakika	1	7%
45 dakika	2	13%
60 dakika	1	7%
80 dakika	1	7%
90 dakika	7	47%
100 dakika	1	7%
70-80 dakika	1	7%
80-110 dakika	1	7%

Tablo 6 incelendiğinde, oturum süresi 40 dakika olan 1 (%7), 45 dakika olan 2 (%13), 60 dakika olan 1 (%7), 80 dakika olan 1 (%7), 90 dakika olan 7 (%47), 100 dakika olan 1 (%7), 70-80 dakika olan 1 (%7) ve 80-110 dakika olan 1 (%7) çalışma yapıldığı görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda grup türüne ilişkin kategoriler, bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaların Grup Türüne Göre Dağılımları

Kategori	Frekans	Yüzde
Grup rehberliği	13	87%
Grupla mesleki psikolojik danışma	1	7%
Psikoeğitim	1	7%

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan çalışmaların 13’ünün (%87) grup rehberliği, 1’inin (%7) grupla mesleki psikolojik danışma ve 1’inin ise (%7) psikoeğitim şeklinde yürütüldüğü görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 8 makale ve 7 tez olmak üzere toplamda 15 çalışmaya ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların konularına göre dağılımlarına bakıldığında 5 (%33) mesleki olgunluk, 4 (%27) mesleki kararsızlık, 2 (%13) kariyer karar verme güçlükleri, 1 (%7) mesleki olgunluk, mesleki kararsızlık ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, 1 (%7) meslek seçimi (algılanmış yetenek, ilgi ve değerler), 1 (%7) alan tercihi ve 1 (%7) üniversite sınavına ve eğitimine ilişkin yanlış inançlar alanı ile ilgili çalışma yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların, ağırlıklı olarak öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini artırmak ve mesleki kararsızlıklarını azaltmak eğiliminde olduğu söylenebilir. Çarkıt, (2019b) kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında kariyer olgunluğunun en fazla çalışılan konular arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Güven ve Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik alanında yayınlanan makalelerde mesleki rehberlik konu alanında en fazla çalışılan kavramın mesleki olgunluk olduğu görülmüştür. Gönültaş ve Çakır’a (2020) göre mesleki olgunluk bireylerin kariyer gelişimi sürecinde kendisinden beklenen mesleki gelişim görevlerini yerine

getirebilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle grup rehberliği çalışmaları ile öğrenciler mesleki karar verme becerisi kazanarak yaşayabilecekleri güçlüklerle karşı hazırlıklı olabilmektedirler (Gök, 2018).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 7'sinin (%47) tez, 8'inin ise (%53) makale türünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaların tür olarak sayıca birbirine yakın oldukları görülmektedir. Bu bulgu, kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Çarkıt, (2019b) kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında en fazla ilişkisel ve betimsel çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Güven ve ark. (2009) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin ilk 30 sayısında yayınlanan makaleleri incelemişlerdir. Bu çalışmada da ağırlıklı olarak betimsel çalışmaların yapıldığı, deneysel çalışmaların ise oldukça az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Seçer ve ark. (2014), Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmada, incelenen çalışmaların büyük bir kısmının betimsel çalışmalardan oluştuğu sonucuna ulaşmıştır.

Ulaşılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2003 yılında 1 (%7), 2005 yılında 2 (%13), 2006 yılında 2 (%13), 2007 yılında 1 (%7), 2008 yılında 1 (%7), 2009 yılında 1 (%7), 2010 yılında 2 (%13), 2012 yılında 1 (%7), 2017 yılında 1 (%7), 2019 yılında 2 (%13) ve 2020 yılında 1 (%7) çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Yıllara göre yapılan araştırma sayıları durağan bir eğilim göstermiştir. Yapılan çalışmalarda (Çakır, 2003; Demircioğlu, 2005; Gönültaş ve Çakır, 2020; İşgör ve Sezer, 2008; Karataş ve Yavuzer, 2009; Kırdök, 2010; Reed, Reardon, Lenz ve Leierer, 2001; Şeker ve Kaya, 2019) çeşitli yaklaşıma ve kurama dayalı geliştirilen programların etkililiği dikkate alındığında, özellikle farklı mesleki alanların ortaya çıktığı ve mesleki seçimin daha da zorlaştığı bir dönemde kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılacak deneysel çalışmaların artması ve okullarda yaygın bir şekilde uygulanması beklenmektedir. İctüzer'e (2017) göre öğrenciler alan seçimi ve yükseköğretim programlarıyla ilişkisi konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Soykatırcı (2004) ise öğrencilerin üniversite, meslek ve alan seçiminde kendilerine bilgi verilmesi ile ilgili beklentilerin olduğunu ifade etmiştir.

Ulaşılan çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde 9.sınıf düzeyinde 7 (%50), 9 ve 10.sınıfın birlikte olduğu 1 (%7), 9 ve 11.sınıfın birlikte olduğu 1 (%7), 10.sınıf düzeyinde 2 (%14), 11.sınıf düzeyinde 2 (%14) ve 12.sınıf düzeyinde 1 (%7) çalışma yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaların örneklem grubunun ağırlıklı olarak 9.sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu eğilimin, grup çalışmaları sonucunda öğrencilerin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri, mesleki değer yargılarını tanıyarak mesleki kararsızlık yaşamadan sadece üniversite hazırlık sürecine odaklanmalarını sağlamak amacından kaynaklandığı söylenebilir. Demircioğlu (2005), grup çalışmalarına ortaöğretim kurumlarında işlerlik kazandırılması gerektiğini ve özellikle 9.sınıflara önem verilmesini ifade etmiştir.

Oturum sayısına göre yapılan çalışmaların 1'i (%7) 6 (altı) oturum, 1'i (%7) 7 (yedi) oturum, 4'ü (%27) 8 (sekiz) oturum, 5'i (%33) 10 (on) oturum, 3'ü (%20) 11 (on bir) oturum ve 1'i ise (%7) 12 (on iki) oturum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Oturum sayısı açısından değerlendirildiğinde, 8 ve 10 oturumluk çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Demirtaş-Zorbaz ve ark. (2016) lisansüstü düzeyde hazırlanan grupla psikolojik danışma, grup rehberliği ve psikoeğitsel temelli ergenlerle yürütülen çalışmaların oturum sayısının daha çok 8 ile 12 oturum olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalar oturum süresine göre değerlendirildiğinde, oturum süresi 40 dakika olan 1 (%7), 45 dakika olan 2 (%13), 60 dakika olan 1 (%7), 80 dakika olan 1 (%7), 90 dakika olan 7 (%47),

100 dakika olan 1 (%7),70-80 dakika olan 1 (%7) ve 80-110 dakika olan 1 (%7) çalışma yapıldığı görülmüştür. Oturum süresi açısından değerlendirildiğinde ise, araştırmacılar çalışmalarını ağırlıklı olarak oturum süresini 90 dakika ve altında olarak planlamıştır. Benzer şekilde, Demirtaş-Zorbaz ve ark. (2016) inceledikleri araştırmaların oturum sürelerinin 90 dakika ve daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak çalışmaların grup türüne göre dağılımları incelendiğinde, yapılan çalışmaların 13'ünün (%87) grup rehberliği, 1'inin (%7) grupla mesleki psikolojik danışma ve 1'inin ise (%7) psikoeğitim şeklinde yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, araştırmacıların deneysel çalışmalarını grup rehberliği şeklinde yürütme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Grup rehberliği, "bireyin gelişmesine, kendisini ve imkânlarını tanımasına, gerçekçi ve uygun planlar ve seçimler yaparak kendini yönlendirmesine ilişkin grup etkinlikleri ve süreçleri" ifade etmektedir (Özgüven, 2000). Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda (Çakır, 2003; Gönültaş ve Çakır, 2020; Karataş ve Yavuzer, 2009; Şeker ve Kaya, 2019) uygulanan programların özellikle bireylerin kendilerini tanımlarını sağlamak amacıyla gündemli olup bilgi verme ve grup etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmaların (Akıntuğ, 2012; İşgör ve Sezer, 2008; Kırdök, 2010) büyük gruplarda yürütüldüğü görülmektedir. Grupla psikolojik danışma grupları genellikle 8-12 kişi arasında değişirken (Voltan-Acar, 2001), grup rehberliği grupları ise daha büyük gruplarda da yürütülebilmektedir (Öncü, 2002). Özellikle grup rehberliği faaliyetlerinin çok sayıda öğrenciye ulaşma fırsatı vermesinin ağırlıklı olarak tercih edilme nedeni olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılar ve alanda çalışan psikolojik danışmanlar için bazı öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu araştırma lise öğrencilerine yönelik yapılan deneysel çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda ilköğretim ve üniversite öğrencileri ile yapılan deneysel çalışmalar da incelenebilir.
2. Bu araştırma kapsamında, alanda yapılan çalışmalar, konu alanları, yayın türü, yayınlandığı yıl, çalışma grubu, oturum sayısı, oturum süresi ve grup türü açısından incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda, grup çalışmasında temel alınan yaklaşım, grup çalışmasının etkisi gibi farklı ölçütler kullanılabilir.
3. Araştırma bulguları, yurt içinde kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında lise öğrencilerine yönelik oldukça sınırlı sayıda deneysel çalışma gerçekleştirildiğini göstermektedir. Buradan hareketle ilgili alanda deneysel çalışmaların artırılması gerektiği söylenebilir.
4. Bu araştırma kapsamında sadece yurt içinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar da incelenerek karşılaştırma yapılabilir.
5. Gelecek araştırmalarda deneysel çalışmalarda uygulanan programların içerikleri derinlemesine incelenebilir.
6. Liselerde çalışan okul psikolojik danışmanları deneysel çalışmalarda uygulanan programları kendi öğrencileri için kullanarak onların bilinçli mesleki tercihler yapmalarına katkı sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Akdemir, Ç. (1991). Okullarımızda mesleki rehberliğin önemi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 76-83.
- Akıntuğ, Y. (2012). Grup rehberliği programının ergenlerin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 12-21.
- Akkoç, F.F. (2009). *Lise Öğrencilerinin Kariyer Düşüncelerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, F. (2019). *Lise Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlükleri İle Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Batur, H.Z. ve Adıgüzel, O. (2014). Schein'in kariyer değerleri perspektifinde öğrencilerin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Isparta ili fen lisesi öğrencileri örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 327-348.
- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek kararı verme yetkinlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 221-234.
- Coşgun, H. (2019). *Kariyer Karar Verme Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Kariyer Karar Verme Güçlük Düzeylerine Etkisinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir Mesleki Grup Rehberliği Programının Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çarkıt, E. (2019). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye'de yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158.
- Çarkıt, E. (2019b). Kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514.
- Çivildag, A., Günbayı, İ., & Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 683-701.
- Demircioğlu, H. (2005). *Lise Öğrencilerinin Algılanmış Yetenek, İlgi ve Değerleri Üzerinde Grupla Mesleki Psikolojik Danışmanın Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S., & Voltan-Acar, N. (2016). Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765-1784.
- Doğan, H. (2005). *Bilgi Verici Danışmanlık Programının Üniversiteye Giriş Sınavı ve Üniversite Eğitimine İlişkin Yanlış İnançlara Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gök, Ü. (2018). *Kariyer Karar Verme Programının 8.Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Karar Verme Güçlükleri ve Mesleki Olgunluk Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Göncü-Akbaş, M. (2019). *Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygısı Üzerine Bir Araştırma: Antalya İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gönültaş, O., & Çakır, M. A. (2020). Mesleki grup rehberliği programının lise 11. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 639-

653.

- Gülbahçe, A. (2009). Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 131-144.
- Güven, M., & Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye'deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 593-604.
- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L., & Yalçın, İ., 2009. Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80-87.
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşgör, İ. Y., & Sezer, F. (2008). Mesleki olgunluk anlayışı kazandırmaya yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri program denemesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 239-252.
- Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2009). Yaratıcı drama temelli mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 8(15), 83-98.
- Kaya, M., & Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 835-857.
- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre Geliştirilen Mesleki Karar Verme Programının Sınanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kocayörük, E. (2010). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (33), 37-45.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 187-197.
- Nalbantoğlu-Yılmaz, F., & Çetin-Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1585-1602.
- Öncü, H. (2002). Psikolojik danışma müdahalesi olarak küçük grupla psikolojik danışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 83-102.
- Öncü, H. (2006). Psikolojik danışma müdahalesi olarak büyük grup rehberliği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 219-240.
- Özguven, İ. E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (2. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özteke-Kozan, H. İ. (2020). Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi: 1980-2019. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 1-28.
- Polvan, Ö. (2000). *Çocuk ve ergen psikiyatrisi ders kitabı*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Reed, C. A., Reardon, R. C., Lenz, J. G., & Leierer, S. J. (2001). A cognitive career course: From theory to practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 158-167.
- Savi-Çakar, F., & Uzun, K. (2021). Teacher abuse, school burnout and school attachment as predictors of adolescents' risky behaviors. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 217-258.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 49-60.
- Soykatırcı, M. (2004). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açılıarı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Straus, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şeker, G., & Kaya, A. (2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 457-476.
- Turan, Ü., & Kayıkcı, K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolü. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 14-33.
- Voltan-Acar, N. (2001). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Voltan-Acar, N. (2003). *PDR'de Yirmibeş Yıl (Makaleler)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zunker, V. G. (2002). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning*. Brooks/Cole-Thomson Learning.

Üniversite Öğrencilerinin Gençlik Liderlik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ahmet SAYLIK¹

Sabri ANIK²

Gönderim Tarihi: 05.03.2021

Kabul Tarihi: 13.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı Şırnak Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Bu amaçla Şırnak Üniversitesi Mehmet Emin Acar kampüsünde eğitim gören toplam 397 öğrenci ile araştırma yürütülmüştür. Elde edilen veriler betimsel (tanımlayıcı) istatistikler (yüzde, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma) t-testi ve one way ANOVA analizleri yapılmıştır. Analizlerde $p \leq 0.05$ düzeyi esas alınmıştır. Araştırma ölçeği Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin liderlik özellikleri ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmada gençlik liderlik özellikleri genel toplam ve alt boyutları cinsiyet, eğitim durumları, aylık gelir, anne eğitimi, baba eğitimi değişkenlerinde herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri; yaş, kültürel etkinliklere katılım ve liderlik görevlerinde bulunma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Gençlik liderlik özellikleri ortalaması, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutları kültürel etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencisi, Genç, Liderlik, Gençlik liderlik

Investigation of Youth Leadership Characteristics of University Students in Terms of Various Variables

Abstract: This study aims to determine the youth leadership characteristics of students studying at Şırnak University in terms of various variables. For this purpose, the study was conducted with a total of 397 students studying at Mehmet Emin Acar campus of Şırnak University. Descriptive statistics (percentage, arithmetic mean, frequency, and standard deviation), t-test, and ANOVA analyses were performed on the obtained data. The level of $p \leq 0.05$ was used in the analyses. As a result of the study, the Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated as .91. The leadership characteristics of the students were found to be at a high level. In the study, no significant difference was found in the variables of youth leadership characteristics, general total, and sub-dimensions such as gender, educational status, monthly income, mother education, and father education. A statistically significant difference was found in the youth leadership characteristics of the students according to the variables of age, participation in cultural activities, and service in leadership positions. It was concluded that the average youth leadership characteristics, willingness to struggle and setting goals, communication, group skills, trust and being reliable, decision-making skills, problem solving skills, responsibility and responsibility sub-dimensions differ significantly according to the variable of participation in cultural activities.

Keywords: University student, Young, Leadership, Youth leadership

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağın kontrol ve takip edilemez hızlı değişimi, kuşaklar arası farklılığı belirgin bir biçimde açmıştır. Özellikle Z kuşağını temsil eden günümüz gençlerinin yakın gelecekte pek çok sektörün işgören ve yönetim basamaklarında yerlerini alacakları düşünüldüğünde bu neslin; iletişim, karar verme, problem çözme, sorumluluk alma gibi önemli becerileri kazanma ve geliştirmeleri önem kazanmaktadır. Memduhoğlu (2013: 1); günümüz örgütlerinin nitelik ve nicelik olarak değişmesiyle toplumun dinamik kesimini oluşturan gençlere ilişkin beklentilerin, çeşitlenerek arttığını belirtmektedir. Her alanda değişim ve gelişimin esas

¹ Siirt Üniversitesi, Türkiye, ahmetsaylik@gmail.com, ORCID 0000-0001-7754-2199

² Şırnak Üniversitesi, Türkiye, sabrianik@hotmail.com, ORCID 0000-0003-3318-0899

alındığı günümüz dünyasında, çalışanların pasif bir tutum içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmek yerine çalışanlardan yönetim ve üretim süreçlerinde daha yaratıcı, sorumluluk sahibi, aktif bir yurttaşlık ve katılımcı olması beklenmektedir.

Çeşitli açılardan 'Genç' kavramının tanımı ve hangi sosyal kesimi kapsadığıyla ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Halen süren tartışmalarla birlikte çeşitli perspektiflerden tanımlamalar ve yaş aralıkları da verilmiştir. Türk Dil Kurumu'na göre (TDK, 2020) göre gençlik kavramı 'ihtiyar karşıtı, gelişmesini tamamlamamış, gençlikteki özelliklerini koruyan, zihin bakımından yeterince gelişmemiş, toy, yeni gelişmekte olan' olarak ifade edilmiştir. Gürses ve Gürses (1997) gençlik kavramına ilişkin tanımında ise toplumun biçimlenmesine etkin ve sorumluluklar yüklenen sosyal sınıf vurgusu yapılmıştır. Bununla beraber Baş (2017) gençlik kavramını bilimsel çerçevede tanımlanmış ve sınırlandırılmış sosyal tabaka, belirli bir yaş grubundaki nüfus olarak ifade etmiştir. Bu yaşın sınırları ve aralıklarına ilişkin tam bir mutabakat olmamakla beraber ülkemizde Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB, 2013: 4) 14-19 yaş aralığını esas almıştır. Öte yandan Avrupa Komisyonu tarafından gençlere yönelik olarak yapılan faaliyetlerde; hedef kitlenin, 15-30 yaş olarak sınırlandırdığı görülmektedir (Gallup Organisation, 2007). Ancak genç kuşağın biyolojik bakımdan incelenmesinin yanında toplumbilimsel açıdan değerlendirilmesi de bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Kültür ve geleneklerle olan bağları, ebeveynlere karşı yaklaşımları, iş dünyasından beklentileri gibi konular genç kuşağın daha iyi tanımlanmasını sağlayabilecek unsurlardır. Birleşmiş Milletler (BM) kaynakları da toplumun sahip olduğu koşullara dikkat çekerek gençlik tanımının; demografik, finansal, ekonomik ve sosyo-kültürel ortamlardaki değişikliklere bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu yaş sınırının 15-24 aralığındaki bireylerden oluşabileceğini ifade edilmiştir (BM, 2020). Genç sayılabilme bakımından yaş aralığının ne olması gerektiğine ilişkin araştırmalar söz konusudur (Ngai, Cheung, Ngai ve To, 2012). İnsan hayatının çocukluk ve yetişkinlik arasındaki gençlik dönemi, bireylerin toplumsallaşmalarında kritik bir dönemdir. Bu dönemde bireyler; dinamik, hareketli, hızlı, kimlik ve kişilik arayışları içerisinde olup hayata yeni bir başlangıç yapma aşamasındadırlar (Akın, 2014). Gençlerin koruyucu aile anlayışından yavaş yavaş sıyrıldığı ve toplumda sorumluluklar üstlenmeye başladığı bu gelişim döneminde, bazı beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi de önem arz etmektedir. Buna göre gençlerin, karşılaşılan sorunlarla baş etmek ve etkili çözümler üretmek, içinde buldukları toplumda akranları ile dayanışmak ve onlara liderlik etmek gibi bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Liderlik kavramı ile ilgili araştırmaların uzun bir geçmişi vardır. Geçmişten günümüze liderler ve liderlerin sahip oldukları özellikler tartışılmalı ve ortak bir tanım yapılamamıştır (Demir, 2021: 6). Sorenson'a (2000) göre liderlik kelimesi ilk defa 1300 yılında İngilizce'de kullanılmış olup izleyenlere yol gösteren anlamına gelen 'to lead' kökenine dayanmaktadır. Daha sonraki yıllarda farklı şekillerde ve anlamlarda kullanılagelen liderlik kavramı özellikle sanayi toplumlarında ve yönetimin bilimselleşmesi ile çok sayıda araştırmacının konusu olmuştur. Organ ve Bateman (1986) liderliğin genel olarak süreç ve özellik olmak üzere iki farklı açıdan tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir. Lider süreç açısından tanımlanması şu şekildedir; lider üyeleri örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirir ve düzenlemeler yapar. Özellik açısından liderlik ise örgüt üyelerini başarılı şekilde etkileyebilecek karakteristik özelliklere sahip oluşturmaktır (Özkalp ve Kirel, 2013: 309). Yukl'a (2008: 1) göre liderlik, muzaffer ordulara komuta eden, büyük şirketleri yöneten veya ulusların geleceğini şekillendiren cesur, zeki, dinamik ve güçlü kişilerdir. TDK (2020) ise lider kelimesini 'önder, şef, bir partinin veya kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı' olarak tanımlamıştır. Robbins ve Judge (2017: 376)

liderlik kavramını amaçların ve vizyonun başarılmasına yönelik olarak grubu etkileyebilme yeteneği olarak ifade etmişlerdir.

Liderlik ile ilgili çok fazla tanım bulunmakla beraber alanyazın incelendiğinde liderlik kapasitesinin anahtarının yetkinlik, beceri, değer ve davranışlar olduğu görülmektedir (Haber ve Komives, 2009). Maxwell (2016), liderlerin reddedilmez nitelikleri arasında; karakter, karizma, iletişim, yetkinlik, cesaret, odaklanma, cömertlik, tutku, pozitif tutum, sorun çözme becerisi, sorumluluk, özgüven ve vizyon gibi özellikler ileri sürmüştür. Hoy ve Miskel (2015: 375) de liderlerin, izleyenlerde; romantik, duygusal ve cesaret uyandırdığını ifade etmişlerdir. Liderlik sadece hiyerarşik bir basamaktan ibaret değildir. Gerçekte her birey, liderlik kapasite ve potansiyeline sahiptir (Bass ve Riggio, 2006; Haber ve Komives, 2009). Genel olarak liderlik tanımlarının çoğundaki ortak vurgu; bir grup veya organizasyondaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak veya kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerine bilinçli etkiyi uygulama süreci olmasıdır (Yukl, 2008: 3).

Bazı toplumlarda gençlerin liderlik eğitimleri üç nedenden dolayı giderek daha popüler hale gelmektedir. Bunlardan birincisi, gençlerin toplumun en önemli kaynaklarından biri olmasıdır. Gençler kendilerinden önceki kuşağın inançları, değerleri ve ideallerini yansıtırken diğer yandan da toplumsal gelişim ve dönüşümde önemli roller üstlenmektedirler. Yarının liderleri olacak gençlerin toplumsal sorunlara daha yetkin bir bakış açısıyla yaklaşmaları ve daha fazla sorumluluk sahibi olmaları beklenmektedir. İkincisi, gençlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi modern bir toplum için avantajlar barındırmaktadır. Çünkü küreselleşme ile beraber toplumların politik, ekonomik ve sosyal koşulları yeni rekabetçi ortamda nasıl gelişebileceğinde belirleyici role sahiptir. Yeni süreçte insan kaynaklarının kalitesi gelecek açısından endişe kaynağıdır. Üçüncüsü de gençlerin doğal bir liderlik kapasitesine sahip olduğu sayılıdır. Gençler bilerek veya bilmeyerek toplumsal rollerini üstlenerek liderlik süreçlerine katılırlar. Gençlerin bu süreçlere katılmaları resmi veya gayri resmi otoriteler tarafından şekillenmiş ve kabul edilmiş olabilmektedir (Brown, 1997; Edginton, Kowalski ve Randall, 2005; Ngai, Cheung, Ngai ve To, 2012; Velsor ve McCauley, 2004). Gençlik liderliğinin sınırları ve anlamı hakkındaki muğlaklık alanyazında görülebilmektedir. Gençlik liderlik esasında gençlik çalışmalarının öncülüğünü yapanlar olarak ifade edilmiştir (Kosutic, 2010: 31-32). Öte yandan gençlik liderlik kavramı, genç bireylerin etkililiğine, olayların sonuçları üzerinde daha mantıklı ve rasyonel etkiler yapabilmelerine gönderme yapar (Drum, 1988: 6). Alanyazında genel olarak öğrenci liderliği ve gençlik liderliği kavramlarının karıştırıldığı da gözlenmektedir. Öğrenci liderliği daha çok okul içinde veya okul ile ilgili çeşitli öğrenci temsilcilikleri anlamlarında kullanılmaktadır. Buna karşın gençlik liderliği okul içi ve okul dışındaki tüm etkinlikleri kapsayan daha geniş bir anlamı ifade etmektedir (Drum, 1988: 5).

Öğrencilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi ve bu sayede özgüvenlerini beslemek önemlidir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin etkinliklere katılmaları ve diğer öğrencilerle etkileşim içerisinde olmalarının öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber önemli etkilerden biri de yükseköğretimde öğrencilerin liderlikle ilgili tutum ve inançları üzerinde yaptığı etkidir (Thompson, 2013). Öğrencilerin liderlik eğitimleri, öğrencilerin gelişimlerinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Öğrencilerin gelişimleri içerisinde birçok beceri ve yeterlilik bulunmaktadır. Öğrencilerin liderlik eğitimi almaları, kritik sayılabilecek bu dönemde çeşitli becerilerinin farkına varmaları ve bu yeteneklerini geliştirme ve liderlik davranışı performanslarını gösterme fırsatı sunar (Zafar, Tharwani ve Saher, 2020). Özellikle liderlik rollerinin öğretilabileceği fikri (Zhang, Ilies ve Arvey, 2009) öğrencilerin gençlik

liderlik özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerinin geliştirilmesi için alınabilecek önlemler konusunda önemli bir ön kabuldür.

Bu araştırmada yükseköğretimde okuyan öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Şırnak Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini sergileme düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri;
 - a. Yaş,
 - b. Cinsiyet,
 - c. Eğitim durumu,
 - d. Aylık gelir,
 - e. Anne eğitim durumu,
 - f. Baba eğitim durumu,
 - g. Kültürel etkinliklere katılım,
 - h. Üniversite içinde veya dışında herhangi bir organizasyonda yöneticilik, başkanlık ya da kaptanlık yapma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Gelecekte toplum içerisinde önemli roller üstlenmeleri beklenen gençlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi önemli toplumsal bir ihtiyaçtır. Yükseköğretim öğrencilerinin buldukları gelişim ve eğitim dönemi itibariyle hayata daha hazır olmaları açısından bu ihtiyaç daha da öne çıkmaktadır. Karşılaştıkları sorunlara ilişkin etkili çözümler üretmek için girişimlerde bulunmak veya hedef ve amaçlarına ulaşmak için planlamalar yapmak ve bu planlarını gerçekleştirmek için liderlik özelliklerini belirlemek önemli bir aşama olarak görülmektedir.

Dinamik ve eğitilmiş bir kitleye sahip toplum olarak gelecekte gençlerin daha girişimci ve kendi problemlerinin üstesinden gelebilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli yetenek ve becerilerin desteklenmesi gerekmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrenim gören bireylerin gençlik liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların, kavramsal çerçevesinin çizilmesine katkının yanı sıra yakın geleceğin insan kaynaklarının nitelik ve etkililiğine yönelik bir perspektif sunması beklenmektedir. Ayrıca alanyazında üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından inceleyen herhangi bir araştırmanın olmamasından alanyazına katkı sunması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma Şırnak Üniversitesi öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeye yönelik olduğundan araştırma genel tarama modelinde nicel olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, geniş bir uygulanma alanı içerisinde birçok problem türünde

kullanılabilen bir yöntemdir. Bu amaçla tarama modelinde bireylerin tutum, eylem, fikir ve inançlarını belirlemede kullanılabilen bir yöntemdir. Tarama türündeki araştırmalarda kısa zamanda çok sayıda insanın özellikleri ve bu özellikler arasındaki ilişki dağılımı hakkında bilgi sahibi olunabilir (Büyüköztürk vd., 2014: 14; Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 370-371; Karasar, 2019: 109; Robson, 2017: 278).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 öğretim yılında Şırnak Üniversitesinde; 4 fakülte, 2 meslek yüksekokul ve 1 yüksekokulda öğrenim gören toplam 3319 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, uygun örneklemin belirlenmesinde tabakalı örneklem esas alınmıştır. Bu yöntem evrendeki tüm alt kümelerin temsil edilmesinin sağlandığı örnekleme türü olduğu için bu araştırmada tercih edilmiştir (Balci, 2013: 108). Evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde ve yüzde 5 hata payı dikkate alınarak (Sekaran, 2003: 292-294) 384 kişinin evreni temsil edebileceğine karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini Tablo 1’de, katılımcı öğrencilere ait kişisel bilgileri ise Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın örneklemini

Şırnak Üniversitesi Akademik Birimleri	Öğrenci Sayısı	Öğrenci(n)
İİBF	284	54
Mühendislik Fakültesi	333	63
İlahiyat	601	113
Güzel Sanatlar	40	8
Beden Eğitimi ve Spor YO	97	18
Turizm ve Otel İşl. YO	64	13
Şırnak MYO	618	115
Toplam	2037	384

Tablo 1 incelendiğinde örneklem seçimi için evrendeki sayıya orantılı olarak her bir birim (fakülte, MYO, YO) bir tabaka olarak tanımlanmış ve olası kayıp veriler de göz önünde bulundurularak veriler toplanmış ve neticede 397 öğrenci katılımı ile çalışmanın analizleri yürütülmüştür. Öğrencinin araştırmaya gönüllü katılımının sağlandığı veri toplama sürecinde hangi öğrenciye gidileceğinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aylık gelir değişkenlerine ilişkin bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Yaş	19 yaş ve altı	79	19.9
	20-22 yaş arası	225	56.7
	23-25 yaş arası	58	14.6
	26 ve üstü	35	08,8
Cinsiyet	Kadın	199	50.1
	Erkek	198	49.9
Eğitim Durumu	Önlisans	93	23.4
	Lisans	268	67.5
	Lisansüstü	36	09.1

Aylık Gelir(TL)	0-1000 arası	258	65.0
	1001-2000 arası	59	14.9
	2001 ve üstü	80	20.2
Total		397	100.0

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla 20-22 yaş aralığında oldukları, kadın ve erkeklerin eşit dağıldıkları, fakültelerde okuyan lisans öğrencilerin çoğunlukta oldukları görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun aylık gelirlerinin 1000 TL'nin altında olması dikkat çekicidir.

Tablo 3. Katılımcıların anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kültürel etkinliklere katılım ve liderlik görevlerine ilişkin bilgiler

Değişken	Düzye	n	%
Anne Eğitimi	Okur-Yazar Değil	128	32.2
	İlkokul	185	46.6
	Ortaokul	40	10.1
	Lise ve Üstü	44	11.1
Baba Eğitimi	Okur-Yazar Değil	44	11.1
	İlkokul	170	42.8
	Ortaokul	83	20.9
	Lise ve Üstü	100	25.2
Kültürel Katılım	Hiç	73	18.4
	Ara Sıra	273	68.8
	Sık Sık	51	12.8
Liderlik Görevi	Evet	105	26.4
	Hayır	292	73.6
Total		397	100.0

Tablo 3'de katılımcı öğrencilerin annelerinin çoğunlukla ilkokul mezunu ya da okuryazar olmadıkları, babalarının ise eğitim düzeylerinin görece olarak annelerine kıyasla daha yüksek oldukları görülmektedir. Katılımcıların kültürel faaliyetlere katılımlarının sınırlı düzeyde olduğu, çoğunluğun liderlik görevinde bulunmadığı gözle çarpılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümü, öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aylık gelir, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kültürel etkinliklere katılım ve herhangi bir organizasyonda liderlik görevi yapmasına yönelik sorular içeren "Kişisel Bilgiler"den oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Cansoy ve Turan (2016) tarafından geliştirilen Gençlik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Cansoy ve Turan (2016) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipteki ölçek soldan sağa doğru "Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5)" olarak puanlanmıştır. Gençlik Liderlik ölçeği mücadele isteği ve hedef koyma (7 madde), iletişim burabilme (7 madde), grup becerileri (7 madde), güven duyma ve güvenilir olma (6 madde), karar verme becerileri (7 madde), problem çözme becerileri (4 madde), mesuliyet ve sorumluluk (5 madde), olmak üzere 7 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada Gençlik Liderlik Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerde araştırmalarında .70 ve üzeri olarak hesaplanan değerler güvenilir olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2015: 183; Seçer, 2017: 219).

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini ölçmek amacıyla “Gençlik Liderlik Ölçeği” uygulanmış ve araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı yardımıyla veriler elde edilmiştir. Veri toplamak amacıyla Şırnak Üniversitesi Mehmet Emin Acar Kampüsünde öğrenim gören öğrencilerden toplam 397 ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen 397 ölçekteki veriler SPSS 21 bilgisayar programına yüklenmiş ve betimsel (tanımlayıcı) istatistik (yüzde, aritmetik ortalama, frekans ve standart sapma) ile t-testi ve one way ANOVA analizleri yapılmıştır. Analizlerde $p \leq .05$ düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilere ait gençlik liderlik özellikleri ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	Min.	Mak.	\bar{X}	ss.
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	397	1.43	5.00	3.96	.76
İletişim Kurabilme	397	1.29	5.00	3.65	.73
Grup Becerileri	397	1.14	5.00	4.00	.69
Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	397	1.00	5.00	3.99	.65
Karar Verme Becerileri	397	1.25	5.00	3.91	.74
Problem Çözme Becerileri	397	1.00	5.00	4.04	.66
Mesuliyet Ve Sorumluluk	397	1.60	5.00	4.02	.64
Gençlik Liderlik Toplam	397	1.84	4.58	3.93	.49

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özelliklerine ölçek toplamında ve alt boyutlarında yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X} = 3.93$). Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde problem çözme becerileri ($\bar{X} : 4.04$) alt boyutunun en yüksek ve iletişim kurabilme ($\bar{X} : 3.65$) alt boyutunun en düşük ortalama değere sahip oldukları görülmektedir.

Gençlik Liderlik Özelliklerinin ve Alt Boyutlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5: Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyut	Değişken	N	\bar{X}	ss.	F	p
Mücadele İsteği ve Hedef koyma	19 yaş ve altı	79	3.96	.89	.57	.64
	20-22 yaş arası	225	3.93	.75		
	23-25 yaş arası	58	4.08	.69		
	26 yaş ve üstü	35	3.95	.60		
İletişim Kurabilme	19 yaş ve altı	79	3.75	.68	1.56	.20
	20-22 yaş arası	225	3.58	.79		
	23-25 yaş arası	58	3.70	.62		
	26 yaş ve üstü	35	3.77	.58		
Grup Becerileri	19 yaş ve altı	79	3.93	.75	2.18	.09
	20-22 yaş arası	225	3.97	.73		
	23-25 yaş arası	58	4.05	.57		
	26 yaş ve üstü	35	4.27	.47		

Güven Duyma ve Güvenilir Olma	19 yaş ve altı	79	3.98	.76	.22	.88
	20-22 yaş arası	225	3.99	.62		
	23-25 yaş arası	58	4.06	.67		
	26 yaş ve üstü	35	4.01	.45		
Karar Verme Becerileri	19 yaş ve altı	79	3.98	.76	1.28	.28
	20-22 yaş arası	225	3.87	.74		
	23-25 yaş arası	58	3.91	.79		
	26 yaş ve üstü	35	4.10	.58		
Problem Çözme Becerileri	19 yaş ve altı	79	4.21	.63	2.57	.05 (A>B,C)
	20-22 yaş arası	225	3.98	.68		
	23-25 yaş arası	58	3.98	.66		
	26 yaş ve üstü	35	4.09	.51		
Mesuliyet ve Sorumluluk	19 yaş ve altı	79	4.00	.68	.94	.42
	20-22 yaş arası	225	4.01	.63		
	23-25 yaş arası	58	3.99	.74		
	26 yaş ve üstü	35	4.19	.48		
Gençlik Liderlik Toplam	19 yaş ve altı	79	3.95	.54	1.20	.31
	20-22 yaş arası	225	3.89	.50		
	23-25 yaş arası	58	3.97	.45		
	26 yaş ve üstü	35	4.04	.34		

A = 19 yaş ve altı, B = 20-22 yaş, C = 23-25 yaş, D = 26 yaş ve üzeri

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri alt boyutlarından problem çözme düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($F : 2.570, p \leq .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 19 yaş ve altı olan öğrenciler ile yaşları 20-22 yaş arasında olanlar ve 23-25 yaş arasında olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. 19 yaş ve altında olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin yaşları 20-22 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yaşının problem çözme becerilerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyut	Değişken	N	X	ss.	f	p
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	Ön lisans	93	3.98	.79	.36	.70
	Lisans	268	3.97	.74		
	Lisansüstü	36	3.86	.83		
İletişim Kurabilme	Ön lisans	93	3.66	.74	.27	.77
	Lisans	268	3.63	.75		
	Lisansüstü	36	3.72	.57		
Grup Becerileri	Ön lisans	93	4.03	.73	.06	.94
	Lisans	268	3.99	.686		
	Lisansüstü	36	3.99	.69		

Güven duyma ve Güvenilir Olma	Ön lisans	93	3.99	.76		
	Lisans	268	3.98	.61	.71	.49
	Lisansüstü	36	4.12	.58		
Karar Verme Becerileri	Ön lisans	93	3.98	.72		
	Lisans	268	3.88	.75	.95	.39
	Lisansüstü	36	4.01	.68		
Problem Çözme Becerileri	Ön lisans	93	4.14	.63		
	Lisans	268	4.01	.67	1.86	.16
	Lisansüstü	36	3.93	.61		
Mesuliyet ve Sorumluluk	Ön lisans	93	4.01	.68		
	Lisans	268	4.03	.63	.03	.96
	Lisansüstü	36	4.01	.64		
Gençlik Liderlik Özellikleri Toplam	Ön lisans	93	3.96	.52		
	Lisans	268	3.92	.49	.19	.83
	Lisansüstü	36	3.94	.44		

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğrencilerin önlisans, lisans veya yüksek lisans/doktora mezunu olmaları onların gençlik liderlik özelliklerini anlamlı düzeyde etkileyen bir özellik değildir.

Tablo 7. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının aylık gelir değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyut	Aylık gelir	N	X	ss	F	p
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	0-100 arası	258	3.93	.78		
	1001-2000 arası	59	3.92	.83	1.82	.16
	2001 ve üstü	80	4.11	.61		
İletişim Kurabilme	0-100 arası	258	3.66	.72		
	1001-2000 arası	59	3.55	.80	.62	.54
	2001 ve üstü	80	3.66	.70		
Grup Becerileri	0-100 arası	258	3.98	.67		
	1001-2000 arası	59	3.93	.81	1.56	.21
	2001 ve üstü	80	4.12	.66		
Güven duyma ve Güvenilir Olma	0-100 arası	258	3.97	.65		
	1001-2000 arası	59	4.00	.67	.90	.41
	2001 ve üstü	80	4.08	.60		
Karar Verme Becerileri	0-100 arası	258	3.91	.74		
	1001-2000 arası	59	3.80	.76	1.66	.19
	2001 ve üstü	80	4.03	.73		
Problem Çözme Becerileri	0-100 arası	258	4.06	.66		
	1001-2000 arası	59	4.01	.60	.40	.67
	2001 ve üstü	80	3.99	.69		

Mesuliyet ve Sorumluluk	0-100 arası	258	4.01	.62	.18	.83
	1001-2000 arası	59	4.05	.60		
	2001 ve üstü	80	4.04	.74		
Gençlik Liderlik Özellikleri Toplam	0-100 arası	258	3.92	.49	1.16	.32
	1001-2000 arası	59	3.88	.55		
	2001 ve üstü	80	3.99	.44		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeylerinin aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğrencilerin aylık gelirlerinin gençlik liderlik özelliklerini toplamda ve alt boyutlar bazında etkileyen bir faktör olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 8. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının anne eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyut	Anne eğitim d.	N	X	ss	F	p
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	Eğitimsiz	128	3.95	.73	.213	.887
	İlkokul	185	3.97	.77		
	Ortaokul	40	4.03	.61		
	Lise Ve Üstü	44	3.90	.92		
İletişim Kurabilme	Eğitimsiz	128	3.56	.70	1.097	.350
	İlkokul	185	3.69	.74		
	Ortaokul	40	3.75	.73		
	Lise Ve Üstü	44	3.63	.77		
Grup Becerileri	Eğitimsiz	128	3.97	.71	.447	.719
	İlkokul	185	3.99	.65		
	Ortaokul	40	4.10	.66		
	Lise Ve Üstü	44	4.05	.85		
Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	Eğitimsiz	128	4.02	.63	.548	.650
	İlkokul	185	3.96	.64		
	Ortaokul	40	4.02	.70		
	Lise Ve Üstü	44	4.08	.67		
Karar Verme Becerileri	Eğitimsiz	128	3.98	.71	.774	.509
	İlkokul	185	3.86	.75		
	Ortaokul	40	3.89	.65		
	Lise Ve Üstü	44	3.98	.86		
Problem Çözme Becerileri	Eğitimsiz	128	3.98	.68	.890	.446
	İlkokul	185	4.08	.58		
	Ortaokul	40	4.10	.71		
	Lise Ve Üstü	44	3.97	.85		

Mesuliyet Ve Sorumluluk	Eğitimsiz	128	4.01	.63	.158	.924
	İlkokul	185	4.02	.62		
	Ortaokul	40	4.08	.73		
	Lise Ve Üstü	44	3.98	.71		
Gençlik Liderlik Özellikleri Toplamı	Eğitimsiz	128	3.91	.46	.278	.841
	İlkokul	185	3.93	.48		
	Ortaokul	40	3.99	.52		
	Lise Ve Üstü	44	3.93	.59		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeylerinin anne eğitimi değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre annelerinin eğitim durumu öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının baba eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Baba eğitim d.	N	X	ss	F	p
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	Eğitimsiz	44	3.92	.70	1.450	.228
	İlkokul	170	3.88	.79		
	Ortaokul	83	4.01	.69		
	Lise Ve Üstü	100	4.07	.77		
İletişim Kurabilme	Eğitimsiz	44	3.63	.71	1.176	.319
	İlkokul	170	3.58	.73		
	Ortaokul	83	3.76	.76		
	Lise Ve Üstü	100	3.66	.71		
Grup Becerileri	Eğitimsiz	44	3.99	.69	1.438	.231
	İlkokul	170	3.94	.71		
	Ortaokul	83	4.13	.63		
	Lise Ve Üstü	100	4.02	.71		
Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	Eğitimsiz	44	3.97	.74	.098	.961
	İlkokul	170	4.00	.67		
	Ortaokul	83	4.03	.61		
	Lise Ve Üstü	100	3.98	.61		
Karar Verme Becerileri	Eğitimsiz	44	3.86	.70	.235	.872
	İlkokul	170	3.93	.75		
	Ortaokul	83	3.88	.65		
	Lise Ve Üstü	100	3.95	.81		
Problem Çözme Becerileri	Eğitimsiz	44	3.89	.73	1.395	.244
	İlkokul	170	4.01	.66		
	Ortaokul	83	4.06	.60		
	Lise Ve Üstü	100	4.12	.68		

Mesuliyet Ve Sorumluluk	Eğitimsiz	44	4.05	.64	.061	.980
	İlkokul	170	4.02	.63		
	Ortaokul	83	4.03	.63		
	Lise Ve Üstü	100	4.01	.69		
Gençlik Liderlik Özellikleri Toplamı	Eğitimsiz	44	3.90	.47	.868	.458
	İlkokul	170	3.89	.50		
	Ortaokul	83	3.98	.45		
	Lise Ve Üstü	100	3.96	.52		

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeylerinin baba eğitimi değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA analizi sonucunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre babalarının eğitim durumunun öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini toplamda ve alt boyutlar bazında etkileyen bir faktör olmadığı değerlendirilebilir.

Tablo 10. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının kültürel etkinliklere katılım değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Kültürel etk. katılım	N	X̄	ss	F	P
Mücadele İsteği Ve Hedef Koyma	Hiç	73	3.59	.91	13.591	.000* (C>A)
	Ara sıra	273	4.01	.69		
	Sık sık	51	4.22	.71		
İletişim kurabilme	Hiç	73	3.22	.79	24.957	.000* (C>A)
	Ara sıra	273	3.68	.68		
	Sık sık	51	4.10	.56		
Grup becerileri	Hiç	73	3.67	.91	11.282	.000* (C>A)
	Ara sıra	273	4.07	.62		
	Sık sık	51	4.15	.59		
Güven Duyma Ve Güvenilir Olma	Hiç	73	3.77	.74	5.925	.003* (B>A)
	Ara sıra	273	4.05	.62		
	Sık sık	51	4.04	.58		
Karar Verme Becerileri	Hiç	73	3.69	.93	4.425	.013* (C>A)
	Ara sıra	273	3.96	.68		
	Sık sık	51	4.03	.68		
Problem Çözme Becerileri	Hiç	73	3.80	.78	5.934	.003* (C>A)
	Ara sıra	273	4.09	.61		
	Sık sık	51	4.09	.66		
Mesuliyet ve Sorumluluk	Hiç	73	3.85	.80	3.936	.020* (C>A)
	Ara sıra	273	4.04	.60		
	Sık sık	51	4.15	.54		
Gençlik Liderlik Özellikleri Toplamı	Hiç	73	3.63	.63	20.673	.000* (C>A)
	Ara sıra	273	3.97	.43		
	Sık sık	51	4.12	.35		

A=Hiç. B=Ara Sıra. C=Sık Sık

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeylerinin kültürel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda gençlik liderlik özellikleri toplamda ve mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ($p \leq .05$). Gençlik liderlik özellikleri toplamında ($F= 20.673$; $p \leq .05$) anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu test sonucunda anlamlı farklılığın, kültürel etkinliklere 'sık sık' katılanlar ile 'hiç' katılmayanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ortalama puanlar da dikkate alındığında genel anlamda öğrencilerin kültürel etkinliklere katılım düzeyi artmasının gençlik liderlik özelliklerini de geliştirdiği ileri sürülebilir. Alt boyutlara incelendiğinde; mücadele isteği ve hedef koyma ($F= 13.591$; $p \leq .05$). İletişim kurabilme ($F= 24.957$; $p \leq .05$). Grup becerileri ($F=11.282$; $p \leq .05$). Karar Verme Becerileri ($F=4.425$; $p \leq .05$). Problem Çözme Becerileri ($F=5.934$; $p \leq .05$). Mesuliyet ve sorumluluk ($F=3.936$; $p \leq .05$) alt boyutlarında anlamlı farklılığın kültürel etkinliklere 'sık sık' katılanlar ile kültürel etkinliklere 'hiç' katılmayanlar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre kültürel etkinliklere sık sık katılan gençler, hiç katılmayanlara kıyasla mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri, karar verme, problem çözme ve mesuliyet-sorumluluk konularında daha yüksek beceri ve özelliklere sahiptirler. Güven Duyma ve Güvenilir Olma ($F: 5.925$; $p \leq .05$) alt boyutunda ise anlamlı farklılığın kültürel etkinliklere 'ara sıra' katılanlar ile kültürel etkinliklere 'Hiç' katılmayanlar arasında olduğu yönündedir. Buna göre öğrencilerin kültürel etkinliklere katılımları gençlik liderlik özellikleri toplamı ve alt boyutlarını etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Tablo 11. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X̄	ss	t	p
Mücadele İsteği ve Hedef koyma	Kadın	199	3.99	.77	.80	.43
	Erkek	198	3.93	.75		
İletişim Kurabilme	Kadın	199	3.66	.72	.27	.79
	Erkek	198	3.64	.74		
Grup Becerileri	Kadın	199	3.98	.75	-.58	.57
	Erkek	198	4.02	.64		
Güven Duyma ve Güvenilir Olma	Kadın	199	4.03	.70	.88	.38
	Erkek	198	3.97	.59		
Karar Verme Becerileri	Kadın	199	3.98	.73	1.71	.09
	Erkek	198	3.85	.74		
Problem Çözme Becerileri	Kadın	199	4.07	.72	1.06	.29
	Erkek	198	4.00	.60		
Mesuliyet ve Sorumluluk	Kadın	199	3.99	.64	-.76	.45
	Erkek	198	4.05	.65		
Gençlik Liderlik Toplamı	Kadın	199	3.94	.51	.59	.56
	Erkek	198	3.92	.47		

Tablo 11'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinde farklılaşma olup olmadığına dair t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında gençlik liderlik özellikleri toplamında ve alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Buna göre öğrencilerin kadın ve erkek olmalarının onların gençlik liderlik özelliklerini

etkileyen bir unsur olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. Öğrencilerin gençlik liderlik toplamı ve alt boyutlarının liderlik görevi değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Boyut	Liderlik görevi	N	X̄	Ss	t	p
Mücadele isteği ve hedef koyma	Evet	105	4.12	.69	2.515	.012* (A>B)
	Hayır	292	3.91	.77		
İletişim kurabilme	Evet	105	4.03	.62	6.575	.000* (A>B)
	Hayır	292	3.51	.72		
Grup becerileri	Evet	105	4.19	.54	3.335	.001* (A>B)
	Hayır	292	3.93	.73		
Güven duyma ve güvenilir olma	Evet	105	4.01	.58	.325	.746
	Hayır	292	3.99	.67		
Karar verme becerileri	Evet	105	3.91	.74	.035	.972
	Hayır	292	3.91	.74		
Problem çözme becerileri	Evet	105	4.01	.61	-.336	.737
	Hayır	292	4.04	.68		
Mesuliyet ve sorumluluk	Evet	105	4.05	.59	.580	.562
	Hayır	292	4.00	.66		
Gençlik liderlik özellikleri toplamı	Evet	105	4.06	.42	3.278	.001* (A>B)
	Hayır	292	3.88	.51		

A=Evet. B=Hayır

Tablo 12’de liderlik görevlerinde bulunma durumlarına göre öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinde farklılaşma olup olmadığına dair t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda gençlik liderlik özellikler toplamında, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme ve grup becerileri alt boyutlarındaki ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Buna göre öğrencilerin liderlik görevi üstlenmeleri onların gençlik liderlik özellikleri toplamında, mücadele isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri alt boyutlarındaki becerilerini artırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin toplamda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlar bazında ise mücadele isteği ve hedef koyma, grup becerileri, iletişim kurabilme, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk da *yüksek* düzeyde olduğu görülmüştür. ‘Problem çözme becerileri’ alt boyutu en yüksek ortalamaya sahipken ‘İletişim Kurabilme’ alt boyutu en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Cansoy’un (2015) lise öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmasında ve Erpalabıyık’ın (2018) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri genel ortalaması ortanın üstünde ve göreceli olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Uslu (2018) da üniversite öğrencilerinin liderlik okula yabancılaşma ve akademik öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin liderlik algıları düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Tokmak (2020) tarafından üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve özgüven düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri düzeylerinin yüksek olduğuna yönelik sonuçlar elde etmiştir. Bu

çalışmada da ulusal düzeyde yapılan çalışmalar ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Greiman ve Addington (2008) tarafından tarımsal eğitim öğretmenlerine yönelik yaptıkları araştırmada katılımcıların gençlik liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gençleri yarının lideri olarak hazırlamak için liderlik özelliklerinin tespit edilmesi ve eksiklerinin giderilmesi gerekmektedir. Çünkü gelecek toplumların değişim ve gelişmesini sağlamada bugünün bireyleri rol alacaktır (Ngai, Chau-Kiu ve Steven, 2012). Liderlik bireyleri yetiştirmeyi hedeflemekle beraber (Bass ve Riggio, 2006) liderlik eğitim programları sayesinde de öğrencilerin liderlik becerileri gelişmektedir. Bununla beraber kendileri ve çevrelerine ilişkin farkındalıkları artmakta ve kişisel gelişimlerine olumlu etkileri olmaktadır (Cress, Zimmerman-Oster ve Burkhardt, 2001). Bireylerin liderlik özelliklerinin örgütsel çıktıları önemli oranda etkilediği düşünülmektedir. Liderler sahip oldukları özellikler sayesinde üyelere içsel motivasyon sağlayarak yaratıcılıklarını etkilemektedirler (McMohan ve Ford, 2013). Cress, Astin, Zimmerman-Oster ve Burkhardt (2001) tarafından 10 kurumda 875 öğrenciye yönelik yapılan araştırmada liderlik özelliklerinin öğrencilerin sivil sorumluluk, liderlik becerileri, çok kültürlü farkındalık, liderlik teorileri ve bireysel ve toplumsal değerlerle büyüme üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada gençlik liderlik özellikleri genel toplam ve alt boyutların cinsiyet, eğitim durumları, aylık gelir, anne eğitimi, baba eğitimi değişkenlerinde herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Cansoy (2015) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı araştırma sonucunda da öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin aylık gelir, anne eğitimi, baba eğitimi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bu yönüyle iki araştırma benzerlikler göstermektedir. Ancak aynı araştırmada öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Uslu (2018) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin liderlik stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varmıştır. Semiz (2011), ortaöğretimde sporun liderlik üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda liderlik yönelimlerine göre cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık sağlamadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Dost'un (2016) kamu ve özel liselerde öğrenim gören öğrencilerin liderlik özelliklerine yönelik yaptığı araştırma sonucunda; öğrencilerin liderlik özelliklerine göre cinsiyet değişkeninin herhangi bir anlamlı farklılığa kaynaklık etmediği raporlaştırılmıştır. Yücel (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise öğrencilerinin spor yapıp yapmama durumlarının liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin liderlik yetileri ile ebeveynlerin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönde bir sonuç Cansoy'un (2015) araştırma sonuçlarında da görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri ile yaş, kültürel etkinliklere katılım ve liderlik görevlerinde bulunma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinden problem çözme becerileri alt boyutunda anlamlı fark vardır. Anlamlı fark 19 yaş ve altı olan öğrenciler ile 20-22 yaş arası olanlar ve 23-25 yaş arasında olan öğrenciler arasında olup anlamlı farkın 19 yaş ve altı olan öğrencilerin lehine olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Erpalabıyık'ın (2018) da üniversite öğrencilere yönelik yaptığı araştırmada gençlik liderlik özelliklerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükali (2016) de kolejde eğitim gören lise öğrencileri ile devlet okulunda eğitim gören lise öğrencilerinin kişisel uyum, benlik saygısı ve liderlik düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre öğrencilerin liderlik özelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmiştir. Ancak bu sonucun aksine Dhuey ve Lipscomb (2008) yaşça daha büyük olan öğrencilerin liderlik etme potansiyelinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri toplamında ve mücadele

isteği ve hedef koyma, iletişim kurabilme, grup becerileri, güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri, mesuliyet ve sorumluluk alt boyutları kültürel etkinliklere katılım değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Cansoy (2015) öğrencilerin ders dışı etkinliklere ve kulüp etkinliklerine katılımlarının gençlik liderlik özelliklerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çiriş (2018) devlet okullarında 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ve liderlik yönelimlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin liderlik yönelimlerinin lisanslı spor yapma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uslu'nun (2018) araştırmasında, daha önce herhangi bir işte çalışan öğrencilerin liderlik özelliklerinin çalışmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin etkinliklere katılım sağlamalarının ve etkileşim içerisinde bulunmalarının öğrenmelerinde ve gelişimlerinde önemli etkilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere katılımının en önemli sonuçlarından biri, yükseköğretimde önemli bir amaç haline gelen liderlikle ilgili tutum ve inançlar üzerindeki olumlu etkisidir (Thompson, 2013).

Liderlik özelliklerinin tümüyle doğuştan getirilemediği ve sonradan da öğrenilebileceği, bireylerin eğitime tabi tutulmaları durumunda da öğrenciler arası işbirliği sağladığı ve kişiler arası etkili iletişim kurmaya teşvik ettiği ileri sürülmektedir (Reed, Aiello, Barton, Gould, McCain ve Richardson, 2016). Shankman, Haber, Facca ve Allen (2010) öğrencilerin organizasyonlarda, çalışma ortamlarında, sınıf projelerinde ve arkadaşlık gruplarında liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtmektedirler. Dugan ve Komives'in (2010) Columbia bölgesinde 50 enstitüde öğrenim gören üniversite öğrencilerin yönelik olarak yaptığı araştırma sonucunda; akranlar, fakülte mentörlüğü ve toplum hizmetine katılımları ile sosyo-kültürel etkileşimlerinin öğrencilerin liderlik becerilerine önemli etkileri olduğu sonucuna varmışlardır. Yücel (2011), lise öğrencilerinin spor yapma yapmama durumlarının liderlik yönelimlerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda sporla uğraşan öğrencilerin liderlik yönelimlerinin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarında anlamlı farklılığa kaynaklık ettiğini ileri sürmüştür. Aynı araştırmada öğrencilerin sporla uğraşma sürelerinin, liderlik yönelimlerini farklılaştırdığı bulunmuştur. Semiz (2011) de ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda; karizmatik liderlik özelliklerine sahip olanların aktif olarak spor yaptığı süre değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucu bulmuştur. Ulusal düzeyde yapılan bu araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri öğrencilerin liderlik görevlerinde bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Cansoy (2015) öğrencilerin bir takım, kulüpte veya organizasyonda başkanlık yapmalarının öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Semiz (2011) de öğrencilerin liderlik yönelimlerinin takım kaptanlığı veya yardımcılığı görevinde bulunma değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uslu (2018) daha önce liderlik görevlerinde bulunan öğrencilerin liderlik becerilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar ile bu araştırmada elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak; üniversite öğrencileri yüksek düzeyde gençlik liderlik özellikleri göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri üzerinde yaş, cinsiyet, eğitim durumları, aylık gelir, anne eğitimi, baba eğitimi değişkeninin herhangi bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin gençlik liderlik özellikleri üzerinde yaş, kültürel etkinliklere katılım ve liderlik görevlerinde bulunma değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

KAYNAKLAR

- Akın, M. H. (2014). Gençlik toplumsallaşmasında akran ve arkadaşlık grupları. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 10-21.
- Astin, A. W. & Astin, H. S. (Eds.). (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: L.
- Baş, H. (2017). Türkiye'de genç nüfus: Sorunlar ve politikalar. *Journal Of Suleyman Demirel University Institute Of Social Sciences*, 27(2), 55-288.
- Brown, P. (1997). *Globalization, social exclusion and youth* (pp. 262-272). Aldershot, Ashgate.
- Greiman, B. C. & Addington, L. S. (2008). Youth leadership development self-efficacy: An exploratory study involving a new construct. *Journal of Leadership Education*, 7(1), 1-23.
- Cansoy, R. (2015). *Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz [Research methods. design. and analysis], (*Translation Ed.: A. Alpay*). Anı Yayıncılık.
- Cress, C. M., Astin, H. S., Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, 42(1), 15-27.
- Demir, S. (2021). *Lider-üye etkileşim kuramı ve bazı çıktıları*. Anı Yayıncılık.
- Dhuey, E., & Lipscomb, S. (2008). What makes a leader? Relative age and high school leadership. *Economics of Education Review*, 27(2), 173-183.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.08.005>
- Dugan, J. P & Komives, S. R. (2010). Influences on college students' capacities for socially responsible leadership. *Journal of College Student Development*, 51(5), 525-549.
- Drum, J. (1988). *Youth Leadership. Insights into Issues in Education*. Stanley Foundation. Muscatine, Iowa. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314357.pdf>
- Edginton, C. R., Kowalski, C. L. & Randall, S. W. (2005). *Youth work: Emerging perspectives in youth development*. Sagamore Publishing, 804 N. Neil St., Champaign, IL 61820.
- Erpalabıyık, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ile benlik saygısı ve özgüven algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fertman, C. I., & Long, J. A. (1990). All students are leaders. *The School Counselor*, 37(5), 391-396.
- Gallup Organization (2007). Young Europeans: Survey among young people aged between 15- 30 in the European Union. *Analytical Report. Flash Eurobarometer*, 202, 1-141.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı [GSB], (2013). Ulusal gençlik ve spor politikası belgesi. https://gsb.gov.tr/public/edit/files/Mevzuat/ulusal_genclik_ve_spor_politikasi.pdf
- Haber, P. & Komives, S. R. (2009). Predicting the individual values of the social change model of leadership development: The role of college students' leadership and involvement experiences. *Journal of Leadership Education*, 7(3), 133-166.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım A.Ş.
- Kosutic, I. (2010). *Constructing youth leadership* (Doctoral dissertation), (UMI No. 3464339). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- Maxwell, C. (2016). *Liderlik Nitelikleri: Reddedilmez 21 Liderlik Niteliği*. (Çev: A. Pınarbaşı).

Beyaz Yayınları.

- McMahon, S. R. & Ford, C. M. (2013). Heuristic transfer in the relationship between leadership and employee creativity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 69-83. <https://doi.org/10.1177/1548051812465894>
- Ngai, N. P., Cheung, C. K., Ngai, S. S. Y. & To, S. M. (2012). Youth leadership training in Hong Kong: current developments and the way ahead. *International Journal of Adolescence and Youth*. 17(2-3). 165-179. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.656192>
- Organ, D. W. & Bateman, T. S. (1986). Organizational behavior applied psychological approach. Business Publications Inc. Texas.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2013). Örgütsel Davranış. Ekin Kitabevi Yayınları.
- Reed, K. E., Aiello, D. P., Barton, L. F., Gould, S. L., McCain, K. S. & Richardson, J. M. (2016). Integrating leadership development throughout the undergraduate science curriculum. *Journal of College Science Teaching*. 45(5), 51-59.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). Örgütsel davranış [organizational behavior], (Çev. Edt.: İ. Erdem). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shankman, L., Haber, P., Facca, T. & Allen, S. J. (2010). Gender and leadership through the lens of emotionally intelligent leadership. *Kravis Leadership Institute Leadership Review*, 10(1), 88 – 103.
- Sherif, V. (2016). *The voices of rural high school youth: Qualitative secondary analysis and youth leadership modeling*, (Doctoral Dissertation). Kentucky University Education Science.
- Sorenson, G. (2000). "An intellectual history of leadership studies: The role of James MacGregor Burns" Kellogg Leadership Studies Project Working Papers, www.academy.umd.edu/scholarship/casl/KLSP/2000
- Thompson, M. D. (2006). Student leadership process development: An assessment of contributing college resources. *Journal of College Student Development*, 47(3), 343-350.
- Thompson, M. D. (2013). Student leadership development and orientation: Contributing resources within the liberal arts. *American Journal of Education Research*, 1(1), 1-6.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. <https://sozluk.gov.tr/>
<https://www.un.org/en/sections/issues-depth/youth-0/index.html>
- Uslu, T. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Liderlik, Akademik Özyeterlilik, Okula Yabancılaşma Alguları (Erzincan Üniversitesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Velsor, E., McCauley, C. D. & Moxley, R. S. (2004). Our view of leadership development. *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (Eds. Van Velsor, E.), (Vol. 29). John Wiley & Sons.
- Yukl, G. (2010). Leadership in organizations. Upper Saddle River. *Person*.
- Zafar, B., Tharwanı, M. & Saher, S. (2020). Determinants of student leadership development: A case study. *International Journal of Research and Analytical Reviews (Ijrar)*, 7(1), 301-310.
- Zhang, Z., Ilies, R. & Arvey, R. D. (2009). Beyond genetic explanations for leadership: The moderating role of the social environment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110(2), 118-128.

Öğretmenlerin Karara Katılmaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki¹

İsa POLAT²

Yaşar YAVUZ³

Gönderim Tarihi: 21.12.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evreni, İzmir ilindeki resmi ortaokullarda görev yapan 8.047 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 713 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada “Karara Katılma Ölçeği” ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde t-Testi, ANOVA (F) Testi, Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testleri ile Post Hoc testleri olan LSD testine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak okulda alınan kararlara orta düzeyde katıldıkları, bu kararlar içerisinde en çok zümre başkanlarının seçilmesinde, en az okul yönetim kadrosunun seçilmesi konusundaki kararlara katıldıkları görülmüştür. Kıdemi az olan öğretmenler kıdemi fazla olanlara göre öğretim ile ilgili konularda daha fazla karara katılmıştır. Ayrıca okul hizmet süresi az olan öğretmenler okul hizmet süresi çok olanlara göre öğretim, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda daha fazla karara katılmaktadırlar. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile duygusal, devam ve normatif bağlılıkları orta düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve devam bağlılıklarının kıdem ve okul hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında okul hizmet süresi ve kıdem arttıkça okullarına yönelik devam bağlılıklarının arttığı görülürken, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuldaki kararlara yeterince katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca düşük hizmet süresine ve kıdeme sahip öğretmenlerin kararlara daha çok katıldıkları sonucu tespit edilmiştir. Örgütü ilgilendiren konularda karar katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında arttığı görülürken, yüksek hizmet süresine ve kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, Karara katılma, Örgütsel bağlılık.

The Relationship between Teachers' Participation in Decisions and Their Organizational Commitment

Abstract: The model of this research, which aims to determine the relationship between teachers' decision-making and organizational commitment, is the relational screening model, one of the quantitative research management. The population of the research consists of 8,047 teachers working in official secondary schools in İzmir province. The sample of the study consists of 713 teachers. In the study, "Decision Agreement Scale" and "Organizational Commitment Scale" were used. In data analysis, t-Test, ANOVA (F) Test, Kruskal Wallis H and Mann-Whitney U tests and Post Hoc tests LSD test were used. According to the results of the research, it was seen that teachers generally participated in the decisions taken at school at a moderate level, among these decisions, they mostly participated in the selection of the head of the school and the least in the decisions about the selection of the school administrative staff. Teachers with less seniority agreed more on teaching-related issues than those with more seniority. In addition, teachers with less school service time agree more with the decisions about teaching, teacher and student than those with long school service time. Teachers' organizational commitment and emotional, attendance and normative commitment are moderate. It has been determined that teachers' organizational commitment and attendance commitment differ according to the variables of seniority and school service time. It has been found that as the duration of school service and seniority increases among teachers, their attendance commitment to their schools increases and there is a positive low level significant relationship between organizational commitment and decision participation. As a result of the research, it was revealed that the teachers did not sufficiently participate in the decisions at the school. In addition, it was determined that teachers with low service time and seniority participate more in decisions. While it was observed that the organizational commitment of the teachers who participated in the decisions regarding the issues concerning the organization increased, it was revealed that the organizational commitment of the teachers with high service time and seniority also increased.

Keywords: Education management, Participation in decision, Organizational commitment.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, isa.polat@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5686-5631

³ Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, mail adresi, ORCID: 0000-0000-0000-0000

GİRİŞ

İnsanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için tarih boyunca işbirliğine ihtiyaç duymuşlardır. Ortak çabayı gerektiren amaca ulaşabilmek için bireylerin güçlerini ve eylemlerini birleştirmeleri örgütü ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2018: 1). Örgütler, insanların bir amaca yönelik işbirliği yapma ihtiyacından ortaya çıkan (Aydoğan, 2018), canlı ve dinamik yapılardır (Dönmez, 2018). Örgütsel amaçların karşılanması örgüt içindeki çeşitli yeterliklere sahip insanların işgörürleri ile gerçekleşmektedir. Örgütsel başarı, çoğu zaman örgüt içindeki insanların bağımlılığı ile ilişkilidir. Bağlılık, Türk Dil Kurumu Sözlüğü 'ne göre, "Birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). Örgütsel bağlılık ise, bir örgütte yer alan çalışanların örgütte çalışmaya devam etme isteği üzerinde etkileri olan ve o örgütle iletişimini karakterize eden psikolojik bir durumdur (Allen ve Meyer, 1990). Ayrıca bağlılık, bireyin örgüte olan bağının, örgütü benimsemesinin ve sahiplenmesinin bir göstergesidir. Akyol (2018), örgütsel bağlılığın, sadece örgüt yönetimine duyulan sadakatle ölçülemez olduğunu belirtmiş, aksine örgütsel bağlılığı, bir örgütün gelişerek büyüüp başarı elde etmesi için bireyin karar alma süreçlerinde yer alarak fikirlerini ifade ettikleri bir süreç olarak da görmüştür. Çalışanlar, kendilerine ve fikirlerine verilen değer ölçüsünde görevine ve çalıştığı örgüte daha sıkı bağlanırlar (Bayata, 2017). Örgütler arasında giderek artan rekabet ve örgüt çalışanlarının ön plana çıkması örgütsel bağlılığı önemli bir kavram haline getirmiştir. Örgütsel bağlılığı sağlayabilmek için çalışanların örgüt için değerli ve önemli olduklarını hissetmeleri, örgüt içerisinde kendilerini olumsuz etkileyebilecek durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü yönetimin çalışanlarına karşı tutumları, ait oldukları örgüte yönelik bağlılık duygularını etkilediği düşünülmektedir (Keskin, 2018). Bu durum örgütlerin çağın gereklerine uygun bir şekilde kendilerini yenilemelerine ve geleneksel yönetim anlayışlarını terk edip daha demokratik ve katılımcı bir örgütsel yapıya geçmelerine neden olmuştur.

Çağdaş örgütler, 21. Yüzyılda geleneksel yönetim anlayışından sıyrılan, bu yönetim anlayışını terk edip örgüt içinde yer alan çalışanları karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katan ve örgüt içinde yer alan görevlerde çalışanların sorumluluk üstlenmelerine olanak sağlayan yapılar haline gelmiştir (Göven, 2018). Örgütlerin gelişimini ve işleyişini olumsuz yönde etkileyecek en önemli unsurlardan biri, çalışanların örgüt yapıları içinde karar verme süreçlerine etkin bir şekilde katılıp katılmamalarıdır. Karar verme kavramının örgüt yönetiminde sıklıkla kullanılması, 1930'larda "Katılmalı Yönetim" kavramının ortaya çıkmasıyla başlamış ve katılmalı yönetim anlayışına sahip olan düşünürler, bir örgütte verimliliği arttıracak en temel unsurlardan birinin, örgütü oluşturan tüm paydaşların karar verme sürecine katılması olduğunu belirtmişlerdir (Hicks, 1979: 31; Akt. Yıldırım, 1989). Karara katılma, bir örgütte çalışanların üzerine düşeni kendi becerisi ve gücüne göre diğerlerine ilişkin olarak ortaya koyması olarak tanımlanır (Bursalıoğlu, 2019: 160). Ancak karara katılma, bireylerin kendilerini etkileyen kararlar üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak fırsatların yaratılmasıyla mümkündür (Aydın, 2018: 109). Bu nedenle karar alma süreçlerinde yöneticilerin çalışanlarını sürece dâhil edecek koşulları oluşturması ve çalışanı sürece aktif bir şekilde dâhil etmesi önemlidir. Örgütü ilgilendiren kararlarda, çalışanların karar süreçlerine etkin katılımı, örgütsel bağlılıklarının artırılmasında yönetsel açıdan da önemli bir durumdur (Köylü, 2018). Çalışanların örgütle ilgili konulardaki kararlara katılımının olması, bir yandan örgütsel kararların doğru ve isabetli olmasını sağlarken bir yandan da çalışanların örgüte olan bağlılığını geliştirecek, örgütle bütünleşmelerini sağlayacak ve üretim potansiyellerini arttıracaktır (Başyigit, 2009). Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler; ancak sağlıklı, açık ve demokratik bir örgütsel iklimin ve iletişim mekanizmasının hâkim olduğu okul ortamlarında daha

uyumlu, daha üretken olmakta (Yavuz, 2003) ve aynı zamanda daha yüksek derecede okul örgütüne bağlılık duygusu geliştirmektedir (Başyigit, 2009). Öğretmenlerin çalıştıkları örgüte olan bağlılıkları, çalıştıkları örgütte kendilerini rahatça ifade edebildikleri, karar alma süreçlerine katıldıkları ve alınan kararların sorumluluklarının birlikte paylaşıldığı örgütlerde daha fazla olduğu görülmektedir (Kaya, 2017). Öğretmenler kararların ortak alındığı, kararların sorumluluğunun ve sonuçlarının ortak bir şekilde paylaşıldığı okullara daha fazla bağlılık gösterirler (Kılınç, 2013). Bu nedenle eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin, çalıştıkları örgütte karara katılmalarının çalıştıkları örgüte olan bağlılıklarını ne derecede etkilediğinin bilinmesi önemli hale gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılığı, liderlik (Şenay, 2017), örgütsel sinizm (Bağrıyanık, 2017; Çakar, 2017; Ergen, 2015), çalışma süresi (Olgungül, 2017), mesleki tükenmişlik (Vurdu, 2017), kolektif yeterlilik (Kırıştı 2017), mobing (Zorlu, 2017), örgütsel vatandaşlık (Bayrak, 2017; Çoloğlu, 2018), örgütsel sessizlik (Göven, 2018) gibi konularla ele alan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak alanyazında, öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan az sayıda yurt içi çalışmaya rastlanabilmektedir (Başyigit, 2009; Gönen, 2016). Bu kapsamda, araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkı ve alanyazındaki yeri ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın problemi, "Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklinde belirlenmiştir. Problemi açımlayan alt problemler aşağıda verilmektedir;

1. Öğretmenlerin karara katılma algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin karara katılma algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin karara katılma algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ne düzeydedir?
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, karara katılmalarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle nesnel bir yaklaşımla ele alan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan birey ve durumlar kendi koşulları içinde olduğu gibi yorumlanmadan ele alınır (Karasar, 2018). İki ya da daha fazla sayıda özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkilerin varlığının veya derecesinin sorgulandığı ilişkisel tarama modelinde, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir (Can, 2018). Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma düzeyleri olarak belirlenirken, bağımsız değişkenleri kıdem, çalışılan okul hizmet süresi olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İzmir'in metropol 11 ilçesindeki resmi ortaokullarında görev yapan 8.047 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İzmir'in en büyük ilk 5 metropol ilçesi olan Buca, Karabağlar, Bornova, Konak ve Karşıyaka ilçelerinden oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 26 resmi ortaokulda görev yapan 713 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme alınacak ortaokullar ile öğretmen sayıları belirlenirken birinci aşamada her ilçe için, kararlaştırılan sayıda ortaokul basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme alınacak her birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu yöntemdir (Büyüköztürk, 2018: 88). İkinci aşamada ise ilçeler için kararlaştırılan sayıda öğretmen, ortaokullardan eşit miktarda seçilmiştir. Okullarda dağılımın kapsayıcı olması dikkate alınarak oranlı küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğretmen grubundan 713 öğretmenin ölçüğü değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem grubunun kıdemlerine ve çalışılan okul hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
0-5 Yıl	100	14.0
6-10 Yıl	142	19.9
11-15 Yıl	158	22.2
16-20 Yıl	156	21.9
21-Üstü Yıl	157	22.0
Toplam	713	100.0
Çalışılan Okul Hizmet Süresi	n	%
0-2 Yıl	215	30.2
3-4 Yıl	172	24.1
5-6 Yıl	131	18.4
7-8 Yıl	182	11.5
9-Üstü Yıl	113	15.8
Toplam	713	100.0

Tablo 1'e göre araştırmanın örneklem grubunun kıdemlerine göre % 14.0'ünü (n = 100) 0-5 yıl, % 19.9'unu (n = 142) 6-10 yıl, % 22.2'sini (n = 158) 11-15 yıl, % 21.9'unu (n = 156) 16-20 yıl, % 22.0'sini ise (n = 157) 21- üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin çalışılan okul hizmet süresine göre % 30.2' sinin (n = 215) 0-2 yıl, % 24.1'inin (n =172) 3-4 yıl, % 18.4'ünün (n = 131) 5-6 yıl, % 11.5'inin (n = 182) 7-8 yıl, % 15.8'inin ise (n = 113) 9- üstü yıl okul süresine sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Karara Katılma Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda ölçeklere ait gerekli bilgilere yer verilmektedir. Araştırmacı söz konusu örneklem grubunda yer alan 26 resmi ortaokula ziyaret gerçekleştirmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu süreçte öncelikle kurum idaresine araştırmanın kapsamı ve içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlere ölçek ve araştırma hakkında öğretmenler odasında yüz yüze bilgi verilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Ölçek maddeleri ile ilgili katılımcılardan gelebilecek sorulara gerekli cevaplar verilerek ve gerekli açıklamalar yapılarak ölçek maddelerinden kaynaklanacak yanlış anlaşılmanın da önüne geçilmesi sağlanmıştır. 713 katılımcıdan gelen veriler toplanarak ve tasnif edilerek aynı gün içinde veri analizi için veri

girişleri yapılmıştır. Daha sonra verilerin analiz edilmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Meyer ve Allen (1990) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar sırasıyla "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" şeklindedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği 2007'de Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğe ilişkin kullanım izni, araştırmacı tarafından ölçeği geliştiren araştırmacıya gönderilen mail yoluyla bu araştırmada kullanılmak üzere alınmıştır. Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından uyarlanan ölçek, 5'li likert olarak oluşturulmuştur. 19 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik ölçümü $\alpha = 0.85$ olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik ölçümleri Tablo 2' de verilmektedir.

Tablo 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları							
Bağlılık Ölçeği		Duygusal		Devam		Normatif	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
,871	19	,805	6	,669	6	,792	7

Tablo 2' ye göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin alpha katsayıları verilmektedir. Ölçeğin "Duygusal Bağlılık" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.805$, "Devam Bağlılığı" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.669$, "Normatif Bağlılık" alt boyutunun güvenirlik katsayısının ise $\alpha = 0.792$, ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısının ise $\alpha = 0.871$ olduğu görülmektedir. Tablo 2' deki güvenirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirliğinin "Oldukça güvenilir" olduğu söylenebilir.

Karara Katılma Ölçeği

Yavuz (2001) tarafından geliştirilen "Karara Katılma Ölçeği" 30 maddeden ve "İşleyiş, Öğretim, Öğretmen, Komisyon ve Öğrenci" olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin kullanım izni, araştırmacı tarafından ölçeği geliştiren araştırmacıya gönderilen mail yoluyla bu araştırmada kullanılmak üzere alınmıştır. Karara Katılma Ölçeğinin genel güvenirlik ölçümü $\alpha = 0.96$ düzeyinde hesaplanmıştır. Bu araştırmada karara katılma ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplanan güvenirlik ölçümleri Tablo 3' te verilmektedir.

Tablo 3. Karara Katılma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Karara Katılma Ölçeği ve Alt Boyutları											
Karara Katılma		İşleyiş		Öğretim		Öğretmen		Komisyon		Öğrenci	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
,962	30	,919	8	,848	5	,925	9	,833	5	,712	3

Tablo 3' e göre Karara Katılma Ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin alpha katsayıları verilmektedir. Ölçeğin "İşleyiş" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.919$, "Öğretim" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.848$, "Öğretmen" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.925$, "Komisyon" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.833$ ve "Öğrenci" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.712$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısının ise $\alpha = 0.962$ olduğu görülmektedir. Tablo 3' teki güvenirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında karara katılma ölçeğinin güvenirliğinin "Yüksek düzeyde güvenilir" olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Karara Katılma Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilebilmesi için IBM SPSS Statistics 21 paket programından yararlanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak, %95 güven aralığında ve yine ($P < 0.05$) anlamlılık seviyesinde değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle verilerin homojenliğini belirlemeye yönelik normallik testleri kullanılmıştır. Veriler homojen dağılmışsa parametrik testler olan “t-Testi ve ANOVA(F) Testi”, homojen dağılmamışsa parametrik olmayan Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Post Hoc testleri olan LSD testine başvurulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, tablolar ve açıklamalar ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin karara katılma algıları ($\bar{x} = 3.22$) “Orta” düzeydedir. Öğretmenler karara katılmaya ilişkin ölçek maddeleri arasında en yüksek algıyı sırasıyla ($\bar{x} = 3.83$ ve $ss = 1.12$) “Zümre başkanlarının seçilmesi”, ($\bar{x} = 3.72$ ve $ss = 1.08$) “Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi” ve ($\bar{x} = 3.72$ ve $ss = .90$) “Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi” maddelerinde göstermişlerdir. Öğretmenler karara katılmaya ilişkin ölçek maddeleri arasında en düşük algıyı ise sırasıyla, ($\bar{x} = 2.27$ ve $ss = 1.42$) “Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi”, ($\bar{x} = 2.54$ ve $ss = 1.35$) “Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması” ve ($\bar{x} = 2.83$ ve $ss = 1.29$) “Açılacak seçimli derslerin belirlenmesi” maddelerinde göstermişlerdir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin alınan bazı kararlara katılımları ancak örgüte ilişkin alınan kararlar dikkate alındığında bu karar süreçlerine yeterli düzeyde katılmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının kıdem değişkenine ilişkin F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 4’ te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlere Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Karara Katılma	Gruplar arası	1,099	4	,275	0,395	P= 0.812
	Gruplar içi	492,561	708	,696		
	Toplam	493,660	712			Fark önemli değil
İşleyiş	Gruplar arası	2,152	4	,538	0,562	P= 0.690
	Gruplar içi	677,295	708	,957		
	Toplam	679,448	712			Fark önemli değil
Öğretim	Gruplar arası	8,996	4	2,249	2,505	P= 0.041
	Gruplar içi	635,539	708	,898		
	Toplam	644,524	712			Fark önemli

Öğretmen	Gruplar arası	1,720	4	,430	0,432	P= 0.785
	Gruplar içi	704,464	708	,995		
	Toplam	706,184	712			Fark önemli değil
Komisyon	Gruplar arası	1,459	4	,365	0,478	P= 0.752
	Gruplar içi	539,584	708	,762		
	Toplam	541,043	712			Fark önemli değil
Öğrenci	Gruplar arası	4,173	4	1,043	1,431	P= 0.222
	Gruplar içi	516,100	708	,729		
	Toplam	520,273	712			Fark önemli değil

Tablo 4' e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, öğretim alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın öğretim alt boyutunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 5' te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem (Y)	Kıdem (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Öğretim	0-5 Yıl	11-15 Yıl	0.35	P= 0.004
		16-20 Yıl	0.33	P= 0.007
		21 ve Üstü Yıl	0.24	P= 0.044

Tablo 5' e göre gruplar arasında ortalamalar açısından (11-15 yıl $\bar{x} = 0.35$, 16-20 yıl $\bar{x} = 0.33$, 21-Üstü Yıl $\bar{x} = 0.24$) $P < 0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdemlere göre öğretim ile ilgili konularda kararlara daha fazla katılmaktadırlar. Öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması, onların öğretim ile ilgili konularda karara katılmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre düşük kıdemli öğretmenler, yüksek kıdemli öğretmenlere göre kararlara daha çok katılmaktadırlar.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmenlerin karara katılma algıları çalıştığı okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve karara katılmanın öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H (KW) Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H (KW) Testi sonuçlarında anlamlı farklılığın çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları Tablo 6' da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Hizmet Süresi	n	\bar{X}	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Öğretmen	0-2 Yıl	215	3.26	393.40	10.895	4	P= 0,028 Fark önemli
	3-4 Yıl	172	2.99	338.25			
	5-6 Yıl	131	3.00	338.71			
	7-8 Yıl	82	3.10	364.01			
	9-Üstü Yıl	113	2.95	332.39			
	Toplam	713	3.08				
Öğrenci	0-2 Yıl	215	3.81	395.35	14.640	4	P= 0,006 Fark önemli
	3-4 Yıl	172	3.61	338.77			
	5-6 Yıl	131	3.61	337.03			
	7-8 Yıl	82	3.74	375.43			
	9-Üstü Yıl	113	3.46	321.56			
	Toplam	713	3.66				

Tablo 6' ya göre öğretmenler karara katılma görüşlerinde okul hizmet sürelerine göre öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedirler. Anlamlı farklılığın öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U istatistiği sonuçları Tablo 7' de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kaynak	Brans	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Öğretmen	0-2 Yıl	215	206,90	44483,50	15716,500	-2,538	P= 0,011
	3-4 Yıl	172	177,88	30594,50			Fark önemli
Öğretmen	0-2 Yıl	215	183,77	39510,50	11874,500	-2,448	P= 0,014
	5-6 Yıl	131	156,65	20520,50			Fark önemli
Öğretmen	0-2 Yıl	215	174,31	37476,50	10038,500	-2,586	P= 0,010
	9-üstü Yıl	113	145,84	16479,50			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	208,17	44756,00	15444,000	-2,857	P= 0,004
	3-4 Yıl	172	176,29	30322,00			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	183,83	39524,00	11861,000	-2,509	P= 0,012
	5-6 Yıl	131	156,54	20507,00			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	175,76	37788,00	9727,000	-3,026	P= 0,002
	9-üstü Yıl	113	143,08	16168,00			Fark önemli

Tablo 7' ye göre öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin görüşlerinde okul hizmet süresine göre belirlenen gruplar arasındaki $P < 0.05$ düzeyindeki anlamlı farkın öğretmenlerin, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda karara katılmaya ilişkin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark, 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip olan grubun 3-4 yıl, 5-6 yıl ve 9-üstü yıl okul hizmet süresine sahip olan gruba göre öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda kararlara daha fazla katıldıkları görüşünde oldukları yönündedir. Demircan (2018), mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere göre daha idealist olmalarının, onların örgütlerine ilişkin kararlara katılmaları konusunda daha katılımcı, istekli ve dikkatli olmalarını sağlayabileceği düşüncesini ifade etmiştir. Çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak karara katılma ile karara katılmanın işleyiş, öğretim ve komisyon alt boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden F (Varyans) Testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 8’ de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Karara Katılma	Gruplar arası	7,059	4	1,765	2,568	P= 0.037
	Gruplar içi	486,601	708	,687		
	Toplam	493,660	712			
İşleyiş	Gruplar arası	4,635	4	1,159	1,216	P= 0.303
	Gruplar içi	674,812	708	,953		
	Toplam	679,448	712			
Öğretim	Gruplar arası	14,717	4	3,679	4,136	P= 0.003
	Gruplar içi	629,808	708	,890		
	Toplam	644,524	712			
Komisyon	Gruplar arası	3,515	4	,879	1,158	P= 0.328
	Gruplar içi	537,527	708	,759		
	Toplam	541,043	712			

Tablo 8’ e göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresine göre karara katılma alt boyutlarından işleyiş ve komisyon boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından öğretim alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın genel olarak karara katılma ve öğretim alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 9’ da verilmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kurum Hizmet Süresi (Y)	Kurum Hizmet Süresi (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Karara Katılma	0-2 Yıl	3-4 Yıl	0.23	P= 0.007
		5-6 Yıl	0.23	P= 0.013
		9 ve Üstü Yıl	0.21	P= 0.032
Öğretim	0-2 Yıl	3-4 Yıl	0.30	P= 0.002
		5-6 Yıl	0.34	P= 0.001
		9 ve Üstü Yıl	0.28	P= 0.010

Tablo 9’ a göre gruplar arasında genel olarak “genel karara katılma” ortalamaları arasında (3-4 yıl $\bar{x} = 0.23$, 5-6 yıl $\bar{x} = 0.23$, 9-üstü yıl $\bar{x} = 0.21$) ve “öğretim” (3-4 yıl $\bar{x} = 0.30$, 5-6 yıl $\bar{x} = 0.34$, 9-üstü yıl $\bar{x} = 0.28$) alt boyutu ortalamaları arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre 0-2 yıl arasında okul hizmet süresine sahip öğretmenler diğer okul hizmet sürelerine göre genel karara katılma ve öğretim ile ilgili konularda kararlara daha çok katılmaktadırlar. Bu durum, hizmet süresi az olan öğretmenlerin okulu ve öğretimi ilgilendiren konuların ce sorunların çözümüne ilişkin alınacak kararlara katılım konusunda daha çok duyarlı olduklarını göstermesi açısından önemli görülebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık durumlarına ilişkin görüşleri

orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin bağlılıklarının yeterli düzeyde olmadığını göstermesi açısından önemli olarak görülebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\bar{x}=3.07$) “Orta” düzeydedir. Öğretmenler örgütsel bağlılığa ilişkin ölçek maddeleri arasında en yüksek algıyı sırasıyla, ($\bar{x}= 3. 85$ ve $ss= 0, 96$) “çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum”, ($\bar{x}= 3. 78$ ve $ss= 1, 12$), “bu okula karşı duygusal bir bağ” hissetmiyorum ve ($\bar{x}= 3. 62$ ve $ss= 1,21$), “çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum” maddelerine göstermişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin duygusal bir bağ ve aidiyet duygusu hissetmemeleri, onları örgütlerine ilişkin bağlılıklarının yeterli düzeyde olmaması üzerinde etkili olmuş olabilir. Çünkü kendini çalıştığı örgüte ait hisseden ve örgütüne yönelik duygusal bir bağ içinde olan çalışanın örgüte olan bağlılığı da olumlu yönde etkilenecektir.

Öğretmenler örgütsel bağlılığa ilişkin ölçek maddeleri arasında en düşük algıyı ise sırasıyla, ($\bar{x}= 2. 56$ ve $ss= 1, 20$) “şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar.”, ($\bar{x}= 2. 80$ ve $ss= 1, 22$) “bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim” ve ($\bar{x}= 2. 93$ ve $ss= 1, 19$) “bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum” maddelerine göstermişlerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin belirtmiş olduğu ifadeler incelendiğinde, örgüte olan bağlılıklarının yeterli düzeyde olmadığı, örgütten ayrılmak istedikleri ancak kurumun zarar uğraması ve sahip oldukları sorumluluk duygularının bu durumu engellediği söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda kıdem değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak örgütsel bağlılık ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarındaki veriler, normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle parametrik test olan F (Varyans) Testi ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise Post Hoc Testi olan LSD Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdem değişkenine ilişkin F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 10’ da verilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdeme Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	2,613	4	,653	3,025	P= 0.017
	Gruplar içi	152,880	708	,216		
	Toplam	155,493	712			Fark önemli
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	1,975	4	,494	2,201	P= 0.067
	Gruplar içi	158,821	708	,224		
	Toplam	160,796	712			Fark önemli değil
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	5,901	4	1,475	2,967	P= 0.019
	Gruplar içi	352,003	708	,497		
	Toplam	357,904	712			Fark önemli
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	3,453	4	,863	1,831	P= 0.121
	Gruplar içi	333,803	708	,471		
	Toplam	337,256	712			Fark önemli değil

Tablo 10’ a göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak “örgütsel bağlılık” ve alt boyutlardan “devam bağlılığı” boyutlarında $P < 0. 05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülürken, örgütsel bağlılığın “duygusal” ve “normatif” alt boyutlarında $P < 0. 05$ düzeyinde anlamlı farklılık

görülmemektedir. Anlamli farklıliğin genel olarak örgütsel bağıllık ve devam bağıllığı alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 11’ de verilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağıllıklarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem (Y)	Kıdem (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Örgütsel Bağıllık	11-15 Yıl		0.14	P= 0.009
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	0.16	P= 0.003
	21-üstü Yıl		0.16	P= 0.003
Devam Bağıllığı	16-20 Yıl	0-5 Yıl	0.21	P= 0.018
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	0.25	P= 0.002
	11-15 Yıl	6-10 Yıl	0.18	P= 0.031

Tablo 11’ e göre gruplar arasında “genel örgütsel bağıllık” ortalamaları arasında (11-15 yıl \bar{x} = 0. 14, 16-20 yıl \bar{x} = 0. 16, 21-üstü yıl \bar{x} = 0. 16) ve “devam bağıllığı” ortalamaları arasında (0-5 yıl \bar{x} = 0. 21, 6-10 yıl \bar{x} = 0. 25) $P < 0. 05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-üstü yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler göre daha yüksektir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olmaları, onların genel olarak örgütsel bağıllıkları ile devam bağıllığı alt boyutu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu, ancak normatif bağıllık ve duygusal bağıllık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin “genel bağıllık” ve “devam bağıllık” düzeyleri kıdemleri arttıkça daha olumlu yönde artmaktadır. Öğretmenler “duygusal bağıllık” ve “normatif bağıllık” açısından kıdemlerine göre benzer görüştedirler. Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin bağıllıkları mesleklerinde çalıştıkları süre attıkça arttığı söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağıllık algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul hizmet süresine göre genel olarak örgütsel bağıllık ile “normatif bağıllık” ve “duygusal bağıllık” boyutlarına ilişkin görüşleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmezken, “devam bağıllığı” boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre genel olarak örgütsel bağıllık ile duygusal, devam ve normatif bağıllık alt boyutları normal dağılım gösterdiği için parametrik testler F (Varyans) Testi ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Post Hoc Testlerinden LSD Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağıllık algılarının okul hizmet süresi değişkenine ilişkin F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağıllıklarının Okul Hizmet Süresine Göre F(Varyans) Testi

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Örgütsel Bağıllık	Gruplar arası	,891	4	,223	1,020	P= 0.396
	Gruplar içi	154,601	708	,218		
	Toplam	155,493	712			Fark önemli değil
Duygusal Bağıllık	Gruplar arası	,467	4	,117	,516	P= 0.724
	Gruplar içi	160,328	708	,226		
	Toplam	160,796	712			Fark önemli değil

Devam Bağlılığı	Gruplar arası	5,454	4	1,364	2,739	P= 0.028
	Gruplar içi	352,450	708	,498		
	Toplam	357,904	712			Fark önemli
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	2,645	4	,661	1,399	P= 0.233
	Gruplar içi	334,612	708	,473		
	Toplam	337,256	712			Fark önemli değil

Tablo 12' ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okul hizmet süresine göre genel olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılık ve duygusal bağlılığı boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmezken, devam bağlılığı boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir. Anlamlı farklılığın devam bağlılığı alt boyutunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 13' te verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Hizmet Süresi (Y)	Okul Hizmet Süresi (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Devam Bağlılığı	7-8 Yıl	0-2 Yıl	0.92	P= 0.002
		5-6 Yıl	0.22	P= 0.027

Tablo 13' e göre öğretmenlerin "devam bağlılığı" na ilişkin görüşleri arasında (0-2 yıl $\bar{x} = 0.92$, 5-6 yıl $\bar{x} = 0.22$) $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı fark vardır. Buna göre 7-8 yıl arasında okul hizmet süresine sahip öğretmenler 0-2 yıl ve 5-6 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlere göre okullarına daha fazla devam bağlılığı göstermektedirler. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi, genel olarak örgütsel bağlılık ile normatif bağlılık ve duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken öğretmenlerin devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir. Bu bulgu, örgütte uzun süre çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları süre boyunca elde ettikleri kazanımlardan ve birikimlerden vazgeçmek istememelerinin bir sonucu olarak görülebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki yapılan korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 14' te verilmektedir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Korelasyon Testi Sonuçları

	Karara Katılma	Örgütsel Bağlılık	
Karara Katılma	Pearson Korelasyon (r)	0,272**	
	Önem Denetimi (P)	0,00	
	\bar{X}	3.22	3.06
	ss	0.83	0.47
	n	713	713

** $P < 0.01$

Tablo 14' e göre korelasyon alt bilgisi öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında $P < 0.01$ düzeyinde pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça kararlara katılma istekleri de artmaktadır.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, karara katılmalarını yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları onların karara katılmalarını yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak için yapılan regresyon istatistiği sonuçları Tablo 15’ te verilmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	Beta	T	F
Sabit	1.907	0.220		8.657	0.000
Duygusal Bağlılık	0.082	0.063	0.047	1.302	0.193
Devam Bağlılığı	-0.071	0.049	-0.061	-1.458	0.145
Normatif Bağlılık	0.430	0.050	0.356	8.574	0.000

$R = 0,34$

$R^2 = 0,11$

$F = 30,388$

$P = 0,000$

Tablo 15’ e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, onların karara katılmalarını $P < 0.05$ düzeyinde etkilemektedir ($R = 0.34$, $R^2 = 0.11$, $F = 30.388$ ve $P = 0.000$). Bu etkinin kaynağı normatif bağlılıktır. Buna göre öğretmenlerin normatif bağlılıkları, onların karara katılmalarının % 11’ ini açıklamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin tartışma, sonuç ve bu sonuçlara göre yapılacak araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmektedir.

Tartışma

21. yüzyılda örgütlerin sahip olduğu yönetim yapıları ve anlayışları zorunlu bir değişime uğramıştır. Bir örgüt yapısına sahip olan çağımızın formal eğitim kurumları olan okulların yönetim anlayışları da bu değişimden payını almıştır. Bilgi çağında klasik yönetim anlayışları yerini katılımcı ve demokratik yönetim anlayışlarına terk etmiştir (Bilge, 2008). Nitekim bir örgüt olan okullarda öğretmenlerin karar mekanizmalarında etkin bir şekilde yer alması ve karara katılmaları, onların örgütsel bağlılıklarının artmasına katkı sağlamaktadır (Başyigit, 2009; Kaygısız, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin karara katılma ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin görüşleri orta düzeyde çıkmıştır. Ancak bu düzey yeterli değildir. Hem örgütsel bağlılıkta hem de karara katılmada benzer sonuçların çıkması örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında bir ilişkinin olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Nitekim araştırmanın bir diğer sonucu da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre bu çalışmada, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Yani öğretmenlerin karara katılmaları onların örgütsel bağlılığını etkilemiştir denilebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır (Köylü, 2018; Gönen, 2016). Bir okuldaki yönetimin alacağı kararlarda alt kademedeki paydaşları da bu sürece dâhil etmelerinin, onların örgütlerini benimsemelerine (Köylü, 2018), çalışanların işten ayrılma istekleri ve devamsızlık yapma eğilimlerinde azalmaya neden olacağını, böylece örgütlerine olan bağlılıklarının arttıracağı belirtilmiştir (Gönen, 2016). Ayrıca öğretmenlerin okulda alınan kararlara istenilen düzeyde katılmaması, okulların demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmadığını göstermektedir. Çünkü Yavuz (2001), demokratik modellere sahip okulların karar verme sürecini, okulun tüm

paydaşlarının okul politikasını ve yapılacak işleri etkileyebilme açısından benzer haklarının olduğu bir süreç olarak görmektedir. Ancak öğretmenler, yönetime ilişkin işleyiş ile ilgili konularda alınacak kararlara katılma süreçleri formaliteden öteye gitmeyen, görüş ve önerilerinin yeterli düzeyde dikkate alınmadığı bir süreç olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sağlamada yeterli olmamakta, genellikle yöneticinin söz sahibi olduğu, öğretmenlerin konuşmaktan çekindiği pasif bir katılım olarak gerçekleşmektedir.

Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler kendi meslekleriyle ilgili olan ve öğretimi ilgilendiren konulardaki kararlara, okulun özellikle yönetim ile ilgili olan işleyiş boyutunu ilgilendiren kararlardan daha fazla katıldıkları görülmektedir. Birçok eğitim kurumunda öğretmenlerin, yönetimde alınan kararlardan çok öğretim ile ilgili kararlara katıldıkları bilinmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bu sonuç, okullardaki yönetime ilişkin öğretmenlerin kararlarda yeterince yer almadığını göstermesi açısından önemli görülebilir. Merkezi eğitim örgütüne sahip ülkemizde ise karar yetkileri merkezde toplanmıştır (Acet, 2006). Özellikle yöneticilerin merkezi bir sınav ve ardından yapılan mülakatlarla seçilmesi öğretmenlerin bu sürecin dışında tutulması, öğretmenlerin yönetimi ilgilendiren kararlara hiç müdahil olamamasına neden olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre öğretim ile ilgili konularda daha fazla kararlara katıldıkları görülmüştür. Demircan (2018), mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler, kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere göre daha idealist olmaları, onların aldıkları kararlarda daha dikkatli olmalarını sağlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğretmenlerin okul hizmet süreleri azaldıkça daha fazla karara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, bulunduğu okulda hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kendi kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve öğretime ait sorunlara ilişkin kararları daha çok sahiplendikleri söylenebilir. Örgütsel bağlılığı etkileyen birçok unsurun bulunduğu bilinmektedir. Bu unsurlar belirli başlıklar altında ele alındığında; iş, ortam koşulları, örgütsel yapı ve demografik özelliklere ilişkin faktörler olarak ele alınmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen belli başlı demografik faktörler ise bireylerin eğitim seviyeleri, cinsiyetleri, mesleki branşları, hizmet süreleri, medeni durumları ve yaş, olarak görülebilir (Alcan, 2018; Kaygısız, 2012; Öztürk, 2018; Şan, 2017). Araştırmada, kıdemi fazla olan öğretmenler, kıdemi düşük öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu yani, öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Cohen (1992), bir çalışanın bulunduğu örgüte zaman içerisinde birçok şey kazan(dır)dığı, bunların ise çalıştığı örgüte olan yatırımları, sermayesi olarak gördüğünü ve bu yatırımlarını kaybetmemek adına örgütlerine bağlılıklarının arttığını belirtmiştir. Becker (1960) ise bu duruma ilişkin, bir çalışanın örgütüne olan bağlılığı, işten ayrılması halinde kaybedilecek olan birikimlerden kaynaklandığını, kurumdan ayrılması durumunda ise maaş, ikramiye, pozisyon ve örgütün sunduğu diğer imkânları kaybetme hissi duyacağından kendi örgütüne ilişkin yüksek düzeyde bağlılık duyacağını belirtmiştir. Hatta Allen ve Mayer (1990), çalışanın ikamet ettiği bir yerden başka bir yere gitme ihtiyacının olup olmaması, ikamet ettiği yerden kopmak istememesi durumunun da örgütsel bağlılığı etkileyeceğini belirtmiştir. Kıdemde meydana gelen bu gelişme, çalışanların meslekte deneyim kazanmalarına, iş arkadaşlarına alışmalarına, iş yerini kendi evi gibi hissetmelerine (Korkmaz, Akbaşlı ve Saban, 2004), kurumun değerlerini, kültürünü, amaçlarını benimsemelerine (Canbaz, 2019) neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kendi kurumları dışında çalışılabilecek alternatif okulların sayısının azalmasına, zaman içinde kazanmış olduğu tüm eğitsel sermayeyi kaybetme korkusuna neden olduğu için örgütsel bağlılıklarının da artacağı düşünülmektedir (Güner, 2015). Tam aksine,

kıdemi az olan öğretmenlerin ise iş yerine ve iş arkadaşlarına yönelik kendilerini yabancı hissetmesi nedeni ile örgütsel bağlılıklarının özellikle devam bağlılıklarının azalacağı düşünülmektedir (Alcan, 2018). Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir. Cohen (1992) bir çalışanın, bulunduğu örgütte zaman içerisinde birçok şey kazandığı, bunların ise çalıştığı örgüte olan yatırımları olduğunu belirtmiştir. Vurdu (2017) ise, bu yatırımların yanında örgüt için harcanan sürenin, alternatif iş imkânlarının azlığının, ayrılmak durumunda oluşacak maddi kayıplar nedeniyle oluşan korkunun bir çalışanın özellikle devam bağlılığını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle bir kurumda çalışma süresi ile o kuruma yönelik örgütsel bağlılığın doğru orantılı olduğu söylenmekte, bunun nedeni olarak da çalışma süresi arttıkça kuruma ilişkin becerilerin kazanılması, kuruma ilişkin yapılan yatırımların artması olarak görülmektedir (Kaygısız, 2012; Öztürk, 2018). Araştırmanın bir sonucu da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla karara katılmaları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmasıdır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Karara katılma arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Başyigit (2009), bir okuldaki karar alma sürecine daha fazla katılan öğretmenlerin, okullarına daha bağlı olduklarını belirtmektedir. Çünkü bir okulda öğretmenler alınan kararlara ne kadar çok katılırlarsa, kendilerini o örgüt içinde daha değerli gördüklerini hissetmekte ve doğal olarak değerli olduğunu hisseden öğretmenler ise bulunduğu okula daha çok bağlanmaktadır (Köylü, 2018).

Sonuç

Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını ve karara katılma ile örgütsel bağlılığın kıdem, okul hizmet süresi değişkenlerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenler, her ne kadar örgüt içerisinde belirli kararlara katılım gösterebilirler de genel anlamda karara katılma durumlarına ilişkin görüşlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.
2. Öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdemlere göre öğretimle ilgili konularda daha fazla kararlara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
3. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğretmenlerin okul hizmet süresi, genel olarak karara katılma ve karara katılmanın alt boyutlarından öğretmen, öğrenci ve öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, ancak işleyiş ve komisyon ile ilgili konulardaki karara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi az olan öğretmenler okul hizmet süresi çok olan öğretmenlere göre genel olarak karara katılma, öğretim, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda daha fazla karara katılmaktadırlar.
4. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algıları ile normatif bağlılık ve devam bağlılığı algılarının “Orta”; duygusal bağlılık algılarının ise “Çok” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu örgütsel bağlılığa ilişkin en çok çalıştığı okulun problemlerini kendi problemleri gibi hissettiklerini, öğretmenlerin çok az bir kısmı ise çalıştıkları okuldan ayrılmaları durumunda, hayatlarının büyük bölümünün zarara uğrayacağını

belirtmişlerdir.

5. Öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile devam bağlılığı alt boyutu üzerinde anlamlı etki oluşturduğu ancak normatif bağlılık ve duygusal bağlılık üzerinde herhangi anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak kıdemi fazla olan öğretmenler az olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu yani, öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.
6. Araştırma bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi, genel olarak örgütsel bağlılık ile normatif bağlılık ve duygusal bağlılık üzerinde anlamlı etkisi yokken öğretmenlerin devam bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir.
7. Araştırmada, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu ilişkinin yönü ise pozitif yönlüdür.
8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Karara katılma arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, onların kararlara katılmalarının %11'ini yordamaktadır. Bu yordama gücünün kaynağı ise normatif bağlılıktır.

Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında öğretmenlerin okullarında alınan kararlara daha etkin ve verimli bir şekilde katılmaları için gerekli demokratik ortamlar yaratılmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin kararlara katılmalarının önündeki engeller belirlenmeli ve bu engellerin ortadan kaldırılması için gerekli demokratik, katılımcı, becerilerin geliştirilebileceği bir okul yapısı için çözüm önerilerinin bulunmasını sağlayacak adımlar atılmalıdır. Karar alma sürecine etkin katılım için sadece öğretimsel kararlar değil, yönetsel kararlarda da öğretmenlerin düşünceleri dikkate alınmalı ve bu konularda etkin bir şekilde kararlara dâhil edilmelerinin önü açılmalıdır. Öğretmenlere okul içinde onları teşvik edecek ve morallerini yükseltecek ödüller ve teşvikler verilerek okullarına olan bağlılıkları arttırılmalıdır. Buldukları okuldaki hizmet süresi az olan yani göreve yeni başlayan bir öğretmenin okula olan bağlılığını arttırmak için onlara etkili bir oryantasyon eğitimi verilebilir. Farklı araştırmacılar için önerilerin sıralanması gerekirse, gerçekleştirilen bu araştırma sadece ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Daha katılımcı, demokratik bir okul kültürü için daha çok araştırma yapılabilir. Benzer araştırmalar farklı evren ve örneklem grupları ile de yürütülebilir. Ayrıca araştırmada nicel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar, hem nicel hem de nitel yöntemi içine alan karma bir araştırma deseni ile yürütülebilir. Öğretmenler ve yöneticilerle yapılacak görüşmeler veya açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilmek üzere araştırma için kullanılabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmaları üzerinde etkili olabilecek tükenmişlik, mobbing ve örgütsel sessizlik gibi değişkenler de araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik alguları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (1 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, H. (2018). *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik alguları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Başyigit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, O. (2019). *Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin farklılıkları yönetebilme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant

İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 13(6), 539-558.
- Çakar, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde örgütsel sinizmin etkisi: Burdur ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çöl, G. & Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 291-306.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 83-100.
- Dönmez, E. (2018). *Okul müdürlerinin örgütsel yenilik yönetimi davranış düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençdal, G. (2018). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Gönen, Z. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişki (Kars örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göven, E. K. (2018). *İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güner, A. G. (2015). *Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin değerlendirilmesinin (Giresun Üniversitesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki: Kütahya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırıştı, B. (2017). *Öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Olgungül, F. K. (2017). *Örgütsel bağlılık ve çalışma süresi ilişkisi üzerine bir araştırma: Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Öztürk, Y. K. (2018). *Örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri (Cerrahpaşa örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- TDK. (2019). *Türk dil kurumu Türkçe sözlüğü* (10 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, Y. (2003). Lise yönetici ve öğretmenlerinin yerinden ve merkezden yönetim yönelimlerinin karar verme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Zorlu, Z. C. (2017). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamalarının Belirlenmesi¹

Sait BULUT² Tamer ALPSOY³ Gizem ŞAHİN⁴

Gönderim Tarihi: 15.01.2021

Kabul Tarihi: 18.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu çalışmada, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları araştırılmıştır. Tarama deseninin kullanıldığı bu çalışmaya Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin tümünden uygun örnekleme yöntemiyle 343 kişi dahil edilmiştir. Öğrencilerin etik olmayan davranışlara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları Ölçeği" kullanılmış olup her bir alt boyuta ait Cronbach alpha güvenilirlik değerleri sırasıyla öğrencilerle ilişkiler 0.77, görevle ilgili sorumluluklar 0.82, meslektaşlarla ilişkiler 0.83 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin ölçekte yer alan alt boyutlara verdikleri yanıtlar betimsel olarak analiz edildiğinde etik olmayan davranışları görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda diğer boyutlara nazaran daha çok onayladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin etik olmayan davranışlara ilişkin algılamaları ile bölüm/grup ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup öğrencilerin genelinde etik olmayan davranışları reddettikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Etik olmayan davranışlar, Öğretmenlik meslek etiği, Pedagojik formasyon öğrencileri

Identification of Pedagogical Formation Students' Perceptions of Unethical Behaviors Related to Teaching Profession

Abstract: The perceptions of students who received pedagogical formation education in Akdeniz University Faculty of Education regarding the unethical behaviors related to the teaching profession were investigated and descriptive method was made. 343 students were included in this study. To determine students' perceptions about unethical behavior, the data of this research was obtained the scale named "Teachers' Perceptions of Unethical Behaviors Related to Teaching Profession Scale". The Cronbach Alpha reliability values of each sub-dimension were calculated as 0.77 relationships with students, 0.82 responsibilities related to the task and 0.83 relationships with colleagues. In the analysis of the data, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests which are non-parametric tests were used. As a result of the research; it was observed that students' tendency to ethical violations were more in the sub-dimension that responsibilities related to the task. Additionally, it was found that there was a significant difference between students' perceptions about unethical behaviors department/group and gender variables and it was observed that the students rejected unethical behaviors in general.

Keywords: Ethics, Unethical behaviors, teaching professional ethics, pedagogical formation student

GİRİŞ

Etik, içinde doğru ve yanlış gösteren ilkelerin yer aldığı insanların belirlediği düşünce ve değerler sistemidir (Pelit ve Güçer, 2006). Etik anlayışı toplumun tamamını ilgilendiren bir konu olup insanların davranışlarına yön verir. Lakin insanların herhangi bir konuda sergilediği tavırlarının hepsi kabul edilen etik değerlere uygun olmayabilir. Bu durumda da gerçekleştirilen ve etik anlayışına ters düşen davranışlar, bireylerin birbirleriyle olan iletişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2011). İnsanların gerçekleştirebileceği bu olumsuz davranışların önüne geçilmesinde eğitim faktörü önemli bir rol oynar. Çünkü eğitim, insanlarda

¹ Bu çalışma, 10-13 Eylül 2020 tarihleri arasında VIIIth International Eurasian Educational Research Congress (EJERCongress)' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, saitbulut@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6150-2528

³ Anadolu Üniversitesi, Türkiye, it@sunishotels.com, ORCID: 0000-0002-0200-0624

⁴ Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, gizemsahin242@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9512-8570

istenilen yönde davranış değişikliği oluşturabilme faaliyeti olup (Yeşilyurt, 2008) toplumların geleceğine yön verir. Bu durumda eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutum öğrencilerini etkileyeceği için süreç içindeki rolü büyüktür (Ercoskun ve Ada, 2013; Karataş, 2013). Bireyler, kendi eğitim süreçleri de dahil olmakla birlikte günlük yaşantılarının her alanında meydana gelen çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Eğitim unsuru içerisindeki problemler değerlendirildiğinde eğitimin ahlaki ve etik boyutları ele alınabilir. Eğitimde etik anlayışı öncelikli olarak göz önünde bulundurulursa diğer tüm yaşantılarda da olumlu yönde değişim sağlanabilir (Erdem, 2014; Ilgaz ve Bilgili, 2006). Bu bağlamda öğretmenler, etik anlayış çerçevesi içerisinde verecekleri eğitim ile hem kendi meslek etik ilkelerine uyacak hem de yetiştirecekleri öğrencilerin, yöneldikleri çeşitli meslek alanlarının etik ilkelerini özümsemelerine katkı sağlayacaklardır (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010). Meslek etiği, herhangi bir mesleğe mensup olan bireylerin davranışlarını sınırlandıran ve şekillendiren kurallar bütünü olup belirlenen kurallar sayesinde bireylerin algı ve davranış farklılıkları giderilerek meslek yapısı içinde neyin doğru veya yanlış olduğuna dair bir standart çizilir (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu sayede oluşabilecek kaosu önlenmesine katkı sağlanır.

Literatürde etik, eğitim, meslek, öğretmenlik kavramlarının yer aldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Adkins & Radtke, 2004; Arslan, 2019; Arslan-Hendekci ve Özen, 2018; Arslan-Namlı, 2017; Bagum & Gardezi, 2020; Barrett, 2015; Caetano & Silva, 2009; Campbell, 2000; Colnerud, 2006; Coşkun, 2016; Coşkun ve Çelikten, 2020; Çelebi ve Akbağ, 2012; Çinkılıç, 2018; Erdem, 2014; Erdem ve Şimşek, 2013; Ertürk, 2017; Farid & Pratama, 2020; Freeman, 2012; Gelmez-Burakgazi, Can ve Coskun, 2020; Gerçek, Güven, Özdamar, Yanpar-Yelken ve Korkmaz, 2011; Gözütok, 1999; Gündüz ve Coşkun, 2012; Hill, 1981; Hong-li, 2016; Ilgaz ve Bilgili, 2006; Jeder, 2013; Karataş, 2013; Kaya, 2015; Koçyiğit ve Karadağ, 2017; Kuru-Çetin ve Demirkasımoğlu, 2015; Kusumaningrum, Sumarsona & Gunawan, 2019; Lu-jun, 2009; Maxwell ve Schwimmer, 2016; Özen, 2017; Özen ve Durkan, 2016; Özkan ve Çelikten, 2018; Pelit ve Güçer, 2006; Räsänen, 2000; Seghedin, 2014; Sezer, Karabacak, Kucuk ve Korkmaz, 2020; Şahan, 2007; Şallı ve Levent, 2019; Siviş-Çetinkaya, 2018; Soltis, 1986; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010; Uğurlu, 2008; Viladimirovna-Belinova, Borisovna-Bicheva, Vyacheslavovna-Kolesova, Gennadyevna-Khanova & Vladimirovna-Khizhnaya, 2017; Wang & Yang, 2008; Warnick & Silverman, 2011; Yıldırım, Albez ve Akan, 2020; Yüksel-Gülhan, 2018; Zhouyi, 2008).

Görüldüğü üzere etik konusunda geçmişten günümüze çok sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir. Bu da eğitimde etik değerlerin araştırılması ve etik ihlallerine yönelik olarak oluşabilecek durumların devamlı olarak gözden geçirilmesi gerektiğini gösterir. Meslek etiğini göz önünde bulundurarak faaliyet sürdüren öğretmenler sadece öğrencilerine değil toplumun tüm kesimlere kadar yarar sağlamaktadır. Bu yüzden her bir meslek alanında etik değerlerin oluşmasında öğretmenlik meslek etiğinin değerleri önem taşımaktadır (Karataş, 2013). Çünkü eşitlik, saygı, adalet, hoşgörü, dürüstlük ve güvenilirlik, sempatiklik, sabırlı olma, ahlak, kurallara uyma, örnek olma ve kendini geliştirme şeklinde belirtilen öğretmenlik meslek etiği değerlerine sahip olan öğretmenler etik bir toplumun oluşturulmasında rol oynar (Aybek ve Karataş, 2016). Öğretmenlik meslek etiği mesleğin yapısından, öğretmenlerin meslektaşlarla ve öğrencilerle olan ilişkilerinden, görev ve sorumluluklarından, toplumun yapısından etkilenir aynı zamanda etkiler (Çelebi ve Akbağ, 2012; Erdem ve Şimşek, 2013; Özkan ve Çelikten, 2018). Öğretmenin mesleğini icra ederken çevresiyle olan etkileşimi meslek etiğinin gerektirdiği kuralların önüne geçmemelidir. Öğretmenlik meslek etiğine aykırı durumların meydana gelmesi, eğitimcileri meslek etiği eğitimi sorgulamaya yöneltmekte olup (Coşkun ve Çelikten, 2020) aynı zamanda eğitimcilerin meslek

etiğine ne kadar bağlı oldukları da sorgulanmaktadır (Adkins & Radtke, 2004).

Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olan bireylere öğretmen olabilme hakkının tanınmasıyla öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinin zayıfladığı düşünülmektedir (Kavcar, 2002; Polat, 2013). Ayrıca alan mezunlarının eğitim fakültelerinden pedagojik formasyon programı şeklinde öğretmenlik sertifikası alması etik dışı uygulama (Özkan ve Çelikten, 2018) olarak görülmekle birlikte bu durum eğitim araştırmalarında eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin etkilerinin incelenmesinin yanı sıra diğer fakültelerde alan eğitimi gören ve eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alıp öğretmen kimliğine sahip olan bireylerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamalarının araştırılmasını da zorunlu hale getirmektedir.

Literatürde pedagojik formasyon öğrencileri ve öğretmenlik meslek etiğini ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Aybek ve Karataş, 2016; Demirdağ, 2016; Doğaner ve Özbek, 2019; Gökçek, 2018; Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya, 2019; Zan ve Zan, 2017). Altınkurt ve Yılmaz (2011)'in "Etik Dışı Davranışlar Ölçeği"ni kullanarak cinsiyet, öğrenim görülen program (lisans-formasyon eğitimi alan tezsiz yüksek lisans) değişkenlerinin öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerine etkilerini inceledikleri çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının ve tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının etik dışı maddeleri daha çok reddettikleri tespit edilmiştir. Aybek ve Karataş (2016)'ın olup Fizik, Kimya, Sağlık/Sağlık Hizmetleri, Türk Dili ve Edebiyatı ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerinde yer alan pedagojik formasyon öğrencilerinin etik ve mesleki etik ile ilgili görüşlerini inceledikleri nitel olarak desenlenen çalışmalarında öğretmen adaylarının kural, doğruluk-yanlışlık, saygı, ahlak, dürüstlük, evrensellik, mesleki sorumluluk, vicdanlı olmak, topluma uygunluk ve adalet kavramları ile etik kavramını ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Demirdağ (2016) yaptığı çalışmada ücretli öğretmenlik yapan pedagojik formasyon öğrencilerinin etik liderlik düzeylerini cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelemiştir. Ayrıca etik liderlik düzeyleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Araştırmanın sonucunda genel etik liderlik puanında kadın öğrencilerin ve kıdemi daha fazla olan öğrencilerin (7 yıl ve üstü), yöneticilerin etik liderlik gösterdiklerine daha az katıldığı görülürken ilkökul müdürlerini etik liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri boyutlarında "yeterince" düzeyinde algıladıkları, etik liderlik ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Doğaner ve Özbek (2019)'in Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümleri ile Beden Eğitimi Öğretmenliği formasyon eğitimi alan öğrencilerin bölüm (Antrenörlük, Spor Yöneticiliği, Rekreasyon, Beden Eğitimi), cinsiyet değişkenleri açısından mesleki etik ilkelere ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında Beden Eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun olumlu, meslek etiğine uyma eğiliminin yüksek olduğu görülmüştür. Kadın Beden Eğitimi öğretmen adaylarının, erkeklere göre, öğretmenlik mesleğini yapmaya daha yatkın olduğu, meslek etiğine uyma eğiliminin yüksek olduğu saptanmıştır. Formasyon alan ve öğretmenlik bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin tutumu ile meslek etiğine ilişkin görüşleri arasında fark bulunmamıştır. Gökçek (2018)'in yaptığı çalışma nitel olarak desenlenmiş olup pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik meslek etiği konusuna bakış açılarını tespit etmek amacıyla, okullarda öğretmenlik meslek etiğinin uygulanışı ve geliştirilmesine yönelik düşüncelerini inceleyerek katılımcıların öğretmenlerin mesleklerini yaparken uymaları gereken özellikler belirlenip etik kurallara yeterince uyulmadığı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda pedagojik formasyon öğrencileri etik kavramını en çok ahlak, adalet, normlar-kurallar,

iyi-kötü, doğru-yanlış, saygı-sevgi, eşitlik kelimeleriyle ilişkilendirmiş ve öğretmenlerin mesleklerini yaparken öncelikle adalet, eşitlik, profesyonellik, hizmette sorumluluk gibi etik ilkelere uymaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ülkemizde öğretmenler için bir meslek etiğinin olması gerektiğini söylemiş ancak okullardaki duruma bakıldığında öğretmenlerin etik konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kişisel çıkarları doğrultusunda davrandıkları, ayrımcılık yaptıkları, hizmette sorumluluk bilincine sahip olmadıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya (2019)'nın yaptıkları çalışma nitel olarak desenlenmiş olup pedagojik formasyon öğrencilerinin etik öğretmen algılarını ve öğretmenlik meslek etiği dersine yönelik görüşlerini inceleyerek katılımcıların etik öğretmen profiline yönelik belirttikleri özellikler ve öğretmenlik meslek etiğinin katkıları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda katılımcıların ayrımcılık yapmayan, kıyaslamayan, adil ve tarafsız davranan, mesleki ilkelere bağlı ve mesleğini içtenlikle yapan, davranışlarıyla model olan, giyimine, görünüşüne, konuşmasına dikkat eden ve iyi iletişim kuran, kendini alanıyla ilgili geliştirmeye çalışan, kendi fikirlerini dayatmayan ve farklı fikirlere saygılı, yönetmeliklere göre davranan öğretmenleri etik buldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik meslek etiği dersinin öğretmen adaylarına etik kavramını tanımlayabilme, etik bir öğretmende bulunması ve bulunmaması gereken özellikleri sıralayabilme ve meslek etiğine uygun davranışlar sergilemeye isteklendirme açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Zan ve Zan (2017) yaptıkları çalışma nitel olarak desenlenmiş olup pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleği etik değerlerine dair görüşlerini öğretmenlik meslek etiğine yönelik düşünceler, öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerinde etik ilkeler, toplumun beklediği eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler olmak üzere açık uçlu sorular yönelterek incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeler, eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler, eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler, toplum ile ilişkilerde etik ilkeler, okul yönetimi ve öğretmen arasındaki etik ilkeler, kurum kaynaklarının kullanımında, zaman kullanımında etik ilkeler olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır. Etiğe aykırı davranışların gerçekleştirilmesinde her bir bireyin farklı algı ve davranışlara sahip olma eğilimleri göz önünde bulundurulup yukarıda belirtilen ifadelerden yola çıkıldığında; eğitimde etik konusunun vurgulanması ve etik ihlallerine yönelik olarak oluşabilecek durumların incelenmesinde farklı örneklerle çalışmanın ve bu örneklerdeki bireylerin öğrencilerle ilişkiler, meslektaşlarla ilişkiler ve görevle ilgili sorumluluklar yönünden etik algıları konusunda kendilerini sorgulamaları ve eğitimciler tarafından var olan durumun sorgulanması açısından bu çalışmanın literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada geleceğin öğretmenleri olma yolunda ilerleyen pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili etik olmayan davranışlara yönelik algılamaları üzerinde durulmuştur.

Amaç

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin etik dışı davranışlara yönelik algılamaları nedir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçek alt boyut puanları ile bölüm/grup değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçek alt boyut puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Oldukça çok sayıda bireyden oluşan örneklemden bireylerin mevcut özellikleri hakkında bilgi almak için tarama modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 15).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan, çeşitli bölümlerde öğrenim gören ya da mezun olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan 343 pedagojik formasyon öğrencisi ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının daha kolay bir şekilde ulaşabileceği bireylerden örneklem oluşturma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 95). Eğitim Fakültesinin yapmış olduğu gruplandırmalar dikkate alınarak çalışmaya dahil olan bölümler altı gruba ayrılmıştır. Gruplar; 1. grupta Fizik, Kimya, Biyoloji; 2. grupta Türk Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, Rus Dili ve Edebiyatı; 3. grupta Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Tarih; 4. grupta İktisat, İşletme, Maliye, Turizm; 5. grupta Bilişim Teknolojileri, Matematik; 6. grupta Güzel Sanatlar bölümü olacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 1.Örnekleme Ait Betimsel İstatistik Tablosu

	Değişkenler	F	%
Grup	1. Grup	18	5.25
	2. Grup	78	22.74
	3. Grup	120	34.99
	4. Grup	31	9.04
	5. Grup	43	12.54
	6. Grup	29	8.45
	Belirtilmemiş	24	6.99
Cinsiyet	Kız	228	66.47
	Erkek	112	32.65
	Belirtilmemiş	3	0.88
Toplam		343	100.00

Tablo 1'de görüldüğü üzere pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin dahil olduğu bölümler 6 gruba ayrılmış olup örneklemin %5.25'ini (N=18) kişi ile Fizik, Kimya, Biyoloji öğrencileri, %22.74'ünü (N=78) kişi ile Türk, İngiliz, Alman ve Rus Dili ve Edebiyatı öğrencileri, %34.99'unu (N=120) kişi ile Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji, Tarih öğrencileri, %9.04'ünü (N=31) kişi ile İktisat, İşletme, Maliye, Turizm öğrencileri, %12.54'ünü (N=43) kişi ile Bilişim Teknolojileri, Matematik öğrencileri, %8.45'ini (N=29) kişi ile Güzel Sanatlar öğrencileri oluşturmaktadır. Geriye kalan %6.99'u (N=24) kişi ise bölümlerini belirtmemişlerdir. Örneklemin %66.47'sini (N=228) kız öğrenciler, %32.65'ini (N=112) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Geriye kalan %0.88'i (N=3) kişi ise cinsiyetlerini belirtmemişlerdir. Veri toplama aracı 343 pedagojik formasyon öğrencisine uygulanmış olup bölüm ve cinsiyetlerini belirtmek istemeyen öğrencilerin verileri analize tabi tutulmamıştır. Bu sebeple bölüm/grup değişkenini için 319 öğrencinin, cinsiyet değişkeni için 340 öğrencinin verileri ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Pelit ve Güçer (2006) tarafından geliştirilen ve 34 maddeden oluşan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin, öğrencilerle ilişkiler (1-11 maddeler), görevle ilgili sorumluluklar (12-24 maddeler) ve meslektaşlarla ilişkiler (25-34 maddeler) olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Likert tipinde hazırlanan ölçeğin derecelendirilmesi “1= Tamamen Etik Dışı, 2= Kısmen Etik Dışı, 3= Kararsızım, 4= Kısmen Etik, 5= Tamamıyla Etik” şeklindedir. Ortalama artışı, etik dışı davranışların etik olarak kabul edildiği anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin izni ölçeği geliştiren araştırmacılardan, öğrencilere uygulama izni ise Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınmış olup gönüllü öğrencilere uygulama yapılmıştır. Çalışmada ele alınan değişkenler ile pedagojik formasyon öğrencilerinin ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve analizlere geçmeden önce normallik testi yapılarak gruplardaki mevcuda göre uygun normallik testlerine, skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Veri dağılımlarının normalliği sağlamadığı tespit edilmiş olup verilerin analizinde non-parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H uygulanmıştır. Bölüm/grup değişkeninde hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit edebilmek için (varyansın eşit dağılmadığı) Tamhane’s T2 analizi ve ikili karşılaştırma yapılmıştır. Analiz sonuçları p manidarlık düzeyi .05 olacak şekilde yorumlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış olup her bir alt boyuta ait Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri sırasıyla öğrencilerle ilişkiler 0.77, görevle ilgili sorumluluklar 0.82, meslektaşlarla ilişkiler 0.83 şeklindedir.

BULGULAR

Bu bölümde “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları Ölçeği” veri toplama aracından elde edilen verilere değinilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin etik dışı davranışlara yönelik algılamaları nedir?” alt problemine yönelik olarak veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Ölçeğe Vermiş Olduğu Yanıtların Betimsel İstatistik

İfadeler	Etik (TE)	Kısmen Etik (KE)	Kararsızım (K)	Kısmen Etik Dışı (KED)	Tamamıyla Etik Dışı (TED)
1. Not karşılığında maddi çıkar sağlamak	2 %0.58	2 %0.58	7 %2.04	10 %2.92	322 %93.88
2. Derslerine girilmeyen öğrencilerle flört etmek	1 %0.29	3 %0.87	8 %2.33	18 %5.25	313 %91.25
3. Bireysel işler için öğrencileri kullanmak	1 %0.29	5 %1.46	8 %2.33	29 %8.45	300 %87.46

4. Derslerine girilen öğrencilerle flört etmek	0 %0.00	1 %0.29	5 %1.27	8 %2.33	329 %95.92
5. Akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı muamele etmek	1 %0.29	1 %0.29	5 %1.27	15 %4.37	321 %93.59
6. Derslerine girilmeyen akraba veya tanıdık öğrencilerin ders geçmelerinde meslektaşlarından kolaylık sağlamalarını istemek	1 %0.29	1 %0.29	4 %1.17	15 %4.37	322 %93.88
7. Kendi ideolojik görüşleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendirmeye çalışmak	5 %1.27	11 %3.21	14 %4.08	42 %12.24	271 %79.01
8. Derslerine girilen öğrencilere ders harici para karşılığında özel ders verebileceğini söylemek (talep etmek)	7 %2.04	20 %5.83	24 %6.99	74 %21.57	218 %63.56
9. Okul dışındaki hareketlerini tasvip etmediği herhangi bir öğrenciyi sınıf ortamında deşifre etmek	3 %0.87	6 %1.75	8 %2.33	21 %6.12	305 %88.92
10. Öğrencinin bazı burs ve diğer kaynaklardan ya da avantajlardan yararlanmalarını ırk, din, cinsiyet, engellilik, ulusal köken ya da medeni durumu yüzünden engellemek	2 %0.58	1 %0.29	3 %0.87	5 %1.27	332 %96.79
11. Öğrencilere fiziksel ceza vermek	1 %0.29	2 %0.58	8 %2.33	29 %8.45	303 %88.34
TOPLAM	24 %0.64	53 %1.40	94 %2.49	266 %7.05	3336 %88.42
12. Çalışma saatleri içerisinde kişisel işlerle ilgilenmek	1 %0.29	12 %3.49	16 %4.66	60 %17.49	254 %74.05
13. İşe gelmemek için gerçeğe aykırı mazeret bildiriminde bulunmak	3 %0.87	3 %0.87	6 %1.75	36 %10.49	295 %86.00
14. Okulun fiziksel kaynaklarını (malzeme, araç-gereç vb.) kişisel amaçlar için kullanmak	3 %0.87	7 %2.04	16 %4.66	49 %14.29	268 %78.13
15. Geçerli mazeret dışında iş saatlerini ihlal etmek (Öğle tatilini uzatma, geç gelme, erken ayrılma)	1 %0.29	4 %1.17	2 %0.58	41 %11.95	295 %86.00
16. Kayıtlar üzerinde değişiklik yapmak veya meslektaşlarını buna yöneltmek	0 %0.00	1 %0.29	5 %1.46	17 %4.96	320 %93.29
17. Öğrencisine ait gizli tutulması gereken bilgileri-sırları (maddi durum, özel bir hastalık vb.) diğer öğrenciler önünde açıklamada bir sakınca görmemek	0 %0.00	1 %0.29	3 %0.87	13 %3.79	326 %95.04
18. Okula alkol alarak veya uyuşturucu herhangi bir madde kullanarak gelmek	1 %0.29	1 %0.29	3 %0.87	14 %4.08	324 %94.46
19. Okula ait parayı kişisel işler için kullanmak	1 %0.29	1 %0.29	2 %0.58	1 %0.29	338 %98.54
20. Yıllık ve/veya günlük planlarda belirtilen konuların öğrencilere aktarılmasında, olanak olduğu halde öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak materyalleri (tepegöz, projeksiyon vb.) fazla iş yükü getirir diye kullanmaktan kaçınmak	1 %0.29	3 %0.87	9 %2.62	39 %11.37	291 %84.84
21. Sınıfta argo terim kullanmaktan çekinmemek	3 %0.87	5 %1.46	8 %2.33	52 %15.16	275 %80.17
22. İçinde yaşadığı toplumun kültürel değerleriyle alay edercesine beyanlarda bulunmak	2 %0.58	3 %0.87	7 %2.04	28 %8.16	303 %88.34

23. Öğrencinin velisinden, öğrencinin ders geçmesi karşılığında bireysel veya kurumsal çıkar sağlayıcı herhangi bir şey talep etmek. (Veli olanaklarını kişisel çıkar için kullanmak)	0	0	3	8	332
	%0.00	%0.00	%0.87	%2.33	%96.79
24. Okul veya kendi adına velilere herhangi bir şey satma girişiminde bulunmak	1	2	11	40	289
	%0.29	%0.58	%3.21	%11.66	%84.26
TOPLAM	17	43	91	398	3820
	%0.39	%0.98	%2.09	%9.11	%87.43
25. Kendi yaptığı bir hatayı meslektaşlarına yüklemeye çalışmak	0	0	4	10	329
	%0.00	%0.00	%1.17	%2.92	%95.92
26. Herhangi bir meslektaşı hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak	2	3	7	21	310
	%0.58	%0.87	%2.04	%6.12	%90.39
27. Meslektaşları ile ilgili gizli bilgi-belgeleri yasal veya mesleki amaçlarla gerekli olmadığı halde açıklamak	0	1	4	10	328
	%0.00	%0.29	%1.17	%2.92	%95.63
28. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde ideolojik-partizan vb. gibi nedenlerle araya mesafe koymaya çalışmak	13	17	16	51	246
	%3.79	%4.96	%4.66	%14.87	%71.72
29. Meslektaşlarının mesleki kararlarını etkilemek için zorlayıcı araçlar kullanmak	1	2	2	15	323
	%0.29	%0.58	%0.58	%4.37	%94.17
30. Meslektaşlarıyla ilişkilerinde cinsiyet ayrımı gözetmek	1	0	5	13	324
	%0.29	%0.00	%1.46	%3.79	%94.46
31. Meslektaşlarına karşı konuşmalarında devamlı suretle üstünlük sağlamaya çalışmak	6	2	7	23	305
	%1.75	%0.58	%2.04	%6.71	%88.92
32. Herhangi bir meslektaşı hakkında başka bir meslektaşına olumsuz yargı-açıklamalarda bulunmak	4	6	10	26	297
	%1.17	%1.75	%2.92	%7.58	%86.59
33. Meslektaşının başarısını kendine mal etmek	1	3	4	14	321
	%0.29	%0.87	%1.17	%4.08	%93.59
34. Okul yönetimine meslektaşı hakkında devamlı olarak olumsuz görüşlerde bulunmak	2	4	7	18	312
	%0.58	%1.17	%2.04	%5.25	%90.96
TOPLAM	30	38	66	201	3095
	%0.87	%1.11	%1.92	%5.86	%90.23

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin genelinde etik dışı davranışları “Tamamıyla Etik Dışı” buldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin “Tamamıyla Etik Dışı” seçeneği dışında vermiş olduğu yanıtlar bakımından alt boyutlar kıyaslandığında etik dışı maddeleri onaylayan kişi sayısının görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda (TE=17; KE=43; K=91; KED=398) daha fazla olduğu hesaplanmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçek alt boyut puanları ile bölüm/grup değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik olarak veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3’ te belirtilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Ölçek Alt Boyut Puanları – Bölüm/Grup Değişkeni Kruskal-Wallis H Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ort.	X^2	SD	p	Anlamlı Fark
Öğrencilerle İlişkiler	1. Grup	18	13.33	183.50	22.700	5	.000*	1-4,5,6
	2. Grup	78	12.76	157.86				2-3,6
	3. Grup	120	13.72	183.38				3-4,5,6
	4. Grup	31	13.13	132.08				
	5. Grup	43	12.44	136.97				
	6. Grup	29	12.07	118.41				
Görevle İlgili Sorumluluklar	1. Grup	18	16.72	180.06	13.822	5	.017*	1-6
	2. Grup	78	15.62	175.88				2-5,6
	3. Grup	120	15.65	167.26				3-5,6
	4. Grup	31	15.71	146.92				
	5. Grup	43	14.14	137.64				
	6. Grup	29	14.13	121.93				
Meslektaşlarla İlişkiler	1. Grup	18	11.94	204.50	20.044	5	.001*	1-2, 4, 5, 6
	2. Grup	78	11.44	156.47				
	3. Grup	120	12.46	176.48				3-4, 5, 6
	4. Grup	31	11.03	130.08				
	5. Grup	43	11.00	142.45				
	6. Grup	29	10.69	131.67				

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, gruplara ait ölçek alt boyut puanları karşılaştırıldığında öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda 1. grup ile 4, 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 4, 5 ve 6. gruplar, 2. grup ile 3 ve 6. gruplar kıyaslandığında sırasıyla 2 ve 6. gruplar, 3. grup ile 4, 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 4, 5 ve 6. gruplar lehine ($X^2_{(5)}=22.700$, $p=.000$) etik dışı davranışları reddetme bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda 1. ve 6. gruplar kıyaslandığında 6. grup, 2. grup ile 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 5 ve 6. gruplar, 3. grup ile 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 5 ve 6. gruplar lehine ($X^2_{(5)}=13.822$, $p=.017$) etik dışı davranışları reddetme bakımından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Meslektaşlarla ilişkiler boyutunda ise 1. grup ile 2, 4, 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 2, 4, 5 ve 6. Gruplar lehine, 3. grup ile 4, 5 ve 6. gruplar kıyaslandığında 4, 5 ve 6. gruplar lehine ($X^2_{(5)}=20.044$, $p=.001$) etik dışı davranışları reddetme bakımından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalamalar arası farklılık tespit edilen grup değerlerine bakıldığında; öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda etik dışı maddeleri etik bularak 1. grup (Fizik, Kimya, Biyoloji) ortalaması ($\bar{X}=13.33$; S.O.=183.50) en yüksek olurken, 6. grup (Güzel Sanatlar) ortalaması ($\bar{X}=12.07$; S.O.=118.41) en düşüktür. Görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda da etik dışı maddeleri etik bularak 1. grup (Fizik, Kimya, Biyoloji) ortalaması ($\bar{X}=16.72$; S.O.=180.06) en yüksek olurken, 6. grup (Güzel Sanatlar) ortalaması ($\bar{X}=14.13$; S.O.=121.93) en düşük olup meslektaşlarla ilişkiler alt boyutunda etik dışı maddeleri etik bularak diğer alt boyutlarla benzer olarak 1. grup ortalaması ($\bar{X}=11.94$; S.O.=204.50) en yüksek olurken, 6. grup (Güzel Sanatlar) ortalaması ($\bar{X}=10.69$; S.O.=131.67) en düşüktür.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçek alt boyut puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik olarak veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4. Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Ölçek Alt Boyut Puanları – Cinsiyet Değişkeni Mann-Whitney U Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	228	12.49	158.13	36054.00	9948.00	.000*
Görevle İlgili Sorumluluklar	Kız	228	14.55	155.53	35461.00	9355.00	.000*
Meslektaşlarla İlişkiler	Kız	228	11.27	160.88	36679.50	10573.50	.003*
Öğrencilerle İlişkiler	Erkek	112	14.27	195.68	21916.00		
Görevle İlgili Sorumluluklar	Erkek	112	16.91	200.97	22509.00		
Meslektaşlarla İlişkiler	Erkek	112	12.48	190.09	21290.50		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ait ölçek alt boyut puanları karşılaştırıldığında öğrencilerle ilişkiler (U=9948.00, p=.000), görevle ilgili sorumluluklar (U=9355.00, p=.000) ve meslektaşlarla ilişkiler (U=10573.50, p=.003) olmak üzere her üç alt boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortalama değerlerine bakıldığında öğrencilerle ilişkiler (\bar{X} =12.49; S.O.=158.13), görevle ilgili sorumluluklar (\bar{X} =14.55; S.O.=155.53) ve meslektaşlarla ilişkiler alt boyutunda da (\bar{X} =11.27; S.O.=160.88) etik dışı maddeleri reddetme bakımından kız öğrenciler lehinedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara yönelik algılarının ve bölüm/grup, cinsiyet değişkenlerinin bu davranışlar üzerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin/öğretmen adaylarının ölçeğe vermiş olduğu yanıtlar betimsel olarak analiz edildiğinde genelinin ölçek maddelerini olumsuz ve “Tamamıyla Etik Dışı” buldukları görülmüştür. Ek olarak bulgular bölümünde “Tamamıyla Etik Dışı” seçeneği dışında işaretlenen seçeneklere bütüncül bir şekilde odaklanılmış olup bahsedildiği gibi görevle ilgili sorumluluklar alt boyutunda diğer alt boyutlara (öğrencilerle ve meslektaşlarla ilişkiler) nazaran “Tamamıyla Etik, Kısmen Etik, Kararsızım, Kısmen Etik Dışı” seçeneklerini işaretleyen öğrenci sayısının fazla olması görevlere ilişkin belirtilen kurallarda bireylerle (öğrenci, meslektaş) ilişkilere ilişkin kurallara göre daha çok etik ihlale yatkın olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Aksine Altınkurt ve Yılmaz (2011)’ın öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlarla ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının, öğretmenlerin etik dışı davranışları hiçbir zaman yapmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

Bölüm/grup değişkenine ilişkin ölçek alt boyut puanları ele alındığında tüm alt boyutlarda ortalamalar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlarda oluşan anlamlı farklılığın etik dışı maddeleri reddetme bakımından 6. grup (Güzel Sanatlar) öğrencilerinin lehine olması, sanat alanında etik ilkelerin daha çok göz önünde bulundurulduğu şeklinde ele alınabilir. Toprakci, Cakirer, Bilbay, Bağcivan & Bayraktutan (2010)’a göre; Sanatta, eğitimde, tıpta ve daha pek çok meslek alanında yazılı etik ilkelere uyulması, ideal sınırların oluşmasında önemlidir. Elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında; öğretmen alanı farklılığından ötürü öğretmenin hem öğrencisiyle ve meslektaşıyla olan iletişimde hem de mesleğiyle ilgili sorumluluklarına kabul edilen, etik bir bakış açısıyla yaklaşamayacakları anlaşılabilir. Aynı ders içeriğini kapsayan pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik meslek etiğinin ilkelerine ortak bir şekilde uyum sağlayamadığı, aynı ders içeriğini almış olsa bile uygulamada farklılıklar olabileceği, bu durumun da lisans eğitim sürecinde alana odaklanılıp öğretmenlik mesleği yönünün göz ardı edilmesinden ötürü oluştuğu düşünülebilir. Benzer olarak Çelebi ve Akbağ (2012) lise

öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada branş değişkeni açısından kullandıkları ölçeğin bazı alt boyutlarında (görev bilinci ve erdemlilik) anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Elde ettikleri bulguyu Matematik-Fen Bilgisi öğretmenlerinin özel ders verme imkanlarının fazla olmasının bu konuya yönelik etik dışı olarak görülen maddeye daha olumlu bakmasının sebep olabileceği ile açıklamışlardır. Aksine Doğaner ve Özbek (2019) ve Gelmez-Burakgazi, Can ve Coskun (2020) anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu durum öğretmen adaylarının yeterli eğitimler doğrultusunda etik açıdan aynı bakış açısının kazandırılabilmesi anlamına gelebilir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında tüm alt boyut puanlarında kadın öğrenciler/öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrenci ve meslektaşlarla olan ilişkilerde, göreve yönelik sorumluluklarında daha duyarlı davranışlar sergileyebileceği düşünülebilir. Pelit ve Güçer (2006) yaptıkları çalışmada öğrencilerle ilişkiler ve görevle ilgili sorumluluklar alt boyutlarında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Aksine meslektaşlarla ilişkiler alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum meslektaşlarla ilişkilerde öğretmen adaylarının aynı bakış açısına sahip olabilecekleri anlamına gelebilir. Çelebi ve Akbağ (2012)'in veri toplamak için uyguladıkları ölçeğin beş alt boyutundan sadece birinde (ahlaki düşünce) kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Arslan-Namlı (2017), Betz, O'Connell & Shepard (1989) ve Doğaner ve Özbek (2019) de etik ilkelere uyma konusunda kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Aksine Arslan (2019), Çinkılıç (2018), Özen-Kutunis, Bayraktaroğlu ve Özdemir, 2005; Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010) ve Yılmaz (2005) ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Yüksel-Gülhan (2018) ise erkekler lehine bir sonuç elde etmiştir. Bu durum genel sonuçların aksine erkek bireylerin de yeterli eğitimlerin verilmesi ile etik dışı davranışları daha çok reddedebilir hale gelebileceklerini ortaya koymaktadır.

Bulgular ele alındığında; etik dışı davranışları onaylayan ve bu davranışları sergileyen bireyler azınlıkta olmasına rağmen toplumun her bir ferdi birbirinden ayrı gibi görünse de doğrudan veya dolaylı şekilde etkileşim halindedir. Küçük çaptaki problemlerin birikerek daha büyük problemleri doğurmaması adına toplumun genelinde kabul görmüş etik değerleri kazandırarak ve bireyleri etik davranışlara yönlendirerek alan farklılıkları olmasına rağmen etik dışı davranışların ortak olarak reddedebilir hale gelmesini sağlamak meslek etiğinin oluşturulmasında önem arz etmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışmada her bir bölümde yeterli sayıda öğrencilere ulaşamadığından bölümler gruplandırılmış olup grupları oluşturan her bir bölümün mevcudu artırılarak elde edilecek sonuçlar araştırılabilir.
2. Cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine bir sonucun elde edilmesinde etken olan faktörler araştırılabilir.
3. Öğrencilerin ölçek maddelerine yönelik düşünceleri detaylı olarak ele alınmamış olup her bir maddeye yönelik nitel, karma olarak ayrıntılı araştırma yapılabilir, mesleklerini icra etmeye başladıklarında yaşantısal olarak etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

Adkins, N. & Radtke, R. R. (2004). Students' and faculty members' perceptions of the importance of business ethics and accounting ethics education: Is there an expectations gap?. *Journal of Business Ethics*, 51(3), 279-300.

- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Arslan, T. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile meslek etiği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan-Hendekci, E. & Özen, F. (2018). Algılanan örgütsel etik iklimin ilköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi (Diyarbakır merkez ilçeleri örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 425-450.
- Arslan-Namlı, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 10(49), 389-395.
- Aybek, B. & Karataş, T. (2016). Öğretmen adaylarının etik ve mesleki etik hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 96-108.
- Bagum, M. & Gardezi, M. A. (2020). Attitude of secondary school head teachers towards their teachers: professional ethics perspective. *Review of Education, Administration and Law*, 3(1), 21-30. doi: 10.47067/real.v3i1.18
- Barrett, S. E. (2015). The impact of religious beliefs on professional ethics: a case study of a new teacher. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-21.
- Betz, M., O'Connell, L. & Shepard, J. M. (1989). Gender differences in proclivity for unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 8(5), 321-324.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caetano, A. & Silva, M. D. L. (2009). Professional ethics and teacher education. *Sísifo-Educational Sciences Journal*, (8), 47-54.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221. doi: 10.1080/03057640050075198
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21). doi: 10.26466/opus.666976
- Çelebi, N. & Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çinkılıç, A. M. (2018). *X ve y kuşağı mensubu öğretmenlerin mesleki etik algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Demirdağ, S. (2016). İlkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: ücretli öğretmen görüşleri. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 11(3), 879-894. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9250
- Doğaner, S. & Özbek, O. (2019). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki etik ilkelere ve öğretmenliğe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor*

- Bilimleri Dergisi*, 17(1), 197-208. doi: 10.33689/spormetre.526089
- Ercoşkun, M. H. & Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 60-79.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Erdem, H. H. (2014). Kitle iletişimi, etik ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 63-77. doi: 10.17152/gefd.10834
- Ertürk, R. (2017). Öğretmenlerin okul müdürlerinin etik ve otantik liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Eğitime Farklı Bakış* (1.baskı). Eyuder Yayınları.
- Farid, A. & Pratama, A. I. (2020). The influence of the head master transformational leadership style toward teacher's work ethics in the Al-farisi Junior High School Tapos Tenjo Bogor. *Islamic Management: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 3(2), 143-165. doi: 10.30868/im.v3i02.607
- Freeman, N. K. (2012). Professional ethics: A cornerstone of teachers' preservice curriculum. *Action in Teacher Education*, 22(3), 12-18. doi: 10.1080/01626620.2000.10463015
- Gelmez-Burakgazi, S., Can, I. & Coskun, M. (2020). Exploring pre-service teachers' perceptions about professional ethics in teaching: do gender, major, and academic achievement matter?. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 211-228. doi: 10.29329/ijpe.2020.268.14
- Gerçek, H., Güven, M. H., Özdamar, Ş. O., Yanpar-Yelken, T. & Korkmaz, T. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88. doi: 10.5961/jhes.2011.013
- Gökçek, T. (2018). Pedagogic formation students' views on ethics of teaching profession and their suggestions. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 47(2), 710-737. doi: 10.14812/cuefd.414880
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları (teachers'ethical behaviours). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99. doi: 10.1501/Egifak_0000000021
- Gündüz, Y. & Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Hill, B. (1981). Teacher commitment and the ethics of teaching for commitment. *Religious Education*, 76(3), 322-336. doi: 10.1080/0034408810760308
- Hong-li, M. A. (2016). On professional ethic concept and its construction strategy aimed at teachers' professional development. *Heilongjiang Researches on Higher Education*, (8), 18.
- Ilgaz, S. & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.
- Jeder, D. (2013). Teachers' ethic responsibilities in the practice of education and training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 432-436. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.697
- Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 304-318.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B. & Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 29-49. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.2m

- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenleri yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, İ. (2015). Etik değerlere yakınlık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 968-974.
- Koçyiğit, M. & Karadağ, E. (2017). Öğretmenlik mesleği etik ilkeler envanteri'nin geliştirilmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 246-273. doi: 10.12711/tjbe.2017.10.2.0009
- Kuru-Çetin, S. & Demirkasimoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34), 95-110.
- Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B. & Gunawan, I. (2019). Professional ethics and teacher teaching performance: measurement of teacher empowerment with a soft system methodology approach. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 611-624.
- Lu-jun, H. (2009). College teacher evaluation based on the development of professional ethics of teachers. *Journal of Higher Education in Science & Technology*, (3), 18.
- Maxwell, B. & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371. doi: 10.1080/03057240.2016.1204271
- Özen, F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin zamanla öğretmenlik meslek etiği algılarındaki değişim. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 379-398.
- Özen, F. & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 593-627. doi: 10.14527/kuey.2016.023
- Özen-Kutanis, R. Ö., Bayraktaroğlu, S. & Özdemir, Y. (2005). Etik davranışların yöneliminde cinsiyet faktörü: Bir devlet üniversitesi örneği. II. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 211-218.
- Özkan, H. H. & Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik meslek eğitimi ile ilgili etik olmayan durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76-85. doi: 10.33907/turkjes.414323
- Pelit, E. & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 95-119.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 4(2), 48-60.
- Räsänen, R. (2000). 13 Teachers' ethics, teacher education and changing horizons. *Ethical challenges for teacher education and teaching*, 168.
- Seghedini, E. (2014). From the teachers professional ethics to the personal professional responsibility. *Acta Didactica Napocensia*, 7(4), 13-22.
- Sezer, S., Karabacak, N., Kucuk, M. & Korkmaz, I. (2020). School administrators' opinions related to the values that should be gained to classroom teachers through in-service training. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 175-196. doi: 10.14689/ejer.2020.86.9
- Şahan, G. (2007). Öğretmen etik andı. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Tokat.
- Şallı, D. & Levent, F. (2019). Öğretmenlerin karar verme süreçlerinde yaşadıkları etik ikilem durumlarına ilişkin bir örnek olay çalışması. 2. *Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi*, 26-27 Ekim 2019, İstanbul.
- Siviş-Çetinkaya, R. (2018). Meslek etiği eğitimine pozitif bir yaklaşım: Kültürleştirme

- modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 74-87. doi: 10.21764/maeuefd.329778
- Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4. doi: 10.1177/002248718603700301
- Toprakci, E., Cakirer, I., Bilbay, A., Bagcivan, E. & Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 5(1), 14-23.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Uğurlu, C. T. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etik davranışlarına ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 367-378.
- Vladimirovna-Belinova, N., Borisovna-Bicheva, I., Vyacheslavovna-Kolesova, O., Gennadyevna-Khanova, T. & Vladimirovna-Khizhnaya, A. (2017). Features of professional ethics formation of the future teacher. *Revista Espacios*, 38(25), 9-14.
- Wang, Q. & Yang, J. (2008). The teacher's professional ethics and the teacher's professional development. *Journal of Qinghai Normal University(Philosophy and Social Sciences Edition)*, 2.
- Warnick, B. R. & Silverman, S. K. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285. doi: 10.1177/0022487110398002
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılması bağlamında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarına olan kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 23-42.
- Yıldırım, İ., Albez, C. & Akan, D. (2020). Unethical behaviors of teachers in their relationships with the school stakeholders. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(1), 152-166. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.152
- Yılmaz, E. (2005). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Yüksel-Gülhan, G. (2018). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zan, N. & Zan, B. U. (2017). Pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğretmen adaylarının "öğretmenlik mesleğinin etik değerleri" üzerine görüşleri. II. Uluslararası Doğunun Batısı Batının Doğusu içinde, 4-6 Temmuz 2017, Prizren Uksin Hoti University, Prag.
- Zhouyi, Z. (2008). Difficulties and solution towards teachers professional ethic. *Journal of Zhejiang Education Institute*, (4).

Farklı Tutumlara Sahip Öğretmenlerle Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması

Cemal BIYIKLI¹

Gönderim Tarihi: 31.12.2020

Kabul Tarihi: 18.04.2021

Yayın Tarihi: 19.04.2021

Öz: Bu araştırmanın amacı, farklı tutumlara (olumlu-olumsuz) eğilimi olan öğretmenlerle, sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini karşılaştırmaktır. Araştırma, Ankara ve İzmir il merkezlerinde yer alan birer özel okulda 2016-2019 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışılacak örneklem ise kolay örneklem alma yoluyla belirlenmiştir. Araştırmaya 434 dördüncü sınıf öğrencisi ve 18 dördüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri Aydın (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri ile Şen (2006)'in geliştirdiği Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Belirleme Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde Mann-Whitney U testi, iki yönlü varyans (ANOVA) analizi ve Post-Hoc testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik tutum ölçeği puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin puanlarının, ölçeğin hem genel hem de anlama alt boyutunda olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde farklı olduğu, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki kız öğrencilerin puanlarının lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Tutumu, Ders Çalışma Ve Öğrenme Stratejileri, Tutum, Öğretmenlik Mesleği

Comparison of Learning and Course Study Strategies of Teachers with Different Attitudes and Their Students

Abstract: The aim of this study is to compare the learning and studying strategies of students with their teachers who have different tendencies of attitudes (positive-negative). The research was conducted between 2016-2019 in one of the private schools both in Ankara and Izmir provincial centers. Survey method was used in the research. The sample to be studied was determined by easy sampling. 434 fourth grade students and 18 fourth grade teachers participated in the study. The data of the research was obtained with the Minnesota Teacher Attitude Inventory adapted to Turkish by Aydın (1993) and the Learning and Studying Strategies Inventory developed by Şen (2006). Mann-Whitney U test, two-way analysis of variance (ANOVA) and Post-Hoc test techniques were used in the analysis of the data of the research. As a result of the study, there was a significant difference in favor of women in the scores of the teaching attitude scale, the scores of students in the classroom of teachers with positive attitude were significantly different from the students in the class of teachers who had a negative attitude in both the general and the comprehension sub-dimensions of the scale, in favor of the scores of female students in the classroom of teachers with positive attitudes, it was found to be a significant difference.

Keywords: Teaching Attitude, Studying And Learning Strategies, Attitude, Teaching Profession

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda teknoloji çok hızlı bir şekilde değişip yenilenmektedir. Bu değişim bilginin işlenmesinin ön planda olduğu alanlarda kendini oldukça güçlü bir şekilde hissettirmiştir. Bilginin yoğunlukla işlendiği alanlardan biri olan eğitim dünyasında da bu gelişimler bazı ihtiyaçları gündeme getirmiştir. Günümüzde öğrenme-öğretme süreçlerinde ezberlenmiş ya da geçici hafızaya yerleştirilmiş bilginin ön planda olmadığı, öğrencilere bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğreten, bilginin kalıcı hafızaya yerleşmesini sağlayan sistemlere, kısacası öğrenmenin öğretilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Çerçi, 2005). Öğrenmeyi öğrenme, bireylerin edindikleri ya da kendilerinde var olan bilgilerle, karşılaştıkları yeni durumlara ya da problemler için gerekli bilgileri üretebilmesidir. Öğrenmeyi öğrenme, herhangi bilgi ya da yöntemden bağımsızdır.

¹ Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi, Ankara, Türkiye, cemal.biyikli1972@gmail.com

Orcid: 0000-0002-8060-8977

Öğrenmeyi öğrenme, bireylerdeki düşünsel kapasiteyle ilgilidir. Bireylerdeki düşünme kapasitesinin gelişmesi zekânın da kullanılmasına neden olur (Özden, 2013). Dolayısıyla zekânın kullanımı bilginin de özümsemesine yol açabilir.

Öğrenenler girdikleri sistemlerde öğrenmeyi öğrenebilmişler ise bilgiyi anlamış, yorumlamış ve özümsemişlerdir. Bilginin anlamlandırıldığı, yorumlandığı ve özümsemiştiği süreçler öğrenme stratejileriyle de çok ilgilidir (Akın Demircan, Çıray ve Sönmez, 2013). Woolfolk (2001) öğrenme stratejilerini öğrenme amaçlarına ulaşmak için yapılan genel bir plan olarak tanımlamıştır. Tay (2005) bireylerin öğrenme işini kendi kendilerine yapabilmesi ve bilgiyi işleme kuramının ürünü olarak tanımlamıştır. Şen (2006)'e göre ise bireylerin hafızasını geliştirmek, bir konu ile ilgili bilgi ve düşünme güçlerini arttırmak için yapılan aktivitelerdir. Bir başka tanımda da bireylerin daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayan teknikler, öğrenme stratejileri olarak ifade edilmiştir (Karakış ve Çelenk, 2007). Tanımlardan öğrenme stratejilerini uygulayacak olanların öğrenenler olduğu, sorumluluğun onlara ait olduğu anlaşılabilir. Öğrenenin öğrenme-öğretme süreçlerinde üstlendiği sorumluluğu ya da ona verilen görevi yerine getirirken öğrenme stratejisi kullanıp kullanmayacağına, öğrenme stratejilerinden hangisini ya da hangilerini kullanacağına karar vermesi, seçtiği stratejiyi etkili bir şekilde kullanması ve kullanılan stratejinin etkisinin değerlendirilmesi çok sayıda faktöre bağlıdır (Deryakulu, 2004). Örneğin öğrenme stratejileri ders çalışmak için kullanılacaksa, o dersin öğretmeninin ya da çalışılacak dersin materyalinin öğrenciyi yönlendirme gücü, öğrencinin o dersle ilgili ön bilgi düzeyi, öğrenme stratejilerini bilip bilmediği gibi faktörler öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyeceği söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin ders çalışmak amacıyla kullanılması, öğrenenlerin kendilerine, okula ve öğretmenlerine yönelik algısından etkilenir. Öğrenme süreçlerindeki bu üç unsura ait öğrenci algısı olumlu ise öğrencilerin ders çalışmaya ait duyguları olumlu olacağından, öğrenciler öğrenme stratejilerini ders çalışırken daha etkili kullanabilir. Ders çalışma sürecinde etkisi olduğu düşünülen öğretmenin, öğrencilerin ders çalışma stratejilerini kullanmasında çok önemli etkisi vardır (Yılmaz, 2013). Ayrıca bu sürecin verimli geçmesini sağlayan öğretmen özellikleri, sayıca çok olabilir. Bu özelliklerin içinden aklımıza ilk olarak öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sergiledikleri tutumları gelebilir.

Allport'a göre tutum, bireylerin varlıklara göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde etkileyici bir güç oluşturan, denenen bilgilerle organize olan, akılcı ve sinirsel davranışta bulunmaya hazır olma halidir (Allport, 1935). Krech & Crutchfield (1980)'e göre ise tutum bireyin kendi yaşamındaki bir olaya karşı algısal, duygusal, güdüsel ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli örgütlenmesidir. Tutum, hoşlanma ve hoşlanmamalar; nesnelere, insanlara ya da durumlara ya da dünyanın başka herhangi bir özelliğine, bu arada soyut düşüncelere ve sosyal politikalara yönelik leyhte ve aleyhte değerlendirmeler ve tepkilerdir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 1999). Tanımlardan tutumun bireylerin yaşadıkları dünyayı algılamak için bazı ölçütler geliştirmelerine olanak sağlayan bir işlevinin de olduğu sonucuna ulaşılabilir (İsen ve Batmaz, 2006). Bu işlevin yerine getirebilmesi için öğretmenin öğrencilere ve sınıf iklimine göstereceği tutumun olumlu olması çok önemlidir. Öğretmen öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin uygulanabilmesi için sergilediği olumlu tutumla öğrencilere gerekli öğrenme ortamını hazırlayabilir (Şen, 2006).

Öğrenme ortamlarından elde edilen bilgilerin beceri haline getirilmesi son derece önemlidir. Bir bilginin beceri haline dönüşmesi için kişilerin o bilgiyi kendi yaşamlarında kullanabilmesi gerekir. İnsanlar, edindikleri bilgiyi günlük yaşama transfer edilebilmeyi bir başkasından öğrenmezler. İnsanların bunu kendilerinin öğrenmesi gerekir. Buradan hareketle öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin beceri haline getirilmesinde öğretmenin en önemli görevi, öğrencilere uygun

ortamları hazırlaması olmalıdır (Özden, 2013). Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanabilme becerisinin öğretmenin sergilediği tutumdan etkilendiğine dikkat çeken araştırmalara alanyazında rastlanılmıştır. Yılmaz (2013) yaptığı araştırmada tutumları farklı olan öğretmenleri, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırmıştır. Şen (2006) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki araştırma dışında alanyazında ulaşılabilen bu anlamdaki çalışmalar incelendiğinde, ders çalışma ve öğrenme stratejileri ile öğretmenlerin tutumlarının genellikle ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında öğretmen tutumlarının farklılaşmasının öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin farklılaştırıp farklılaştırmadığı yeterince incelenmemiştir. Yapılan bu çalışmada, öğretmen tutumlarının farklılaşmasının, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ortaya koymasını etkilemesi ile birlikte strateji öğretiminde bazı düzenlemelerin yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler için çok önemli rol modellerdir. Öğrencilerin birçok özelliklerini öğretmenlerinden aldığı söylenebilir. Öğrenciler bu bağlamda öğretmenlerinin rehberliğinde yol almaktadır. Akademik başarının artmasında ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması önemli bir değişkendir. Bu değişkenin öğretmen tutumlarından etkilenip etkilenmediğinin araştırılması, strateji öğretimi konusunda öğretmenin görev ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca mesleki görevlerini yerine getirirken öğretmenlerin farklı tutumlara sahip oldukları bilinmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlik mesleğini farklı tutumlarla icra eden öğretmenlerin, sınıflarındaki öğrencilerin strateji öğrenimi konusundaki düşünceleri de belirlenmiş olunacaktır.

Yukarıda sözünü ettiğimiz açıklamalara dayanarak araştırmanın amacı; farklı tutumlara (olumlu-olumsuz) eğilimi olan öğretmenlerle, sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini karşılaştırmak olarak ifade edilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda araştırmanın soruları şöyle ifade edilmiştir:

1. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Farklı tutumlara sahip 4. sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında genel ve alt boyutlarda fark var mıdır?
3. Farklı tutumlara sahip sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında genel ve alt boyutlarda cinsiyete göre fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada model olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modellerinin amacı geçmişteki ya da günümüzdeki olayları, durumları aynen olduğu gibi betimlemektir (Karasar, 2015). Bu çalışmadaki amaç ile tarama modelinin amacı benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileriyle öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarına yönelik düşüncelerini olduğu gibi betimlemektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri yönetsel, uygulama ve fiziksel kolaylıklar nedeniyle 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 öğretim yıllarının ikinci dönemlerinde elde edilmiştir. Araştırma, Ankara ve İzmir'deki iki özel ilkokulda görev yapan 4. sınıf öğretmenleri ve o öğretmenlerin sınıfında öğrenim gören

öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmada rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma kapsamına alınan katılımcılar (öğretmen ve öğrenciler) çalışmayla ilgili bilgilendirilmiş ve onlardan sözlü izinleri alınmıştır.

Araştırmanın yapıldığı okullarda yaklaşık on yıldır ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinin konularının bir bölümü öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde içerik olarak kullanılmıştır. Bir başka deyişle bu okullarda Türkçe dersi kapsamında öğrenme stratejilerinin öğretilmesine önem verilmiştir. Bu nedenlerden dolayı araştırmanın bu okullarda yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesine ise, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileriyle ilgili düşüncelerini paylaşabilmesi, öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili verilerin elde edilmesinde o sınıflardaki öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili dört yıllık deneyimi olması, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgi ve uygulamasına sahip olması neden olmuştur. Araştırmaya katılan ilkökulların 2016-2019 yılları arasında dördüncü sınıflarında toplam 445 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya bu okullardan 434 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma kapsamındaki okullarda dördüncü sınıfta derse giren öğretmenlerin sayısı 21'dir. Araştırmada bu okullardan 18 dördüncü sınıf öğretmeni yer almıştır. Bu verileri yüzde olarak ifade edecek olursak araştırmadaki dördüncü sınıf öğrencileri iki okuldaki dördüncü sınıf öğrencilerinin % 97.5'ini, araştırmaya katılan öğretmenlerse iki okuldaki dördüncü sınıf öğretmenlerinin % 85.71'ini temsil etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i (%83) kadın, 3'ü (%17) erkek; araştırmaya katılan öğrencilerin ise 216'sı kadın (49.76), 218'i erkek (50.24) tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen tutumlarına yönelik veriler Aydın (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri ile, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışmaya ilişkin düşünceleri ise Şen (2006) tarafından geliştirilen Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Belirleme Envanteri ile elde edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan envantere cinsiyet, görev yaptığı okul ve şube adı; öğrencilere uygulanan envantere ise şube adı, öğrenci numarası ve cinsiyet gibi özellikler demografik faktörler olarak eklenmiştir. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri beş alt boyuttan (yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlama ve duyuşsal) oluşmaktadır. Envanterin her bir bölümünde farklı sayıda madde vardır. Envanter 54 maddeli, 3'lü Likert tipindedir. Envanterden alınabilecek en yüksek puan 162, en düşük puan ise 54'tür. Şen (2006) ölçeği uygulaması sonucunda elde ettiği Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı değerleri şu şekildedir: yineleme stratejileri .51, anlamlandırma stratejileri .75, örgütlenme stratejileri .82, anlamayı izleme stratejileri .80, duyuşsal stratejiler .79. Yılmaz (2013) araştırmasında bu araştırmada kullanılan ölçeğin aynısını 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulamıştır. Uygulama sonucunda sırasıyla alt boyutlarla ilgili Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısını şu şekilde elde edilmiştir: yineleme stratejileri .62, anlamlandırma stratejileri .74, örgütlenme stratejileri .67 anlama stratejileri .68, duyuşsal stratejiler .66'dır. Bu araştırmada Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları genel için .87, yineleme stratejileri .63, anlamlandırma stratejileri .60, örgütlenme stratejileri .66 anlama stratejileri .63, duyuşsal stratejiler .50'dir. Minnesota Öğretmen Tutum Envanterinin orijinali 150 maddeden oluşmaktadır. Aydın (1993) Envanteri Türkçeye uyarlanarak 68 maddelik bir form haline getirilmiştir. Türkçeye uyarlanan Envanterin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Öğretmenlik Tutum Envanteri 5'li Likert tipinde olup alınabilecek en yüksek puan 340, en düşük puan ise 68'dir. Envanterden elde edilen yüksek puan, öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutumu; düşük puan ise öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumu ifade etmektedir. Araştırmanın verilerinin analizinde kullanılmak üzere olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğretmenleri belirlemek için önce öğretmenlerin envanterden aldıkları toplam puan

belirlenmiştir. Sonra puan dilimi 68'den büyük olacağı için 69'dan 340'a kadar puanlar 4 bölüme ayrılmıştır. Bir başka deyişle 1. Grup (69-136 puan aralığı), 2. Grup (137-204 puan aralığı), 3. Grup (205-272 puan aralığı), 4. Grup (273-340 puan aralığı) biçiminde sınıflanmıştır. Bu puan aralıkları ikiye bölündüğünde ilk iki grup olumlu tutumu, son iki grupta olumsuz tutumu temsil etmiştir. Yani araştırmada 205 ve üzeri puana sahip öğretmenler olumsuz tutumu, 204 ve altı puana sahip olan öğretmenler ise olumlu tutuma sahip olarak nitelendirilmiştir. Şen (2006) Öğretmenlik Tutum Envanteri'nin alfa katsayısını .94 bulmuştur. Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı .98 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri bilgisayarda SPSS 21.0 paketiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Envanterine ilişkin görüşlerine ait puanların cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Farklı tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanterinden elde ettikleri genel ve alt boyutlara ait puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla da iki yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin tutum envanteri ve öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinden elde ettikleri puanları karşılaştırmak için hem cinsiyet hem de tutum durumları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında cinsiyet açısından fark olup olmadığını belirlemek için Post-Hoc testi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinden aldıkları puanlar öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin göstergesi, öğretmenlerin Öğretmenlik Tutum Envanterinden aldıkları puanlar da öğretmenlerin tutum puanı olarak kullanılmıştır. Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri ve bu envanterin alt boyutlarına ait 434 öğrencinin ortalama puanı, standart sapması, puanlarının dağılımının basıklık ve çarpıklık değerleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüş Bildirdikleri Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikleri

Araştırmada Kullanılan Envanterler ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık (Skevness)	Basıklık (Kurtosis)
Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	434	129.73	13.88	-.353	-.062
Yineleme Stratejileri	434	26.01	3.70	-.388	-.160
Anlamlandırma Stratejileri	434	28.33	3.74	-.326	-.116
Örgütlenme Stratejileri	434	21.25	3.40	-.255	-.508
Anlama Stratejileri	434	23.96	3.52	-.402	-.413
Duyuşsal Stratejiler	434	30.15	3.34	-.705	.396

Tablo 1 incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasından dolayı envanterin uygulandığı grubun dağılımının normal olduğu görülmektedir. Puanların normal dağılım göstermesi neticesinde yapılan analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Öğretmenlik Tutum Envanterini yanıtlayan öğretmen sayısı az olduğundan burada non parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Öğretmenlik Tutum Envanterinden Elde Ettikleri Puanlara Göre Sıra Ortalaması, Sıra Toplamı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlik Tutum Ölçeği	Kadın	15	13.67	41.00	10.00	.039
	Erkek	3	8.67	130.00		

$p < .05$

Tablo 2’de, öğretmenlerin, öğretmenlik tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ($U=10.00$ $p < .05$). Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Analizler incelendiğinde kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının (13.67) erkek öğretmenlerin sıra ortalamasından (8.67) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Farklı Tutumlara Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

	Tutum	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Yineleme Stratejileri	Olumlu Tutum	Kız	123	26.28	3.76
		Erkek	73	25.56	3.68
		Toplam	196	26.01	3.73
	Olumsuz Tutum	Kız	93	25.94	3.08
		Erkek	145	26.06	4.04
		Toplam	238	26.02	3.69
Anlamlandırma Stratejileri	Olumlu Tutum	Kız	123	28.74	3.59
		Erkek	73	27.56	3.68
		Toplam	196	28.30	3.66
	Olumsuz Tutum	Kız	93	28.29	3.29
		Erkek	145	28.41	4.11
		Toplam	238	28.36	3.81
Örgütlenme Stratejileri	Olumlu Tutum	Kız	123	21.17	3.82
		Erkek	73	20.43	3.36
		Toplam	196	20.90	3.67
	Olumsuz Tutum	Kız	93	21.20	2.89
		Erkek	145	21.77	3.29
		Toplam	238	21.55	3.14
Anlama Stratejileri	Olumlu Tutum	Kız	123	24.56	3.39
		Erkek	73	22.69	3.95
		Toplam	196	23.87	3.71
	Olumsuz Tutum	Kız	93	23.76	3.23
		Erkek	145	24.21	3.45
		Toplam	238	24.03	3.37
Duyuşsal Stratejiler	Olumlu Tutum	Kız	123	29.95	3.39
		Erkek	73	30.13	3.28
		Toplam	196	30.02	3.34
	Olumsuz Tutum	Kız	93	30.10	3.11
		Erkek	145	30.36	3.48
		Toplam	238	30.26	3.34
		Kız	123	130.73	14.13

Genel	Olumlu Tutum	Erkek	73	126.39	13.66	
		Toplam	196	129.12	14.08	
	Olumsuz Tutum	Kız	93	129.31	11.74	
		Erkek	145	130.83	14.85	
			Toplam	238	130.23	13.72

Tablo 3'te öğretmenlik tutumları farklı olan öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme ve ders çalışma stratejileri ölçeğinin genel ve alt boyutlarına yönelik elde edilen puanların aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir. Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrenme ve ders çalışma puanlarının öğretmen tutumlarına göre farklılaşma durumuyla ilgili iki yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Farklı Tutumlara Sahip Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanterinin Hem Genel Hem de Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlarla İlgili Yapılan İki Faktörlü (Yönlü) ANOVA Sonuçları

	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare
Cinsiyet	Genel	201,428	1	201,428	1,052	,306	,002
	Yineleme Stratejileri	9,124	1	9,124	,662	,416	,002
	Anlamlandırma Stratejileri	28,615	1	28,615	2,052	,153	,005
	Örgütlenme Stratejileri	,753	1	,753	,066	,798	,000
	Anlama Stratejileri	51,085	1	51,085	4,214	,041	,010
	Duyuşsal Stratejiler	4,807	1	4,807	,428	,513	,001
Olum ve Olumsuz Tutum	Genel	229,378	1	229,378	1,198	,274	,003
	Yineleme Stratejileri	,724	1	,724	,052	,819	,000
	Anlamlandırma Stratejileri	3,942	1	3,942	,283	,595	,001
	Örgütlenme Stratejileri	46,817	1	46,817	4,081	,044	,009
	Anlama Stratejileri	12,751	1	12,751	1,052	,306	,002
	Duyuşsal Stratejiler	3,595	1	3,595	,320	,572	,001
Cinsiyet * Olumlu ve Olumsuz Tutum	Genel	871,396	1	871,396	4,553	,033*	,010
	Yineleme Stratejileri	18,114	1	18,114	1,313	,252	,003
	Anlamlandırma Stratejileri	43,456	1	43,456	3,117	,078	,007
	Örgütlenme Stratejileri	43,378	1	43,378	3,781	,052	,009
	Anlama Stratejileri	136,437	1	136,437	11,255	,001*	,026
	Duyuşsal Stratejiler	,164	1	,164	,015	,904	,000

Tablo 4'e göre öğrencilerin cinsiyeti ve olumlu-olumsuz öğretmen tutumları ile öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasında hem genel puanlar (F= 4,553) hem de anlama stratejileri (F=11,255) alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın cinsiyet açısından hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testi uygulamaları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenme ve Ders Çalışma Puanları İle Öğretmen Tutumları Arasındaki Post-Hoc Testi Sonuçları

Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri	Öğretmen Tutumu	(I)	(J)	p
		cinsiyet	cinsiyet	
Genel	Olumlu tutum	Kız	Erkek	.034*
		Erkek	Kız	.034*
	Olumsuz tutum	Kız	Erkek	.408
		Erkek	Kız	.408
Anlama Stratejileri	Olumlu tutum	Kız	Erkek	.000*
		Erkek	Kız	.000*
	Olumsuz tutum	Kız	Erkek	.331
		Erkek	Kız	.331

Tablo 5'e göre Post - Hoc testi sonuçlarına göre olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrenim gören kız öğrencilere ait öğrenme ve ders çalışma stratejileri genel puanlarının (\bar{X} =130,73) erkek öğrencilere göre (\bar{X} =126,39) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri anlama stratejileri alt boyutundaki puanları (\bar{X} =24,56), o sınıflardaki erkek öğrencilerin puanlarından (\bar{X} = 22,69) daha yüksektir. Elde edilen verilere göre olumlu öğretmenlik tutumuna sahip olan öğretmenlerin sınıfındaki kız öğrencilerin, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini hem genel anlamda hem de anlama boyutundaki düzeylerini arttırmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın ilk bulgusunda öğretmenlerin, Öğretmenlik Tutum Envanterinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Envanterden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek puan aldığından bu farkın kadınlar lehine olduğu söylenebilir. Alanyazında kadınların öğretmenlik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusunu destekleyen araştırmalar (Aydın ve Sağlam, 2012; Çetinkaya, 2009; Çiçek Sağlam, 2008; Çiğdem, 2010; Ertem ve Kete, 2015; Güneyli ve Aslan, 2009; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Işık, Yaman ve Soran, 2005; Temizkan, 2008; Uğurlu ve Polat, 2011; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Üzüm, 2019) bulunmaktadır. Alanyazında araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak öğretmenlik tutumu açısından kadın ve erkekler arasında bir farklılığın olmadığını belirten araştırmalar da (Başbay, Ünver ve Bümen 2009; Çapa ve Çil, 2000; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Erdem ve Anılan, 2000; Kartal ve Afacan, 2012; Ömür ve Sezgin-Nartgün, 2013) bulunmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlik tutumuna ait farklı sonuçların elde edilmesine çalışmaların uygulandığı okullardaki öğretmenlerin sosyo-kültürel yapılarının ve ekonomik koşullarının farklı olması, öğretmenlerin farklı bölgelerde görev yapması neden olabilir. Alanyazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların incelendiği araştırmalarda kadınların erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulguların elde edilmesinin nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin çalışma zamanı ve koşulları açısından, kadınların hem çalışma hem de aile hayatını birlikte sürdürebilmeleri için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin seçiminde iş güvencesi ve toplumda değerli olması ön planda tutulduğundan (Boz ve Boz, 2008; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2009; Üzüm, 2019) kadınların da iş bulma ve iş güvenliği konusunda sıkıntıları olduğu düşünüldüğünde, kadınların sahip oldukları mesleklere sıkı sıkıya sarılmalarına neden olabilir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin mesleklerine bu kadar bağlı olmaları onların mesleklerine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olmasını sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerin, olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrencilerden öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının hem genel hem de anlama alt boyutunda daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalarda bulunmaktadır. Yılmaz (2013) yaptığı çalışmada bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlik mesleği adına olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin, olumsuz öğretmenlerin sınıfındakilere göre anlama öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ve olumlu tutum ile strateji kullanımı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulmuştur. Yılmaz, bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak öğrenme ve ders çalışma stratejilerinden örgütlenme ve anlamlandırma alt boyutlarında da olumlu öğretmenlik tutumu ile anlamlı ilişki bulmuştur. Şen (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri alt boyutlarından yineleme ve duyuşsal stratejiler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Buna karşın araştırmada öğretmen tutumu ile anlamlandırma, örgütlenme ve anlamayı izleme alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İnsanların olaylara bakış açılarını belirleyen tutumlar, en uçtaki olumlu davranışlardan diğer uçtaki olumsuz davranışlara doğru sıralanabilir (Erdoğan, 2019). Tutumun bu şekilde bir yelpaze gibi sıralanması, diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de mesleklerine ilişkin farklı tutum ve beklentileri oluşturmaya neden olabilir. Öğretmenlerin farklı tutum ve beklentileri, öğrencilerin özellikle öğrenmeleri ve gelişimlerini çok önemli bir şekilde etkiler (Forlin, Cedillo & Romero-Contreras, 2010).

Öğretmen tutumlarının bu kadar önemli olması Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün (2017) yayımladığı bir genelgedeki başlıklardan birinin tutum ve değerler olmasına sebep olmuştur. Öğretmenlerin tutumu, tepkileri hatta alışkanlıkları öğrenciyi yakından etkilemektedir. Öğrenme sürecinde öğrenciler, anlatılan konunun içeriğinden çok öğretmenin ilgili konuya olan yaklaşımına, onu yorumlama biçimine dikkat etmektedir. Öğrencinin ilgisinin başarıda belirgin bir rol olacağı düşünüldüğünde, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki birçok değişkeni etkileyen önemli bir aktör olduğu söylenebilir (Karahana, 2003).

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecindeki etkilerini mesleğine yönelik benimsediği tutumu sergilerken ortaya koyabilir. Öğretmenlerin tutumlarının öğrenme öğretme süreçlerindeki yansımada öğretmenin kişiliği ve insanlarda kurduğu iletişim etkilidir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğrencileri olumlu etkileyen öğretmenin kişilik bakımından yeterli, olumsuz etkileyenin ise kişilik bakımından zayıf olduğu görülmektedir (Wang, 2004). Öğretmenin kişiliğini etkileyen kavramlardan birinin tutum (Küçükahmet, Külahoğlu, Çalık, Topses, Öksüzoğlu ve Kormaz, 2006) olduğu düşünüldüğünde öğrenciler, öğretmenin kişilik özelliğinden etkilenebilir. Öğretmenin sınıf içinde kurduğu iletişim, öğretmenin mesleki anlamdaki tutumunu öğrencilerin hissetmesini sağlar. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim biçiminin, sınıftaki ilişkileri etkilediği, öğrencilerin akademik başarısını açıkladığı ve öğrenciye ait karakteristik özelliklerin oluşmasına etki ettiği ifade edilebilir (Hamre & Pianta, 2001).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların oluşumuna birçok faktör neden olabilir. Bu faktörlerden biri öğretmenlerin mesleklerini seçme nedenleridir. Öğretmenlik mesleğini amaçları doğrultusunda isteyerek seçenler, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Bu olumlu tutum onların meslekteki başarısının ve faydasının artmasına neden olmaktadır (Dönmez ve Uslu, 2013). Öğretmenlik mesleğinin seçiminde içsel motivasyonu ön planda tutan öğretmenler hem öğretmenlik mesleğiyle ilgili eğitim alırken hem de mesleği icra ederken öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu ve faydalı etkileri olur (Üzüm, 2019). Bunun aksine öğretmenlik mesleğinin

seçiminde dışsal motivasyon ön plana alınırsa süreçte olumsuz durumlarla karşılaşması kaçınılmaz olur (Chuan, 2013). Açıklanmaya çalışılan içsel ve dışsal motivasyon etkisi öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine neden olacaktır. Ayrıca öğretmenliğe ilişkin tutumların oluşumunda, mesleği tercih etme nedeni kadar, seçilen programların (dalların) da etkisi büyüktür. Seçilen programların çağın gereklerine göre sürekli güncellenmesi ve yeniliklerin takip edilmesi tutumun olumlu gelişimine katkı sağlar (Üzüm, 2019).

Olumlu tutuma sahip öğretmenlerde kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, yeniliklere açık olma düşünceleri oldukça yüksektir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştiren öğretmenler mesleklerinde daha başarılı olur, işlerinin kalitesi yükselir. Kaliteli ve nitelikli bir eğitim sisteminde öğrencilerin yetişmesi, öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmesi ile sağlanır (Üzüm, 2019)

Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin geliştirdikleri olumlu tutum, öğretmenlere öğretici rolü verebilir. Bu rolün gereği olarak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde, öğretmenin önemli bir görevi oluşur. Öğretmen öğretici rolü gereği bilgiyi aktarırken aynı zamanda o bilgiye nasıl ulaşılacağını da gösterir. Öğretmenin bu rehberliği esnasında öğrencilerinin bir tarz ya da stil kazanması olasıdır. Bu süreçte öğrenme stratejilerinin öğretimi ön plana çıkar. Bu noktada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumları ile ders çalışma ve öğrenme stratejilerini bilip bilmemeleri okullar ve özellikle öğrenciler için çok önemli hale gelir (Şen, 2006).

Öğretmenler öğrencilerin ders çalışma stratejilerini kullanabilmelerini etkilemektedir (Biggs 1999). Öğretmenlerin öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanabilme sıklığını arttırabilmek için onların hangi çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını bilmeleri, öğrencilerin özelliklerini tanınması ve ona göre yönlendirmesi gerekir (Taşpınar, 2020). Ayrıca öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanabilmelerini arttırmak için öğretmenlerin de bu stratejileri derslerinde kullanması ve öğretme sürecinde vurgulaması gerekir (Öztürk, 1999).

Öğretmenin sınıf içinde benimsediği otoriter, ilgisiz ya da demokratik tutum anlayışından ders çalışma stratejilerinin sınıfta kullanımı etkilenebilir. Öğretmenin otoriter ve ilgisiz tutumlara sahip olması öğrencilerin olumsuz, demokratik tutuma sahip olması ise olumlu etkilenmesine neden olur. Özellikle demokratik tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrenciler öğretmene güven duygusu geliştirir, anlayarak öğrenmeye çalışır ve öğrenme sorumluluğunu alır (Aydın, 1993). Dolayısıyla olumlu tutuma sahip öğretmenler, sınıflarında öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kullanılmasını olanaklı kılar.

Ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılmasında belirleyici rol öğretmen olsa da öğrencilerin tutumlarının da stratejileri kullanım sıklığını etkilediği ifade edilebilir. Alanyazında öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının onların ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmayacaklarını etkilediğini ortaya koyan araştırmalar (Erdamar-Koç, 2010; Özkal ve Çetingöz, 2006) bulunmaktadır. Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik geliştirdikleri tutum ve algılamalar, ders çalışma stratejilerinin kullanımının dörtte birini açıklamaktadır (Erdamar-Koç, 2010). Öğrenciler ders çalışma stratejilerine karşı olumlu tutuma sahipse stratejileri kullanımı artmaktadır (Erdamar-Koç, 2010; Purdie & Oliver 1999). Bunun aksine öğrenciler ders çalışmaya karşı olumsuz tutum geliştirmişse, öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanımı da azalmakta, bununla ilişkili olarak okul başarıları da düşmektedir (Arslantaş, 2001). Bu sonuçlar öğrencilerin kendi özelliklerini tanınması ya da tanımamasından kaynaklı olabilir.

Kendini daha iyi tanıyan öğrenciler kendilerine uygun stratejileri seçip kullanabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin sınıfında bulunan kız öğrencilerin, aynı sınıftaki erkek öğrencilerden öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanlarının hem genel hem de anlama alt boyutunda daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmanın bulgusuyla alanyazında benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bulut (2006) cinsiyet ve başarı durumlarının ortaokul öğrencilerin kullandıkları ders çalışma ve öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediğini araştırdığı çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı bulgusunu elde etmiştir (Akt. Yılmaz, 2013). Ural (2006) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmasında kız öğrencilerin erkeklere göre ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güven (2004) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin yineleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejileri erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha çok kullandığı, örgütleme stratejilerini ise kız ve erkek öğrencilerin eşit derecede kullandığı sonucuna varmıştır. Şen (2006) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yineleme ve duyuşsal stratejiler açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Alanyazında ulaşıldığı kadarıyla araştırmanın bulgusundan farklı sonuçların olduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Yılmaz (2013) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin kullanımının cinsiyet açısından bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin lehine öğretmenlik tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu; olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin sınıfında bulunan öğrencilerin lehine olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden ölçeğin hem genel hem de anlama alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu; olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki kız öğrencilerin lehine ders çalışma ve öğrenme stratejileri açısından erkek öğrencilerden hem genel hem de anlama alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir.

Araştırmadan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin mesleki tutumları belirli dönemlerde tespit edilmeli, öğretmenleri olumsuz tutuma yönelten sebeplerin ortadan kaldırılması sağlanmalıdır.
- Mesleğini icra eden öğretmenlerin ders çalışma ve öğrenme stratejileri gibi konulardan haberdar olmasını sağlamak ve onları bu konuda uygulama yapmaya sevk etmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Ders çalışma ve öğrenme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılması teşvik edilmeli, bu teşvikler okul yöneticileri tarafından takip edilmelidir.
- Temel eğitimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini öğrenmeleri, bunları derslerinde kullanabilmeleri için öğretim programlarında bu stratejilere yer verilmelidir.
- Bu çalışma dördüncü sınıflardaki sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışma farklı düzeylerdeki farklı branş öğretmenleri ile ya da düzeyler arasında karşılaştırma yapılarak da gerçekleştirilebilir.
- Araştırmada kullanılan envanterlerle birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde gözlemler, öğretmen ya da öğrencilerle görüşmeler yapılarak nitel verilerinde kullanıldığı araştırmalar hazırlanabilir.
- Araştırma iki özel okulda yapılmıştır. Bu araştırmanın benzeri devlet okullarında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın Demircan, Z., Çıray, F. & Sönmez, B. (2013). Öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri ile zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(3), 822-835.
- Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. (pp.798-844). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları (Diyarbakır örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Atkinson, R.L., R.C. Atkinson, E.E., Smith, Bem, D.J. & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Hilgard's introduction to psychology* (12. edition). (Çev. Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydın, O. (1993). *Sınıf öğretmeninin adaylarının psikolojik ihtiyaçları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press. file:///C:/Users/levent/Downloads/Teaching_for_Quality_Learning_at_University%20(1).pdf adresinden 27.12.2020 tarihinde güncellenmiştir.
- Boz, Y. & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*, (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chuan, C.L. (2013). Pre-service teachers' motivation for choosing teaching as a career. *Jurnal Penyelidikan IPG KBL*, 11, 1-18.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çerçi, A. (2005). *Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305
- Çiğdem, G. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38, 230-249.

- Dönmez, C. & Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 82-93.
- Erdem, A.R. & Anılan, H. (2000). PAÜ eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-148.
- Erdoğan, İ. (2019). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*, (21. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ertem, S. & Kete, R. (2015). Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutum ve beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. (ss.72-81).
- Forlin, C., Cedillo, I. G. & Romero-Contreras, S. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (7), 723-739.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University Case). *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Gürbüz, H. & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hacıömeroğlu, G. & Şahin-Taşkın, Ç. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turkey, (s.1-9).
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Işık, S., Yaman, M. & Soran, H. (2005). Biyoloji ve biyoloji öğretmenliğine karşı tutumlarına göre biyoloji öğretmen adaylarının tiplerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 110 - 116.
- İsen, G. & Batmaz, V. (2006). *Ben ve toplum*. İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakış, Ö. & Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri "A.İ.B.Ü: Örneği", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-39.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76 - 96.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1980). *Sosyal psikoloji* (Çev. E. Güngör). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş.Ö., Çalık, T., Topses, G., Öksüzöğlü, A.F. & Kormaz, A. (2006). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Ömür, Y. E. & Sezgin-Nartgün, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Purdie, N. & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual schoolaged children, *System*, 27(3), 375-388.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmenliği adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler dersi kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461- 486.
- Uğurlu, C. T. & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 68-74.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri (Nevşehir İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü üniversitesi, eğitim fakültesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 140-155.
- Üzüm, H. (2019). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Wang, L. H. (2004). *Kindergarten teachers' attitudes toward multicultural education in Taiwan*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, USA.
- Woolfolk, E.A. (2001). *Educational psychology* (8. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Yılmaz, F. (2013). *Farklı tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 4 - 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.