



BUCA
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



E-ISSN: 2602-2850
ARALIK/DECEMBER 2020
SAYI/ISSUE 50

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

*Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education*





**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Sayı 50, Aralık 2020

Issue 50, December 2020

E-ISSN 2602-2850

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

Sahibi

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dekan)

Editör

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ
BALTAOĞLU

Alan Editörleri

Doç. Dr. Bahar BARAN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Banu ÖZEVİN
Müzik Eğitimi

Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN
Resim-İş Eğitimi

Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Hasan ÇUKUR
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. İlyas YAZAR
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Esin KUMLU
Yabancı Diller Eğitimi

Doç. Dr. Tuncay CANBULAT
Temel Eğitim

Dizgi Sorumluları

Araş. Gör. Dr. Cansu ÇELEBİ EROL

Araş. Gör. Dr. Esra USLU

Arş. Gör. Dilek İZGİOL

Arş. Gör. Sevgi UYGUR

Teknik Sorumlu

Arş. Gör. Sevgi UYGUR

*Dergimiz TRDizin, SOBİAD ve OAJI
indeksi veri tabanında yer almaktadır.
Dergimiz ulusal hakemli bir dergi olup,
yilda iki sayı yayınlanmaktadır.*

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Owner

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
(Dean)

Editor

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Associate Editor

Asst. Prof. Dr. Meltem GÖKDAĞ
BALTAOĞLU

Section Editors

Assoc. Prof. Dr. Bahar BARAN
Computer Education and Instructional Technologies

Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZEVİN
Music Education

Assoc. Prof. Dr. Tuba GÜLTEKİN
Fine Arts Education

Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA
Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Hasan ÇUKUR
Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. İlyas YAZAR

Social Sciences and Turkish Education

Asst. Prof. Dr. Esin KUMLU

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT
Primary Education

Compositors

Research Asst. Dr. Cansu ÇELEBİ EROL

Research Asst. Dr. Esra USLU

Research Asst. Dilek İZGİOL

Research Asst. Sevgi UYGUR

Technician

Arş. Gör. Sevgi UYGUR

*This journal is listed in TRDizin, SOBİAD
and OAJI index. This journal is a
national peer-reviewed journal and it is
published semi-annually.*

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE (Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL (Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG (Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV (Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ (Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS (Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ (İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk SORAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES (Pogischen Hochschule Heidelberg-Almanya)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ (Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU (Adnan Menderes Üniv.)

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU
Prof. Dr. Derya YAYLI
Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Doç. Dr. Barış USLU
Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ
Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU
Doç. Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL
Doç. Dr. Nejat İRA
Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Melih GÜNEŞ
Dr. Öğr. Üyesi Berna GÜRYAY
Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM
Dr. Öğr. Üyesi Füsün ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Görkem AVCI
Dr. Öğr. Üyesi İnci ÖZONAY BÖCÜK
Dr. Öğr. Üyesi Mevhibe KOBAK DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Mine MUYAN-YILIK
Dr. Öğr. Üyesi Tayfun TUTAK
Dr. Öğr. Üyesi. Volkan GÖKSU
Dr. Mehmet ÖZCAN
Dr. Turgay DEMİREL
Dr. Süleyman AKÇIL

*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,
2020 Aralık, Sayı 50*

Editorial Board

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNİCLİFFE (Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL (Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG (Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV (Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ (Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS (Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ (İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk Soran (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLİES (Pogischen Hochschule Heidelberg-Germany)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ (European Lefke Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU (Adnan Menderes Üniv.)

Review Board

- Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU
Prof. Dr. Derya YAYLI
Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ
Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Assoc. Prof. Dr. Barış USLU
Assoc. Prof. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
Assoc. Prof. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ
Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Hatice Zekavet KABASAKAL
Assoc. Prof. Dr. Nejat İRA
Assoc. Prof. Dr. Ramazan ÇEKEN
Asst. Prof. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
Asst. Prof. Dr. Berna GÜRYAY
Asst. Prof. Dr. Eren KESİM
Asst. Prof. Dr. Füsün ÜNAL
Asst. Prof. Dr. Görkem AVCI
Asst. Prof. Dr. İnci ÖZONAY BÖCÜK
Asst. Prof. Dr. Mevhibe KOBAK DEMİR
Asst. Prof. Dr. Mine MUYAN-YILIK
Asst. Prof. Dr. Tayfun TUTAK
Asst. Prof. Dr. Volkan GÖKSU
Dr. Mehmet ÖZCAN
Dr. Turgay DEMİREL
Dr. Süleyman AKÇIL

*The Journal of Buca Faculty of Education,
2020 December, Issue 50*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ebru ÖZMEN

İngilizce Öğreniminde Öğrenci Tarafı Özeleştiri: DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği

Student-Sided Self-Criticism in Learning English: A Study on Preparatory Class Students at DEU School of Foreign Languages

86-104

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Büşra GÜNEY, Filiz KABAPINAR

Lise Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğretmen Profillerinin Belirlenmesi

An Investigation About The Secondary Students' Preferences on Teacher Profile

105-124

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Orkide BAKALIM, Mine MUYAN-YILIK

Yalnızlık ve Yaşam Doyumu İlişkisinde Pozitif ve Negatif Duyuların Aracı Rolü

The Mediating Roles of Positive and Negative Affects in The Link Between Loneliness and Life Satisfaction

125-140

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Hüsnü ERGÜN

Yönetmeliklerde Müfettişler

Inspectors in Regulations

141-157

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Tuğba TAŞKIN

Bilim Tarihi Öğretimi Konulu Fen Eğitimi Araştırmalarının Analizi

An Analysis of Science Education Studies on Teaching History of Science

158-171

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Derya CAN

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zeka Oyunlarını Öğretim Süreciyle Bütünleştirmeye Yönelik Görüşleri

172-190

Views of Pre-Service Primary School Teachers' About Integration of Mind Games with Teaching Process

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Neşe ÖZKAL

Okulöncesinde Liseye Öğretim Programlarında Temizlik ve Hijyen: Türkiye Örneği

191-206

Sanitation and Hygiene in Curriculum from Preschool to High School: Turkey Sample

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Merve NOYAN, Alper KESTEN

Türkiye’de Toplum Hizmet Uygulamaları Konulu Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme

207-227

A Review on Community Service Learning Studies in Turkey

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Zeynep KURTBEOĞLU , Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri

228-242

The Perceived Social Support and Depression Degree of Parents Who Have Children with Specific Learning Disability

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Yasin HİÇYILMAZ, Semiha ŞAHİN

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Düzeyleri

243-257

Innovation Management Levels of School Principals According to the Perceptions of Teachers

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Burçin İNCE-MUSLU, Ayten ERDURAN

Matematik Eğitime Teknoloji Entegrasyon Sürecinin İncelenmesi

258-273

Analyzing of Technology Integration Process in Mathematics Education

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Fatih Mutlu ÖZBİLEN, Tuncay CANBULAT, Osman ÇEKİÇ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi

274-297

Evaluation of Preservice Classroom Teachers' Self-Efficacy and Social Entrepreneurship Levels

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Ali TÜRKEL, Meltem ÇETİNKAYA

Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde Karşıt Anlamlı Sözcüklerin Anlambilimsel Değerlendirmesi

298-313

Semantic Evaluation of Antonyms in Poems in Turkish Textbooks

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

İngilizce Öğreniminde Öğrenci Tarafı Özeleştiri: DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği¹

Student-Sided Self-Criticism in Learning English: A Study on Preparatory Class Students at DEU School of Foreign Languages

Ebru ÖZMEN¹

¹Dr., Yabancı Diller Yüksekokulu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, ebru.ozmen@deu.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-8149-8482>)

Geliş Tarihi: 28.06.2019

Kabul Tarihi: 09.12.2020

ÖZ

Ülkemizde İngilizce öğreniminin yeterli oranda gerçekleşmemesi konusuna yönelik yıllardır net bir çözüme ulaşılamadığı gözlemlenmektedir. Konuya ilişkin şimdiye kadar yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, çoğunun nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği ve sorunun İngilizceyi öğretmemeye açısından ele alındığı görülmüştür. Buradan hareketle, mevcut çalışmada İngilizce öğrenimi konusu öğrenci tarafı incelenerek öğrencilerin konuya ilişkin bireysel sorumluluk alıp almadıkları ve öz-eleştiriye bulunmaları araştırılmıştır. Araştırma dilinin Türkçe tercih edilmesinin sebebi, hem öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik yaşadıkları sorunları daha açık ifade etmelerini sağlamak, hem de konunun içeriğinden dolayı daha çok kişiye ulaşılabilmesi düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Mevcut çalışmada, konunun derinlemesine incelenmesi ve sonucunda birtakım öneriler geliştirebilmek adına nitel yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmanın fenomenoloji deseninde incelenmesi uygun görülmüştür. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan farklı bölümlere ait 12 öğrenci ile derinlemesine görüşme yapılmış ve sonuçları içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bir yıla yakın süren eğitim dönemi boyunca öğrencilerle etkileşimde bulunularak, derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak ve uzman görüşüne başvurularak, araştırmanın inanılabilirliği artırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunun daha önceden problemi bu açıdan hiç düşünmediği ortaya çıkmıştır. Öz-eleştiri yapma bireysel sorumluluğu alanların yanı sıra, geleneksel sorunların da dil öğrenememe konusunda etkisi olduğunu düşünenler ve konuya yönelik farklı önerilerde bulunanlar bulgular kısmında doğrudan alıntılar yapılarak incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenimi, bireysel sorumluluk, öz-eleştiri.

ABSTRACT

It has been observed that a clear solution has not been reached for years regarding the issue of insufficient English learning in our country. When the studies conducted so far about the subject were examined, it was seen that most of them were carried out using the quantitative method and the problem was handled in terms of not being able to teach English. From this point of view, in the present study, the subject of English learning was examined on the student side by investigating whether the students took individual responsibility and self-criticism about the subject matter. The reason why the research language was preferred in Turkish is because of the thought of both enabling students to express their problems regarding English learning more clearly and reaching more people due to the content of the subject. In the present study, it was preferred to use the qualitative method in order to examine the subject in depth and develop some suggestions as a result. In this study, maximum diversity sampling method is used with a phenomenology design. In-depth interviews were conducted with 12 students from different departments of DEU (SFL) preparatory classes, and the results were interpreted by content analysis method. By interacting with the students for nearly a year of education, using in-depth interviews and consulting to expert advice, the trustworthiness of the research has been increased. According to the results, it has been emerged that most of the students have never thought about this side of the problem before. In addition to making self-criticism and taking individual responsibility, those who think that

¹ Bu makale, INOVED 2017 tarafından 19-21 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Eğitimde İyi Uygulamalar ve Yenilikler Konferansı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

traditional problems are the effect of not learning languages and those who have different suggestions for the subject are also examined and tried to be revealed by making direct quotations in the findings.

Keywords: English learning, individual responsibility, self-criticism.

GİRİŞ

Günümüzde, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler hayatımızın her alanını farklı biçimlerde etkilemektedir. Bu sebeple, toplumsal yaşamda çağın gerektirdiği yeniliklere ayak uydurmak, bireyleri sürekli öğrenmeye açık tutarak kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenmeye ilişkin Kara (2010, s. 50), “İnsanlık doğuştan değil, öğrenme sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve tutumlar sayesinde evrendeki tüm bu değişiklikleri gerçekleştirebilmektedir. Öğrenen insan bilgisiyle dünyayı, olumlu ya da olumsuz yönde değiştirebilir. Öğrenmek özelde insanın, genelde ise dünyanın kaderini değiştirecek en önemli etkinliktir” açıklamasında bulunarak öğrenmenin önemini vurgulamıştır.

Öğrenmeye yönelik dil öğrenimi de diğer konularda olduğu gibi günümüz yaşantısında etkin olan ve süreklilik içeren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dilin öğrenilmesinin zorunluluğunun yanı sıra, çağa ayak uydurma çabasıyla yabancı bir dilin bilinmesi ihtiyacı etkin bir rol oynamaktadır. Bu durum, “hızla artan kültürel etkileşimler ve uluslararası gelişmelere bağlı olarak diğer ülkelerin de dillerini bilme gereksiniminin arttığını ve pek çok yabancı dil arasında İngilizcenin daha fazla kabul gördüğünü” ortaya çıkarmaktadır (Gökmen, 2005 ve Harkort 1990; akt. Ersoy, 2015, s. 8).

Yabancı dil öğreniminde özellikle İngilizcenin tercih edilmesinin sebebi, bu dilin dünyanın birçok ülkesiyle kültürel veya ticari ilişkilerin gerçekleşmesinde sıklıkla kullanılıyor olmasıdır. Bu sebeple, ülkemizdeki okullarda da yabancı dil olarak İngilizce ağırlıklı eğitim verilmektedir. Fakat maalesef, üniversite eğitimi başlangıcına gelene kadar yaklaşık 10-12 yıl süren İngilizce öğretimine rağmen, öğrencilerin hâlâ bu konuda sıkıntı yaşadıklarını gözlemlemekteyiz. Mevcut sorun birçok farklı sebeplerle ilişkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, sorunun; eğitim sistemi, öğretmenler, ders kitapları, motivasyon, sınav sistemi, vb. konulardan kaynaklandığı üzerinde durulmuş ve çözüm arayışına gidilmiştir (Duman, 2010; Işık, 2008; Pakar, 2012). Yabancı dil öğreniminin bu kadar önemli olduğu günümüzde bu konunun hâlâ bir sorun olarak karşımıza çıkması, konuya farklı açılardan da bakılması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu doğrultuda yapılan alanyazın incelemesinde, İngilizce öğrenememe sorununun öğrenci taraflı özelleştirilmesine ilişkin nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Konu, çoğunlukla eğitim sistemi ve öğretmen etmeni açısından incelenmiş ve yapılan çalışmaların nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Duman, 2013; Gömlüksiz ve Bozpolat, 2012; Kaya ve Keskin, 2016; Özçelik, 2015).

Bu sebeple mevcut çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine İngilizce öğrenememelerinin sebepleri sorularak konuya yönelik bireysel sorumluluk alıp almadıkları incelenmiştir. Bunun sonucunda, ‘İngilizce öğrenimi’ ile ‘öğrenci taraflı özelleştirme’ ilişkisi hakkında bir sonuca ulaşılması hedeflenmiştir.

1.1. Yabancı Dilin Önemi

Günümüz yaşantısında toplumlar arası iletişim ve etkileşimin artması ile birlikte yabancı dil bilme ihtiyacı bir zorunluluk hâlini almıştır. Özellikle İngilizcenin uluslararası ortak kullanılan bir dil olması, tüm dünyada yaşananları takip edilmesine ve başka kültürlerin tanınmasına olanak sağlamaktadır. Başka kültürlerin tanınması sonucu, bireyde farklı kültürlerin yaşantılarına anlayış gösterme ve hoşgörü ile yaklaşma gibi tutumlar baş göstermektedir. Abacıoğlu’na göre, dünyaya açılmanın yolu yabancı dili bilmekten geçmektedir. Bir başka deyişle yabancı dil, düşünce alışverişini sağlamakta ve başka ulusların düşüncelerini, bilimlerini, teknolojilerini, kültürlerini ve sanatlarını tanıma olanağı yaratmaktadır (aktaran, Hisar, 2006). Buradan hareketle, yabancı dil sayesinde farklı ülkeler ile iletişimde olma, yenilikleri takip etme, kültürel ve sanatsal faaliyetlerden haberdar olma, vb. özelliklerden yararlanma imkânı doğmaktadır.

Bu sebeplerle, yabancı dil öğreniminde diğer kültürleri tanımak çok önemli bir yer tutmaktadır. Böylelikle, yabancı dil öğreniminde sadece gramer kurallarının öğrenilmesi değil, dili yaşayarak hayatın içine katma ve öğrenmeyi zevkli bir hâle getirme de sağlanmış olacaktır. Er’e (2006) göre, öğrencilerin başka kültürleri tanınması, dünyada başka yaşam tarzında insanların da

olduğunun farkına varılması (özellikle küçük yaşta dil öğreniminde) ve öğrenenlerin dil öğrenmeye karşı motive edilerek öğrenme hızlarını artırmasını sağlamaktadır. Böylelikle, öğrenciler başka kültürlerle sahip insanlar ile aralarında empati kurarak yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmektedirler.

Bu yönüyle yabancı dil, kültürlerarası bağlantıyı kuran bir araç görevini görmektedir. Farklı kültürlerin deneyimlenmesi, farklı bakış açıları ve yorumlamaları ortaya çıkarırken, bireylerin kendi yaşadıkları çevre şartlarına en uygun olan görüşü benimsemelerine de olanak sağlamaktadır. Konu ile ilgili Williams ve Burden, “Dilin öğrenildiği ortamın çok önemli olduğunun altını çizerek kültürel çevre ve durumun iyi anlaşılmasının diller arasındaki farklılıkların anlaşılmasında da yardımcı olduğuna” değinmektedir (aktaran, Dönder, Eladı, ve Özkaya, 2012, s. 955).

Konuya 21. yüzyılda en az bir yabancı dil bilmenin öneminin tartışılmayacak kadar büyük olduğu görüşü ile yaklaşan Çelebi’ye (2006, s.292) göre de, çağın bilim insanının bazı özelliklerle donanık olarak yetişmesi için en az bir yabancı dili (ki bu da artık yetmemektedir) ve bilgisayarı bir meslek olarak değil, edineceği her hangi bir mesleğin gereği olarak bilmesi gerekmektedir. Kişilerin toplumsal ilişkilerde gerekli entelektüel ve duygusal derinliğe ulaşması adına yabancı dili iyi bilmesi ve anadili dışında geçerli bir yabancı dili iyi bilmek için çaba sarf etmesi “Çağın gerektirdiği toplum tipi olan ‘*Bilgi Toplumu*’na” ulaşmak için önem kazanmaktadır (Çelebi, 2006, s.292; Doğan, 1996).

“Bilgi toplumu” olarak adlandırılan bu yeni toplum modelinde, çağın gerektirdiği yenilik ve değişimler, toplumlararası ihtiyaçların da yeniden belirlenmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda özellikle ülkeler arası ilişkilerin geliştirilmesinde yabancı dil kullanımı bir gereklilik haline gelmektedir. Bu konu ile ilgili, bireysel ve toplumsal olarak hızla artmakta olan iletişim araçlarının kullanımı insanlar arasında paylaşımların en hızlı ve kısa yoldan gerçekleşmesini sağlarken, yabancı dili öğrenme ve etkin kullanma ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Yabancı dil bilgisinde kişilerarası paylaşımların en kısa yoldan gerçekleşmesine ilişkin Sebüktekin, “yabancı dil bilgisinin değişik ülke ve insanların deneyim, düşünme ve duygularının birbirleriyle en kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olduğunu, dolayısıyla bireylere eğitimlerinde, meslek yaşamlarında pratik yararlar sağladığını, aynı zamanda toplumların gelişmelerini de kolaylaştırdığını” belirtmiştir (aktaran, Er, 2006, s. 4). Bu yönüyle, özellikle toplumun gelişimine etki eden ve teknolojiyi daha çok kullanan günümüz genç nesillerinin yabancı dil öğrenimi ve kullanımında etkin bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. İngilizcenin konuşulduğu ülkenin kültürünün ve dilinin kullanımının kavranması o dile ait öğrenmeyi de daha kolay hale getirmektedir.

Ülkemiz şartlarında bu imkânı bulamayan birçok kişi bulunmaktadır. Yabancı bir ülkede eğitim alamayan kişiler için İngilizce öğrenimi daha zor gerçekleşmektedir (Yaman, 2018, s.164). Bu açıdan yabancı dil öğreniminde, ülkemiz için bu ortamın oluşturulması gerekliliği önem kazanmaktadır. Bu ortamın oluşturulması için bir takım yeni düzenlemeler ve yapılandırılmalara gidilme ihtiyacı duyulmaktadır. Günümüz şartlarında teknolojiye hızla ve kolaylıkla erişilebilmesi sayesinde İngilizce ile daha sık karşı karşıya gelmektedir. Yabancı diziler, filmler, video kanalları, yabancı üniversitelerden alınan dersler vb., çeşitli olanaklara rahatlıkla ulaşılabilmesini sağlamasına rağmen, İngilizceyi okullarda, belirli bir müfredat çerçevesinde öğrenmek de ayrı bir önem taşımaktadır.

Konuya ilişkin, yabancı dil öğrenimi etkileyen birtakım etmenler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, çoğunlukla sorunun kaynağı olarak eğitim sistemindeki yanlışlar ve eksikler gösterilmiş ve birtakım değişimlerin kaçınılmaz olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada, İngilizce öğrenimini etkileyen diğer etmenlerin neler olduğuna değinilerek konuya yönelik farklı bakış açıları değerlendirilmiştir.

1.2. İngilizce Öğrenimini Etkileyen Etmenler

Dünyanın birçok ülkesinde konuşulan ortak bir dil olma özelliğine sahip olan İngilizcenin öğrenilmesi, özellikle ülkemizde yıllardır süregelen bir sorun olarak hâla incelenmektedir (Demircan, 2002; Işık, 2008; Paker, 2012). Bu konuda, hem kurumsal hem de bireysel olarak maddi manevi büyük ölçüde çaba sarf edilmektedir. Ancak görülüyor ki, gösterilen bu emek ve çabaya rağmen öğrenme adına elde edilen sonuç çok tatmin edici boyutlarda olmamaktadır. Yabancı dil öğrenimi

konusunda konuya ilişkin yapılmış olan araştırmaların çoğunda bu sorunun farklı sebeplerden kaynaklandığı ve çeşitli etmen ilişkilendirildiği gözlemlenmektedir.

Bu etmenlerin başında, sıkıntının eğitim sisteminden kaynaklanan birtakım aksaklıklardan kaynaklandığı görüşü yoğunluk kazanmaktadır. Uzun yıllar süren İngilizce öğreniminin ardından hâla bu sıkıntının çözülememiş olması ülkemiz için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Okulların öğretim programlarında ilkökul ikinci sınıftan itibaren İngilizce derslerinin yer aldığı belirten Işık (2008), öğrencilerin öğrenim gördükleri örgün eğitim süresi boyunca görülen İngilizce dersinin uygulamaya dönük yöntem sorunları nedeniyle istenen sonucu vermediğinin altını çizmektedir.

Bikçentayev ise, yabancı dil öğrenmek uğruna gösterilen büyük çabalara rağmen, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlardan dolayı alınan sonucun tatmin edici olmaktan büyük oranda uzak olduğunu ifade etmektedir. Bu uğurda harcanan çaba, enerji ve zamanın boşa gittiğini, sorunun en başta kullanılan öğretim metodunun hatalı veya eksik olması gibi birçok sebebi olduğunu belirtmektedir (aktaran, Yolcu, 2002).

Uzun yıllar süren İngilizce öğrenimi süresince ilk başta da belirtildiği gibi öğrenememe nedenlerini yine eğitim sistemi içerisinde yer alan; öğretmen, müfredat, ders kitapları, gibi farklı etmenlere bağlayanlar bulunmaktadır. Paker'e (2012, s. 89) göre de, öğrencilerin çoğu "ilkokul 4'ten lise sona kadar ve hatta üniversite de bile İngilizce dersi almalarına rağmen başlangıç düzeyinde bile İngilizce iletişim kuramamaktadırlar. Bu konunun sorumlusu olarak ise, "kimi sistemi, kimi Milli Eğitim Bakanlığını, kimi öğretmeni, kimi de ders kitaplarını suçlamaktadır" (Paker, 2012).

İngilizce öğrenimini etkileyen etmenlerden bir diğeri de, özellikle eğitim sisteminin bir parçası olan, devlet okulu ile özel okul öğretim sistemi arasındaki müfredat farklılığıdır. Hem ders kitaplarının, hem de yabancı dil için uygulanan haftalık ders saatlerinin farklı olması, öğrenmede çok etkin bir rol oynamaktadır. Bunların yanı sıra, özel okullardaki yabancı öğretmen etmeninin de dili öğrenmede çok etkili olduğu belirtilmiştir. Tüm yukarıdaki belirtilen konulara yönelik olumlu ve olumsuz etkilerden bahsedilmektedir (Demircan, 2002; Demirel, 2008; Ülper, 2006). İngilizceyi öğrenirken, ana dilin kullanılmasının bir zorunluluk mu yoksa tercih mi olması gerektiği farklı açılardan ele alınmıştır.

Çoğunlukla, ana dilin İngilizce öğretiminde kullanılması bazı konulara göre gerekli bulunurken, bazı konularda ise İngilizce öğrenimine engel teşkil edebileceği görüşleri hâkimdir. Konuyla ilgili olumlu düşüncelere yönelik, Şavlı ve Kalafat (2014, s. 1380-1381), "öğrenci belli durumlarda mutlaka ana dile başvurduğunu özellikle de ana dili sayesinde bilinmeyen konu ve kavramların öğrenilmesinin ve anlaşılmasının daha da kolaylaştığını vurgulamıştır. Böylelikle, derste sorulan sorulara cevap verdiği ve alıştırmalara katılabildiği için motivasyonunun ve özgüveninin arttığını" belirtmektedir. Olumsuz düşüncelere örnek olarak ise, "ana dile sıkça yer verilmesi durumunda öğrencinin ana dile sürekli ihtiyaç duyduğunu; araştırma yapmadan, kendini öğrenmeye zorlamadan hazır bilgiye ulaştığını" dile getirmektedir.

Konuya ilişkin, yabancı dilde pratik kazanamama, ana dile göre düşünme, konuşma, yazma, kelime bilgisini geliştirememe ve kulak dolgunluğu oluşturmama gibi örnekler verilebilir. Bunun sonucunda da, öğrencilerin ana dilde anlatıldığında konuyu anladığını; fakat anladıklarını yabancı dile aktaramadıklarını vurgulamaktadır" (Şavlı ve Kalafat, 2014). Bu noktada, özellikle yabancı dil öğreniminde Türk öğretmenlerin yanı sıra, yabancı öğretmen etmeninin de belirleyici bir unsur olduğunu gözlemlemekteyiz. Bu sebeple, öğrencinin dil seviyesine uygun anlatım, dili öğrenme amacına yönelik ders içeriği ve konuya uygun anlatım şekli, öğretmenlerin belirleyeceği etmenlere örnek olarak verilebilmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kavramlara bakıldığında, İngilizce öğretiminde öğretmenlere çok büyük görev düşmektedir. Öğretmenlik eğitiminin tüm meslek yaşamı boyunca devam etmesi gerekliliği ve öğretimde güncelliği yakalamanın önemi, uygulanacak olan yöntem ve teknikler açısından dil öğreniminde büyük yer tutmaktadır. Konuya ilişkin McCarthy'nin (2008) ifadesine göre, "yabancı dil alanında son yirmi yılda yazılan kitap ve yayınlanan dergilerin, farklı bakış açıları ortaya çıkardığını ve özellikle İngiliz Dili Öğretiminde (ELT) uzmanlaşmanın öğretmenlere alanlarında güncel kalma gibi zor bir görev yüklediği görülmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin ilk ve orta öğretimden yükseköğretime kadar hangi seviyede olursa olsun dil öğretimindeki yenilik ve

gelişmelerden haberdar olma ve bunları olabildiğince kullanmaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır” (aktaran, Karagedik, 2013, s. 21).

Bu noktada, etkili öğretmen olabilmek çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin ders içi performansı, öğretme potansiyeli ve kişisel donanımı öğrenen tarafın algısı ile anlam kazanmaktadır. Bayrak’a (2004) göre öğretmeni anlamlı kılan, öğrenme ihtiyacı içinde bulunan insandır. Bir diğer deyişle, akademik hayatları boyunca İngilizce konuşma becerisini kullanmaya ihtiyaç duyacak olan öğrenciler, bu beceriyi kazandıracak olan etkili hedef, yöntem ve değerlendirmeyi bilen okutmanlara ihtiyaç duymaktadır.

Öğretmenlerin gündemi yakalayıp, dersi sevdirmesi, aynı zamanda öğrencilerin yabancı dile karşı öğrenme motivasyonunu da artırmaktadır. Yabancı dile duyulan merak ve istek sayesinde dile öğrenim gereksinimi daha da önemli bir hale gelmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin ellerinden geldiğince dersi etkili ve stres ortamından uzak bir ortam haline getirerek, sınıfta güvenli, endişeden uzak bir öğrenme ortamı yaratmaya öncelik vermeleri önem kazanmaktadır.

Bu noktada Gardner ve Lambert (1972), “aynı fırsatlar verildiği halde neden bazı öğrenciler hızlı ve başarılı bir şekilde yabancı dil öğreniyorken diğerleri başarısız oluyor?” sorusuna cevap arayarak yabancı dil eğitiminde motivasyonun önemini ortaya çıkarmışlardır (aktaran Kaya ve Keskin, 2012, s. 12). Acat ve Demiral (2002, s.314) da konuya ilişkin, “öğrenme olayının ‘öğrencinin bir şeyi gerçekten öğrenmeyi istemesi durumunda gerçekleştiği’ gerçeği düşünüldüğünde, öğrenciyi öğrenmesi için harekete geçirecek olan eylemlerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bunların sınıf ortamında bilinçli bir biçimde kullanılması gerektiğini” savunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik motivasyon ve tutumlarının öğrenmeyi etkileyen önemli etmenlerden biri olduğu ve bununla ilgili olarak, öğretmenlerin daha bilinçli davranması gerektiği önem kazanmaktadır.

Bu sebeple, “yabancı dil öğretmen yetiştirme alanında hizmet içi eğitim sistemi ele alınarak bu yolda sonuca etki eden verilere ulaşılması sağlanabilir. Yeni düzenleme ile üniversiteler ve MEB arasında eşgüdüm sağlanarak öğretmen adaylarının, nasıl bir ortamda ve ne şekilde yabancı dil öğreteceklerinin bilincinde olmaları eğitimi daha gerçekçi bir şekle getirebilir” (Işık, 2008, s. 23-24). Öğretmenlerin bu bilince sahip olması sayesinde, öğrencilerin İngilizceye yönelik motivasyonlarında da artış olacağı kaçınılmazdır. Yabancı dil için en önemli etmenlerden olan istek ve motivasyon kişiden kişiye değişiklik gösterse de, özellikle günümüz toplumunda yer edinmek ve farklı fırsatları yakalamak adına çok önemli bir yer tutmaktadır.

Toplumsal yaşamın gereği olarak insanlar, değişik amaç ve biçimlerde yabancı dil öğrenme isteği duymaktadırlar. Demircan’ın ifadesi ile, bireylerin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması, kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı kişiyi yabancı dil öğrenmeye yöneltmektedir (aktaran, Ünal, 2015). Bu nedenle, motivasyonun etkisi ile artan dil öğrenim isteği, beraberinde başarıyı da getirmektedir. Konuya ilişkin Paker (2012, s.91), özellikle İngilizce öğreniminde “motivasyon ve özgüveni yüksek öğrencilerin dili öğrenmede daha başarılı olduğunu, endişe düzeyi yüksek ve özgüveni düşük öğrencilerin ise daha başarısız olduğunu” belirtmektedir. Buradan da anlaşıldığı gibi öğrencilerin motivasyon ve özgüvenlerinin artması hedef dil öğrenimindeki başarıyı da artırmaktadır.

Öğrenme sürecindeki en önemli etmenlerden biri de bilginin test edilmesidir. Öğrenme sürecini, “öğrenme çemberi analojisiyle” tanımlayan Handy’e (1995) göre bu süreç; yansıtma, sorular, fikirler ve testler olarak dört bölüme ayrılmaktadır” (aktaran, Duman, 2010). Bunun yanı sıra, öğretilenlerin test edilmesi, eğitim sisteminin önemli bir parçası olmasına rağmen, İngilizce açısından bu sistemin gerekliliğinin tartışıldığı ve çoğunlukla da sınavlara yer verilmemesi yönünde bir görüşe sahip olduğu gözlemlenmektedir. Konuya ilişkin Duman (2010, s. 27), “sınav sisteminin anlamaya değil, ezberlemeye dayalı olması öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli hatalardan biridir” ifadesi ile bu görüşü destekler niteliktedir.

İngilizce öğrenimini etkileyen etmenlerden biri de dil eğitiminde erken yaşın önemidir. Ülkemizde “yabancı dil eğitimi ilköğretim seviyesinde, okulda başlamaktadır. Okula giden her öğrencinin ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi alması zorunludur. 1997-1998 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Reformuna göre, yabancı dil dersi ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından başlamak üzere zorunlu hale getirilmiştir” (Millî Eğitim Bakanlığı

[MEB]; aktaran, Akın, 2011, s. 117). Eğitim sistemi şu an bu şekilde devam etmesine rağmen, ilkokuldan itibaren alınan İngilizce öğreniminin bile yeterli olmadığı, yabancı dil öğrenimine daha erken yaşlarda başlanmasının daha etkili olduğu görüşü önem kazanmaktadır. Konuya ilişkin Er (2006, s. 4), “erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın dil dışı davranışlar yönünden de çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ilkokul döneminde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre daha üstün özelliklerinin olduğunu” belirtmektedir.

Özellikle erken yaşta İngilizce öğretiminin, üzerinde önemle durulması gereken bir boyut olarak ele alınması gerekmektedir. Avrupa genelinde ve Türkiye’de gün geçtikçe önemi artan erken yaşlarda yabancı dil öğretiminin gerekliliği, fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal gerekçelere dayandırılmaktadır (Aktaş 2014; Aslan 2008; Doğan 2009; Nga 2008; akt. Bulut ve Atabey, 2016, s. 261).

Bu gerekçeler ışığında, ana dil öğrenimi ile aynı zamanlarda yabancı dil öğrenimine başlamak, öğrenme olasılığını arttıran bir etken olarak görülmektedir. Çocukların beyin fonksiyonlarının en yoğun olduğu dönemin 0-5 yaş döneminde olduğunu belirten Bulut ve Atabey (2016, s.261), aynı zamanda “çocuğun bu evrelerde öğrendiği dilin, dilsel ve bilişsel esnekliklerinden dolayı neredeyse anadili kadar iyi olduğunu, ikinci bir dilin sözlü dil becerisini kazanmak açısından da önem kazandığını” belirtmektedir. Buradan hareketle, yabancı dil öğreniminin ana dil öğrenimi ile eşzamanlı olması gerektiği çıkarımına ulaşmak mümkündür.

Açıkça görüldüğü gibi, yabancı dil öğreniminde erken yaşın önemi öğrenmeyi etkileyen etmenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaklaşık 10-12 yıl süren İngilizce öğrenimine rağmen, üniversite eğitimine gelindiğinde İngilizcenin hala sorun olarak görülmesi, bu yönde çözüm arayışlarını zorunlu hale getirmektedir.

1.3. Öğrencinin Bireysel Sorumluluğu

Mevcut araştırmada yer alan Dokuz Eylül Üniversitesi’nin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinde, İngilizce öğrenimine yönelik sorunun devam ettiği gözlemlenmektedir. Hazırlık sınıflarında sadece yabancı dil öğretimine yer verilmesi sebebiyle öğrencilerin konuya yönelik tutumlarını daha yakından takip etme imkânı bulunmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretmenin amacı “öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak” olarak betimlenmektedir. “Üniversite hazırlık bölümlerinde bu doğrultuda eğitim verilmesine rağmen, hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının değişiklik gösterdiği görülmektedir” (Yükseköğretim Kurulu [YÖK]; akt. Ersoy, 2015, s. 6).

Buradan hareketle, öğrencilerin İngilizce tutumlarına yönelik bir araştırma yapılması ihtiyacı doğmaktadır. Öğrencilerin İngilizce öğreniminde bireysel sorumluluk olarak öz-eleştiriye bulunması bu araştırmanın amacını oluşturduğundan, bu aşamada dil öğreniminde öğrenen özerkliği kavramından bahsetmek yerinde olacaktır (Baylan 2007; Ergür 2010; İşisağ ve Demirel 2010). Holec’e göre öğrenen özerkliği, ‘*öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alma becerisi*’dir. Benzer şekilde araştırmacılar öğrenen özerkliğini, öğrenen bireyin kendi öğrenme sürecinin ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde tanımlamaktadır (aktaran, Gömleksiz ve Bozpolat, 2012). Öğrenme sürecinde en önemli noktanın öğrencinin kendisi olduğunun altını çizen “özerklik” terimi, Tagliante’ye göre ise, “öğrenenin yabancı dili kendi iletişim gereksinimleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlamayı hedefleyen; iletişimsel yaklaşım ile öğreneni etkin, özerk ve kendi ilerlemesinden sorumlu tutarak onu öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmiştir” (aktaran, Özçelik, 2015, s. 103).

Bu sebeple, öğretme ne kadar önemli olursa olsun, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenen tarafın da katkısının çok etkili olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan, öğrencilerin bireysel sorumluluğu olarak, kişilik özelliklerine, yaşına ve dil öğrenme gereksinimlerine uygun bir şekilde konuya nasıl yaklaştıkları, önem kazanmaktadır. Özellikle İngilizce dil öğreniminde birçok etmen etkili olmakla beraber, araştırmanın amacını oluşturan “öğrencilerin eğitim sistemi içinde bireysel sorumluluklarının incelenmesi” ve bunun sonucunda bir takım önerilerde bulunulması bu çalışmanın esas temelini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, günümüzde hâlâ güncelliğini kaybetmeyen İngilizce öğrenememe sorununun öğrenci taraflı özeleştirisini araştırmaktır. İngilizce öğrenememe konusuna yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla başka etmenler (eğitim sistemi, ders müfredatı, öğretmenler, vb.) üzerinden araştırıldığı görülmüş ve çalışmaların çoğunun nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Duman, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2012; Kaya ve Keskin, 2016; Özçelik, 2015). Bu doğrultuda, örneklem grubunu İngilizce hazırlık eğitimi gören üniversite öğrencilerinin oluşturduğu mevcut çalışmada, bu soruna öğrenci taraflı bakış açısı ve özeleştirisi nitel yöntem uygulanarak araştırılmıştır.

Yapılan araştırmanın nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenindedir. Fenomenoloji deseni, “(...) farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Bu olgular farklı biçimlerde günlük hayatımızda yer alan durumlardan oluşabilir. Deneyimlediğimiz fakat tam olarak anlamını kavrayamadığımız durumlar için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Mevcut çalışmada, yıllardır güncelliğini yitirmeyen ve her daim bir sorun olarak karşımıza çıkan bir olgu olan ‘İngilizcenin öğrenilememesi’ durumunun öğrenciler tarafından nasıl algılandığı çalışılmaktadır. “Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar” olduğundan, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin bizzat deneyimledikleri bu konuya yönelik düşünceleri araştırmada esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80).

2.1. Örneklem

Mevcut çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşan 12 kişilik örneklem grubuyla çalışılmış, araştırmanın içeriği açısından *olgubilim deseninin* uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede, katılımcıların çeşitliliğini yansıtmak önem kazanmaktadır. Mevcut çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenme konusundaki sorunlarına bireysel özeleştirme yapımları amaçlanmakta olduğundan örneklem grubu farklı cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve branşlardan seçilerek oluşturulmuştur.

Yapılan çalışmalarda dil öğrenme sorununa yol açan nedenlerin çoğunlukla eğitim sistemi ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlardan meydana geldiği belirtilmiştir. Mevcut araştırmada ise, bunlara ek olarak, öğrencilerin konuya yönelik sorumluluk almaları ve tutumları, bireysel özeleştirme yaparak belirlenmeye çalışılmaktadır. Analiz sürecinde kolaylık sağlaması ve seçilen örneklem grubunun demografik özelliklerini tanımlaması açısından katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12 şeklinde kodlanmaktadır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Özellikleri

| Kod | Cinsiyet | Yaş | Eğitim Düzeyi | Branş |
|-----|----------|-----|------------------|----------------------------------|
| K1 | Kadın | 21 | Lisans Öğrencisi | İngilizce Matematik |
| K2 | Erkek | 20 | Lisans Öğrencisi | Elektrik-Elektronik Mühendisliği |
| K3 | Kadın | 19 | Lisans Öğrencisi | İktisat |
| K4 | Erkek | 19 | Lisans Öğrencisi | İngilizce İşletme |
| K5 | Erkek | 19 | Lisans Öğrencisi | Denizcilik İşletmeleri Yönetimi |
| K6 | Erkek | 21 | Lisans Öğrencisi | Lojistik Yönetimi |

| | | | | |
|-----|-------|----|------------------|-------------------------|
| K7 | Kadın | 20 | Lisans Öğrencisi | İngilizce İktisat |
| K8 | Kadın | 19 | Lisans Öğrencisi | Kamu Yönetimi |
| K9 | Erkek | 22 | Lisans Öğrencisi | İngilizce İşletme |
| K10 | Kadın | 21 | Lisans Öğrencisi | İşletme |
| K11 | Kadın | 19 | Lisans Öğrencisi | Bilgisayar Mühendisliği |
| K12 | Erkek | 23 | Lisans Öğrencisi | Endüstri Mühendisliği |

2.2. Veri Toplama Yöntemleri

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenememe konusunda bireysel özdeşleştirme yaparak, bu konuya yönelik sorumluluklarını ve tutumlarını belirlemeye çalışmak olduğundan farklı cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve branşlara sahip 12 kişi seçilmiştir. Derinlemesine görüşme yöntemi kullanılarak, ayrıntılı ve derinlemesine bilgiye ulaşılmış ve böylelikle araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Araştırma soruları, alanyazın araştırmasının sonucunda elde edilen veriler ile oluşturulmuştur. Soruların geçerliliğini sağlamada uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Sorularının araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı kapsam geçerliliği yönünden değerlendirilmiştir. Uzman incelemeleri sonucunda, araştırmaya yönelik soruların çalışmanın amacına uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Araştırmanın uzman görüşüne başvurularak teyit edilmesi, araştırmanın inanılabilirliğini arttıran bir etmen olmuştur.

Görüşmeler, katılımcıların sözlü izinleri alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir görüşme 30 ile 45 dakika arasında gerçekleşmiştir. Bunun yanı sıra, bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiş, bunun sonucunda inanılabilirliğinin artırılması sağlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. “Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. (...) Elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır. (...) İçerik analizi, elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 81-97).

Verilerin analizi aşamasında görüşme ses kayıtları yazılı döküm edilmiştir. Daha sonra veriler tematik kodlamaya tabii tutulmuştur. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak ise kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından tüm veriler sıklıkla okunup, ortaya çıkan betimlemeler, bulgular kısmında temalardan yola çıkılarak, katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Sık sık katılımcıların görüşlerine yer verilerek, verinin düzenli ve anlamlı bir şekilde aktarılması sağlanmıştır. Bunun sonucunda, incelenen konuya yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan temalar şu şekildedir:

Tema 1: İngilizce Öğrenimi Gerekliliğinin Algısı

Kategoriler: Global dünyada İngilizcenin öneminin bilinmesi; iş dünyasında bir ihtiyaç ve zorunluluk olarak görülmesi; modern çağda bilinmesinin şart olması.

Tema 2: İngilizce Öğrenimine İlişkin Etmenler

Kategoriler: Yıllardır süregelen eğitim sistemindeki değişiklikler ve eksikliklerin dil öğrenimini olumsuz yönde etkilemesi; yabancı öğretmen eksikliği, öğretmenlerin yeterliliğinin olması gerekliliği; özel okul ile devlet okulu eğitimi farklılığı; ölçme-değerlendirmenin dil öğrenimi için gerekli bulunmaması.

Tema 3: İngilizcenin Öğrenilememesinde Etkili Olan Bireysel Olgular

Kategoriler: Yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanması gerekliliği görüşüne sahip olma; dili öğrenme zorunda bırakılma; dilin konuşma pratiğinin yapılamaması; motivasyon, istek ve tutumun dil öğrenimindeki önemi.

Tema 4: İngilizce Öğreniminde Bireysel Sorumluluk Alma Tutumları ve Konuya Yönelik Öneriler

Kategoriler: İngilizcenin öneminin bilinmesine rağmen, bireysel çaba sarf edilmediği; bireysel sorumluluğun alınması ve gerekli çalışmanın yapılmadığının belirtilmesi; bireysel olarak kendi çalışmalarını yetersiz bulmaları.

BULGULAR

Tema 1: İngilizce Öğrenimi Gerekliliğinin Algısı

Katılımcıların tümü küreselleşen dünyada İngilizce öğrenmenin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Üniversitede bu sene aldıkları eğitim haricinde, bundan önceki 10-12 yıllık eğitimlerinde İngilizce öğrenimi gördüklerini böylelikle, önemini ve gerekliliğini daha da net anladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle iş hayatında uluslararası şirketlerin sunduğu imkânlarla ulaşmak için İngilizceyi bilmenin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu noktada, İngilizce öğrenmenin öneminin farkındalığı dikkat çekici olmuştur. Katılımcılar şu görüşleriyle bu düşüncelerini desteklemişlerdir: *“İş hayatında artıları var. İş avantajında para biraz da uluslararası şirketlerde var. Uluslararası düzeyde var ya bu yüzden hani anlaşmak için uluslararası bir dil lazım hatta diller lazım şu anda”* (K2).

“Globalleşen dünyada artık gerekli olan İngilizce yani. Evrensellik” (K12).

“Global dünyanın ana dili olduğu için öğrenmek zorundayız diye düşünüyorum” (K7).

“Akademi için gerekli olduğunu düşünüyorum” (K5).

Katılımcılardan (K1) ise günümüzde sadece İngilizce değil, birkaç farklı dili daha bilmenin zorunlu hâle geldiği konusunun üzerinde durmuştur: *“Mecbur bırakıyoruz biraz da. Bu dönemde İngilizce bilmek bile yetmiyor bazen. İngilizce bileceksin ana dilin gibi bir de ek olarak bir dil daha bilmek zorundaymışız gibi hani. Zorunluluk var burada mecbur bırakıyoruz. Bize sorulmuyor, öğrenmek istiyor musun demiyor kimse”*.

Tema 2: İngilizce Öğrenimine İlişkin Etmenler

İngilizce öğreniminde birçok farklı etmenin etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı eğitim sistemindeki yanlışlardan kaynaklı sorunların İngilizce öğreniminde önemli bir etmen olduğunu dile getirirken, konuyu birçok açıdan değerlendirmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin düşünceleri şu şekildedir: *“Yüzeysel eğitim ya, tek sıkıntı bu. 10 sene boyunca sadece 4 tane tense olduğu söylendi. Şu an 12 tane tense olduğunu biliyoruz. Eğitim sisteminden kaynaklı sorun”* (K4).

“Sistemden kaynaklı sorun var. Grameri öğreniyoruz, ezberliyoruz ama yine konuşamıyoruz yani. Ortam da burada önemli. Sonuçta dersten sonra herkesle Türkçe konuşuyoruz. Bildiklerimizi de unutuyoruz. Pratik yapamıyoruz. Don't practice.” (K3).

Katılımcıların çoğu eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğretmen veya öğrenci olmasının İngilizce öğreniminde çok etkili bir etmen olduğu üzerinde durmuş ve böylelikle İngilizceyi daha rahat öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K1) bu konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir: *“Teori olarak ne kadar önersek de pratik yapmadan biz bir raddeye varamayız. O yüzden amaç bizim pratik yapmamızı sağlamak o yüzden. Bu konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum. Belki sınıflarda hani yabancı insanlar, yabancı arkadaşlarımız da olsa daha kolay öğrenebiliriz. Yabancı insanlarla yüz yüze iletişim gibi. Ortak bir dil İngilizce olduğu için böylelikle İngilizce konuşmak insanı daha çok geliştirir. Hani çünkü benim arkadaşımın yurdunda şu anda odasında 3-4 tane yabancı kız varmış ve şu an o da İngilizceyi öğrendi. Hani çok fark ediyor. Yabancı insanlarla yüz yüze iletişim kurmak, onlarla yaşamak daha faydalı. Ama sınıflara ne kadar yabancı öğrenci gelebilir. İngilizce konuşan yabancı öğrenci. Pratik eksikimiz var. Onu yapmamız lazım bizim”*.

“ (...) Bir zorunluluğun olması burada bizi çok teşvik ediyor yani. Zaten İngilizce konuşuyor kadın biz Türkçe konuşamıycaz yanında. Mecburen öğreniyoruz. Yani anlatmaya çalışıyoruz sonuçta Türkçe bir şey söylüyoruz anlamıyor. Ama İngilizce biz kendimiz çabalayıp ona anlatıyoruz o zaman daha iyi practice oluyor yani” (K5).

Yabancı öğretmen etmeninin olumsuz yönde de etkileyebileceğini düşünen katılımcılardan biri (K3) konuya yönelik şöyle bir bakış açısı getirmiştir: “Pek çok öğrenci hani ilk başta anlamadığı için hani bırakıyor, salıyor zaten anlamıyorum diye tam tersi de olabiliyor yani. Etkilenebiliyor”.

Ortam ve çevre şartlarının da öğrenmede çok etkili olduğunun altını çizen katılımcıların bazıları şu sözleriyle bu konuya açıklık getirmiştir: “(...) Ortamın da oluşması lazım çevre şartları da çok önemli. Ben sabah kalktığımda bir tane yurttaki arkadaşım goodmorning demiyorum, günaydın diyorum. Veya mesela hello demiyorum merhaba diyorum. Bu şekilde devam ediyorum. Eğer benim gibi aynı şekilde o gruplara mesela farklı cumhuriyetdeki insanları getirirseniz madem tekniklik var onların hepsiyle tek dille konuşmak zorundasınız. Böyle bir ortam oluşturulursa ya da daha buradaki hazırlık sınıfındaki öğrencileri uluslararası düzeyde yapsalar, madem o kadar köklü bir üniversite bunu da yapabilecek seviyede” (K9).

“Bence bir video izlemiştim ben 3-4 arkadaş 12 haftalığına başka şehirlere gidiyor. No English diye bir kuralları var bu adamlar Amerikalı. Ve 12 hafta gittikleri şehirde İngilizce konuşmadan onların dilini konuşmaya çalışıyor. Ve 12 hafta sonunda C seviyesinde konuşabiliyorlar. Atıyorum, İspanya’ya gittiklerinde 12 hafta içerisinde İspanyolcayı bir şekilde öğreniyorlar. Ama hiç bir şekilde İngilizce konuşmuyorlar. Bence bizde de hazırlık yerlerinde yüksekokullarda kampüsün içinde tamamen İngilizce konuşulmalı ve yurtlar da orda olmalı. Orda çalışan adamlar da yurtdışından gelmeli. Ortam tamamen izole edilmeli Türkiye’den. Türkçe konuşulmamalı içerde. Hazırlık iki yıl olsa da bence bir sıkıntı olmaz hani. Keyif alırsak çok güzel” (K4).

Katılımcıların çoğu İngilizce öğreniminde özel okulun çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Devlet okullarında önceden belirlenen müfredatlara göre eğitim verildiği bu yüzden de konularda herhangi bir esneklik yapılamadığının üzerinde durmuşlardır. Bunun yanı sıra, devlet okullarının yoğunlukla sınava yönelik eğitim üzerinde durduğunu, bunun sonucu olarak üniversite eğitiminde İngilizce bölümünü seçmeyecek olanların İngilizce dersini işlemediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “ (...) Özel okullar daha kaliteli bir kere. Mesela sayısal olan bir öğrenci lisedeyken İngilizce dersini genellik itibariyle boş ders olarak görüyor. Çünkü onların notlanması gereken dersler matematik olsun fen olsun bu dersler. İnsan onu artık boş ders olarak görüyor. Kafa dinleyecek bir ders olarak görüyor. Onlar öyle olunca hocalar da ona odaklanıyor ve fazla sıklıyorlar. Ama özel okulda her şeyin belli bir noktası olduğu için görev dağılımı çok güzel yerine getiriliyor” (K12).

“ (...) Kesinlikle özel okul eğitimi çok doğru. Devlet okullarında bu gerçekleştirilmiyor. En basitinden ben sayısalcıyım diye sürekli matematik çalışıyordum. İngilizce dersinde hep kaldım. Hocam sözlülerle geçiriyordu ve şu an hani iki senedir hazırlıktayım yani. Olmadı, işe yaramadı. Kesinlikle özel okulda çok farklılığı var devlet okullarının” (K1).

“ (...) Bence onun sistemle ilgisi var. Çünkü devlet okullarında belli bir müfredat hazırlanıyor Milli Eğitim Bakanlığı tarafından. Öğretmenler de o müfredatın dışına çıkmıyorlar. Fakat özel okullar ya kendileri hazırlıyor ya da öğretmenler bazen müfredatın dışına çıkarak daha farklı şeyler öğretiyorlar. Benim lisede mesela arkadaşlarım arasında ben Anadolu Lisesi olmama rağmen farklılık vardı mesela herhangi bir kolejle. Çünkü onlar benim işlemediğim konuyu bile görmüşlerdi. Yani bu müfredat farkından sistemin hatasından kaynaklanıyor” (K6).

“Ben bir sene şeyde okudum Tarsus Amerikan Koleji’nde. Hazırlık gördüğümüz zaman bizde puan kaygısı diye bir şey yoktu. O senenin sonunda herkes dokuzuncu sınıfa geçiyordu ve yazılı hiç bir şey yapmıyorduk İngilizce konusunda. Eğitim tamamen konuşmayla alakalıydı. Okula girdiğin anda İngilizce konuşuyorsun okuldan çıkana kadar İngilizce konuşuyorsun. Bir günden bir güne bize ne bir gramer öğretiler ilk hazırlıkta ne de başka bir şey. Sadece konuşma öğretiler. Bu şekilde daha yararlı oluyor” (K4).

“Bence özel okulların tek avantajı hani adı üstünde özel olduğu için hani belli bir şeye bağlı kalmıyorlar. Devlet okulunda öğretmen geliyor elinde bir müfredat var hani günü gününe onu işlemek

zorunda. Onun dışına çıkamıyor kendisinden bir şey katamıyor bence. Ama özel okullarda böyle bir şey yok. Öğretmen hani tek bir kişiye bağlı veya gruba bağlı olduğu için hani kendinden ödün verip bizim için daha iyi olacak bir şeyi yapabiliyor ama devlet okullarında bu yapılmıyor. En başta sorun bu oluyor bence” (K2).

Özel okullardaki farklı sistem uygulamalarının çok etkili olduğuna dikkat çeken katılımcılardan biri (K11), şu sözleriyle bu görüşünü desteklemiştir: “(...) Bizim 3 sene lisede, 8 ders varsa haftada İngilizce, biri yabancı bir kadın getirmişlerdi. Sadece İngilizce biliyor ve biz bir ders o kadınla İngilizce konuşuyorduk mesela. Türkçe hiç bir şey söyleyemiyorsun çünkü zaten anlamıyor. (...) Yabancı ülkelerden 3-4 hoca geliyor sen de Türkiye’de her alana gidiyorsun onunla. Alışveriş merkezi, restoran, her şey. Ve sadece onla, o sana İngilizce hani nasıl yaşayacağını, napacağını hangi cümleleri kuracağını hani böyle bir sistem yapmışlardı. Çok güzeldi yani”.

Katılımcıların bazıları özel okulun İngilizce öğreniminde daha etkili olduğu görüşüne eleştirel açıdan yaklaşmaktadırlar. Şu görüşler bu yaklaşımı destekler niteliktedir: “Benim özeldi lisede ama arkadaşlarıma ben bu konuda katılamıyorum. Aslında tam tersi ben devletteki müfredatlar okutulmak zorunda ama özeldesinde tam tersi mesela bizim okula özel miydi bilmiyorum ama biz hiç İngilizce işlemiyorduk mesela. YGS, LYS başarısını önemsiyorlardı. (...) Ondan dolayı biz mesela İngilizce derslerinde matematik işliyorduk. (...) Özellerde de bence böyle yoksa bunun farklı olduğunu ben düşünmüyorum. Zaten devletlerdeki bence daha fazla okutmak zorunda çünkü müfredat var ortada ondan yürüyorlar. Bence devletlerde daha dikkatli bakılıyor müfredat ve ders işleyişine bence” (K5).

“Hocam okulun kalitesine göre o değişiyor. Ben Atatürk Lisesinde okudum. Atatürk Lisesi İngilizce üzerine gerçekten düşen bir lise ve devlet lisesi. Ama bazı özel okullar var hani genel olarak hani şu Arı Koleji var mesela her ne kadar İngilizce üzerinde duran bir lise gibi görünse de kolej gibi görünse de aslında İngilizceden farklı dalları da hepsini bir arada verdiği için pek de kaliteli bir eğitim vermiyor bence. Öğretmenlerin ve okulun kendi içindeki disiplinine bağlı” (K7).

Ölçme değerlendirmenin eğitim sisteminde öğrenmeyi engellediği ve yapılmaması gerektiğini savunan çoğu katılımcı aynı zamanda sınavların zorunluluk yarattığını da belirtmişlerdir. Özellikle İngilizce dersi için sınavdan geçmenin öğrenme ile ilgisi olmadığının üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar konuya ilişkin şu görüşlerde bulunarak konuyu desteklemişlerdir: “İngilizce öğrenmek, bunun sınavla olmaması lazım yani İngilizceyi öğrendim ben sınavdan geçicem diye bir şey olmaması lazım. Eğer konuşabiliyorsan İngilizceyi öğrenmişsindir. Sınavlarla ölçülmemesi lazım bence. Yazılı sınavlarla. (...) Yani bu şey olmaması lazım sınır olmaması lazım bence. Not sınırı gibi veya İngilizcenin sınavla öğrenilip öğrenmediği hani bunu sınavla ölçmemeleri lazım” (K1).

“Bir de şöyle bir şey var hocam, mesela, biz sınavlara girdiğimizde belirli bir geçme notumuz oluyor. Onun bir kaç puan altında kalmamız İngilizce bilmediğimiz anlamına gelmiyor. Ama resmiyette İngilizce bilmeyen, tekrar hazırlık okumak zorunda bırakılan öğrenciler oluyoruz” (K6).

“Mesela şöyle bir şey var, kendinizi geliştirdiğiniz zaman tabii bunun için istikrarlı olmanız gerekiyor daha sonra herhangi bir yerde internet üzerinde kendi seviyenizi ölçtürebilirsiniz. Benim seviyemi ölçebilmesi için tam anlamıyla benim dersleri almam lazım aynı zamanda beni yönlendiren sizin gibi hocalarımızın olması lazım. Zaten en baştan dediğim gibi siz bize öğretemezsiniz nasıl öğretilceğini gösterirsiniz sadece. (...) Sınav sistemi bence saçma. Dili bir sınava sokamazsınız. Dil kültürle alakalıdır. Kültürler geliştikçe diller de gelişir. Siz o dilin kültürünü de öğrenmedikçe isterseniz dünyanın sınavına girin istediğiniz kadar başarılı olun, bu sınav sonunda hiçbir şekilde konuşmaya ya da pratiğe dökmediğiniz sürece o dili alamadığımız sürece hiç bir zaman yeterli olmayacaksınız. (...) Yani, tamamen şununla alakası yok yani siz bana gramer öğretin ben çok güzel yaparım grameri. Biraz da temelim varsa 1 ay içerisinde istediğim kadar kelime ezberleyebilirim. Eğilimim varsa. Çünkü ezberlediğim sürece ben bunları tekrar edicem ve ezberlediğim şeyi gördüğümü orda uyguluycam. Peki, ben bu kelimeleri ezberledikten sonra ne kadarını konuşabilirim? Sınav sistemi bana ezberci mantığını veriyor. Bana hiç bir şey kazandırmıyor” (K9).

“Hocam yani bu sadece İngilizce sınavı için geçerli değil, üniversite sınavına girmek için zorunlu olduğumuz için çalıştık. Görmek istediğimiz ya da kendimizi geliştirmek istediğimiz için değil. Sınava girdikten sonra birçok insan çalıştığı birçok konuyu unuttu. Ve bu insanlar ben hazırlığı geçiyim de 6 yıl okumuyum diye şu an çabalıyorlar ve hani biz bunu atlatınca bu insanlar da bunun pratiğini yapmadığı için yılsonunda yine unutacaklar ve çoğu insan yine kursa gidiyor mezun olunca.

(...) Yani insanlar istediği şeyi istediği zaman yapmalı bir şeyi, zorunlu bırakılmamalı bence. Hem dersler açısından hem de İngilizce açısından. Sınavlar bize neyi ne kadar öğrendik, ne kadar biliyoruz bunu gösteriyor bize. Sınav gereksiz bir şey demiyorum ama hani sınav aynı zamanda insanları zorunda bırakıyor ve insanlar bunu zorunluluk için yapıyor. O da kötü yani” (K11).

“Sürekli gelişen bir şeyi sınava tabii tutamayız diye düşünüyorum ben. Birçok ders aynı aslında matematik, fen dersleri, dil de böyle sürekli değişen bir şey. Gramer yapısı olsun kelime olsun sürekli değişiyorlar. Sürekli bir değişim içinde olduğu için, insanlar öğrenebildikleri kadarını öğrenmeli. Öğrendiğimiz her şeyden sınava tabii tutulamayız”(K8).

Tema 3: İngilizcenin Öğrenilememesinde Etkili Olan Bireysel Olgular

Üniversite eğitimleri öncesinde ortalama 10-12 yıl boyunca aldıkları İngilizce eğitimlerine rağmen hala İngilizcenin öğrenilememesinin nedenini eğitim sisteminden kaynaklı sorunlara bağlayan katılımcılar bu konuya yönelik farklı bakış açıları getirmişlerdir: “ (...) Çok fazla kalıplaşmış kural var. Öğrenim süresinde çok fazla kalıplaşmış kural var bu da bir süre sonra irrite ediyor” (K7).

“Bence İngilizce bir ders değil. Zorunluluk olarak verildiğinde yani oturup ders gibi çalışmadığımız için İngilizceyi diğer derslerle bir tutamayız. Sonuçta İngilizce konuşarak daha iyi pekiştirilebilecek, yani genel olarak dillerin hepsinin böyle olduğunu düşünüyorum ben. Daha çok pratiğe dayalı ders olarak görülmemesi gereken bir konu. Bu yüzden de ders olarak zorunlu tutulduğumuz için olmuyor bence. Yani eğitim sisteminde ders olarak yer almamalı diye düşünüyorum” (K8).

Eğitim sistemindeki eksikliğin İngilizcenin öğretilmeye başladığı yaş ile ilgili olduğunu belirten katılımcıların bir kısmı, okul eğitiminden bile önce kreşlerde İngilizce öğretimi yapılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Konuyla ilgili görüşler şu şekildedir: “ (...) Hepimiz kendi dilimizi ilk konuşarak öğrendik. Biz İngilizceyi yani direkt yazarak öğrenmeye çalışıyoruz, yazamıyoruz. Şu an sınıfta yüzde ellisi, nerdeyse tek sorun bu. Yazabiliyorlar ama konuşamıyorlar. Bence ilk İngilizceye önem vermemiz gerekiyor. Bu da işte kreşlerden başlayabilir. Yaş önemli”(K3).

“Daha bebeklikten öğretilseydi onu alışkanlık haline getirip öğrenebilirdik. Derste gördüğümüzle kalıyor ve ‘speaking’ falan hiçbir şekilde yetmiyor. Sadece gramer öğreniyoruz (...) Bu şekilde de öğrenilmiyor. Bizim zamanımızda dördüncü sınıftan başlıyordu İngilizce öğretilmeye, birinci sınıftan başlansaydı belki daha rahat öğrenirdik. Matematik, Türkçeyi falan görüyorduk ikinci sınıfta. Birinci sınıfta yazmayı okumayı öğrenip, ikinci sınıfta İngilizce öğreniyorlar. Benim kuzenim var kreşe giderken öğrendi İngilizceyi şu an çok iyi bir şekilde konuşabiliyor. Yaş önemli yani”(K10).

“(...) Yaş çok önemli. Mesela ben komşumuzun bir kızı var şu an 3 yaşında ve gerçekten ciddi anlamda İngilizce şarkı söylüyor, şarkılara eşlik ediyor gayet de dili dönüyor. Bunun küçüklükten itibaren gelmesi lazım birinci sınıf belki de. Hani çocuklar nasıl ABC’yi öğreniyorsa İngilizceyi de yanında öğrenip hani ek ders olarak görmesi lazım. Çünkü çocukluktan öğretilen şeyler unutulmuyor. Ve daha çok kalıcı oluyor. Şimdi ben 20 yaşındayım ne kadar sokmaya çalışsam da bir çocuk kadar çabuk öğrenemiyorum. Çocukluktan gelmesi lazım. Yaş çok önemli”(K1).

“Bizim buradaki sorunumuz bize en baştan beri şu öğretilmiyor, yanlış taktikler, yanlış şeyler, biz baştan başlamıyoruz. Biz sondan başlıyoruz. Biz yabancıların sondan yaptığı okuma yazmayı ilk önce yapmaya çalıştık. O da bizim yıllardır konuşamamızın sebebidir. Şimdi yeni sistemler çıkartılıyor ve yeni sistemlerde en baştan itibaren bebeklik dönemine kadar olan sistemi çıkartıyorlar”(K9).

Tema 4: İngilizce Öğreniminde Bireysel Sorumluluk Alma Tutumları ve Konuya Yönelik Öneriler

Katılımcıların hiçbiri daha önce bu konuya bu açıdan bakmadığını belirtirken, Katılımcıların hemen hemen hepsi daha önce bu açıdan bu konuya hiç bakmadıklarını belirtirken, samimi açıklamalarıyla bireysel özeleştiriyi yaparak, İngilizce öğrenememe konusunda kişisel sorumluluğu üstlenmişlerdir. Bireysel olarak İngilizceyi öğrenme tutumlarını değerlendirmiş ve bu konuya yönelik olarak yeteri kadar çalışmadıklarını, tekrar yapmadıklarını ve gereken önemi vermediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir: “Bizim açımızdan hani üstümüze düşen de hani ne biliyim yani okulda ders anlatılıyor okul bittikten sonra herkes normal hayatına

devam ediyor. O naptı, o ne etti bilmemne hani bunlarla uğraşacağımıza en azından kendi içimizde bir şeyleri İngilizce anlatmaya çalışabiliriz. Yapan insanlar da var. Bir grup açılıyor mesela, arkadaş grubu insanlar sadece birbirleriyle İngilizce konuşuyorlar. Nasıl diyim yani, öyle yapabiliriz hani Türkçe konuşacağımız zaman İngilizceye dönebiliriz. Madem dili öğrenmek istiyorsun, pratik lazım. Yabancı bir ülkeye gitmek için şu an elimizde imkânı yok mesela, ama en azından birbirimiz içinde bunu yapabiliriz” (K11).

“(…) Mesela bugün gramer gördük, hem kelimeleri öğrendik. Fakat dediğim gibi tembel bir milletiz, üşengeç bir milletiz. Bizim sadece burada yaptığımız burada kalır ve devam etmez, orda sınırlanır. (...) İnsan kendisi için bir şeyler yaptığı zaman gerçekten de elde edemeyeceği bir şey yok. Özellikle de dil konusunda yatkınsanız hele, çünkü kendinizi geliştirebiliyorsunuz dil konusunda. Ben önce okulu bıraktım. Bırakma sebeplerim de çok yüksekti. İlk aldığım eğitimde zorlu bir dil eğitimi vardı. Üniversitede de böyle olacağını biliyordum ama bu denli yüklenilebileceğini bilmiyordum. Bu denli yüklendikten sonra kendim için bir şeyler yapmaya çalıştım. Ve tamamen kendim için yaptığım şeylerde kendimi bildiğim için, her insanın kendine ait öğrenme normları vardır ve ben kendi oluşturduğum sistemde o kadar haz aldım ki şu anda kendi üstümden bile İngilizce öğrenebildim. İnsanların kendi içerisinde olması lazım. (...) Ama ben bir yönlendirici beklemedim çünkü en büyük kişi bendim” (K9).

“(…) Aslında düzenli olarak her hafta mesela benim tekrar ettiğim bir dönem vardı ve o zaman notlarım daha iyiydi. Bireysel olarak o sorumluluk kendini gösteriyor. Onun payı var o kaçınılmaz” (K6).

“Hocam bizde şu var, sürekli sistemi eleştiriyoruz, onu eleştiriyoruz onu yapıyoruz ama hani tamam eleştiriyorsun ama bu okuldan çıktıktan sonra kendini geliştirmek adına, İngilizce öğrenmek adına hiç bir şey yapmıyoruz ve buraya geliyoruz. Yok, hocaya suç atıyoruz, yok buna suç atıyoruz e önce kendini değiştirmen lazım, kendin bilgili olman lazım ki sonra hocalara sonra şeylere laf söyleyebilirsin. Hani öyle gelip gidiyorlar, hani laf söylüyorlar ben ona karşıyım. Yani bir emeğini göremiyorum. Emeğini görmediğim kişi de gelip hocalara laf attığı zaman bu bence yanlış yani sen zaten istesen de öğrenemezsin”(K7).

“Bence burada herkese gerçekten bir sorumluluk düşüyor. (...) Burada kişi gerçekten öğrenmek istiyorsa eve gittiğinde ya da başka bir yerde tekrar edip çalışmalı sorumluluğunu almalı. Ben burada bu konuda sorumluluğumu aldığımı düşünüyorum, çalışıyorum, yapıyorum. Yani bu kadar”(K10).

“Hayır, biz de üzerine düşmüyoruz. Sadece geçmek için çalışıyoruz gibi. Öğrenmek için değil de geçmek için” (K12).

Katılımcılar bireysel sorumluluk alındıktan sonra öğrenmeyi daha etkili kılacağını düşündükleri farklı birçok önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle İngilizce öğrenimi için motivasyonun çok önemli olduğunu, İngilizcenin farklı aktiviteler de katılarak sevdirmesi gerektiğini belirten katılımcıların bir kısmı bu konuya yönelik şunları dile getirmişlerdir: “(...) İnsan olarak yani, siz bir insana bir şeyi sen iyi yapıyorsun dediğinizde, o insan o işe daha da yüklenmek ister. En basitinden sen çok güzel resim çiziyorsun ya da sen çok güzel yaptın dediğinde insan hani daha çok onu yapmayı istiyor ya. Yani ne biliyim sen iyisin senin aksanın iyi bak dil hafızan çok güzel, kelimeleri çok güzel ezberliyorsun. Yani hoca en azından bunu yapabilir” (K11).

“Ben kendi adıma söyliyim ben İngilizceyi sevmiyorum. Bunun da sebebi yani bence bazı şeyler var bence sevdirmeli yani hepimiz küçükken daha anaokulu ya da hazırlık döneminde lisede sevdirmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani üniversiteye geldiğimizde tahtaya bunları yazıp bunların sınavını yapıcak diyip 10 yıl bana aynı şeyi göstermeleri bana çok saçma geliyor ve bir süre sonra bende bıkkınlık oluşturuyor. Artık konuşmak istemiyorum hani böyle bir dili istemiyorum. Dile karşı duruyorum. (...) İngilizceye karşı büyük bir tepki oluşturdum. İnsan kendi istemeli. (...) Bir işi mutlaka severek yapmamız gerekiyor. Sevmediğim sürece olacağını düşünmüyorum. (...) Mesela şimdi adını vermiyim bir hocamız vardı ilk girdiği andan itibaren A seviyesi olduğumuz için bizi küçümseyen birkaç cümle kurdu. Mesela o günden beri ben onun derslerine aşırı tepkiliyim ve dinlemiyorum ve açık ve net söylüyorum. Bence burada öğrencilerle hocanın iletişimi çok önemli. Ben böyle düşünüyorum”(K8).

“En basiti siz bu sınıfın içinde dahi çeşitli karikatürlerle sınıfın ilgisini çekebilirsiniz. Aktiviteler yaptırabilirsiniz. (...) Biz tembel bir milletiz bize daha çok ortaya kitap koyup okuyun diyemezsiniz. Bizim genetik yapımız böyle bir şey. Ama siz bize onların çeşitli dediğim gibi aktivitelerle en basitinden girdiğim anda ben bir sınıfa, bu okula o atmosferi yakalamamız lazım. Belçika’da bir hoca karınca kelimesini bile anlatırken hocanın yerde sürünerek anlattı. Biz onu istemiyoruz zaten ama çeşitli karikatürler, resimler yaparak akılda kalması sağlanabilir” (K9).

“(…) Sevdirmeli, ben de 8. sınıfa giderken İngilizceden nefret ediyordum ama bir hoca geldi ve İngilizceyi çok sevdirdi. İngilizceyi o zamandan beri seviyorum. Tamam, hani kişinin sadece kendisinde biten bir şey değil eğitimle de öğretmen de etken bir şey” (K10).

Katılımcıların bir kısmı İngilizce öğreniminde erken yaş etmeninin çok önemli olduğunu altını çizerek, üniversite eğitimine bu konunun önceden çözülmüş olarak başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Şu görüşler bunu destekler niteliktedir: “Bence lisede ele alınması lazım bu konunun lisede çözülüp üniversitede bir problem olmaktan çıkması lazım. Çünkü lisede farklı seviyede İngilizce seviyelerine sahibiz ve hani hepimiz aynı sınıftayız. Onun yerine lisede İngilizce seviyelerimize göre sınıflara alınsak ve ona göre bir eğitim verilse daha iyi yani lisede halletmiş ve üniversitede İngilizceyi biliyor oluruz. Hani biz şu an aynı seviyede insanlar olduğumuz için daha rahat ediyoruz bence sınıfta” (K3).

“Lise bile geç bence bunun ilkokulda başlanması lazım. İlkokulda temelini vermemiz lazım. Lise bile geç öğrenmek için çünkü lisede üniversite sınavı stresi diye bir kocaman bir şey var bizde. O stresi de yaşıyoruz bu yüzden hani ne kadar erken verilirse o kadar iyi olması lazım hani” (K1).

“Hocam bence de artık ilerleyen yaşlarda da öğrenme de yavaşladığından dolayı aslına bakarsanız çocuklukta başlatılması lazım bu olayın. Ne biliyim anaokulu olabilir birinci, ikinci sınıf olabilir ama artık 4te erken bir yaş ama hani biz üniversiteye gelmişiz hala ben 8. sınıfta öğrendiğim konuları tekrar tekrarlıyorum burada. Ya bence daha erken yaşlarda yapılırsa bu sistem daha verimli olabilir diye düşünüyorum” (K5).

Farklı etkinlik, programlar yapılarak İngilizceyi etkin hale getirip yaşamın içine katmayı öneren ve deneyimledikleri tecrübelerini paylaşan katılımcıların bir kısmı konuya ilişkin şunları belirtmişlerdir: “Küçük kamp tarzında etkinlikler düzenlenebileceğini düşünüyorum. Mesela kitaplarda ‘vocabulary’ bölümü var. Diyelim 10 tane kelime. Hadi bunları ezberleyin gelin diyip geçiliyor. Hatırlamıyoruz. Orda görüyoruz ama kime sorsanız şimdi en fazla 5-6 tanesini söyleyebilir. Bunu kimse bilmiyor. Ama bu tarz aktivitelerle etkinliklerle bence en azından bir kaç kere günlük hayatımıza sokmuş olucuz ve daha kalıcı olacağını düşünüyorum” (K8).

“Bir tane program var mesela hocam sizinle de paylaşacam. Mesela ben de kelimeleri kendi kendime pratik yapıyordum. Bir kelimeyi anlatırken ağızımdan sadece kelimeler dökülüyor, o kelimenin gramerine iniyordum. Ama o kelimenin ne olduğunu taklit yaparak mimiklerimle bir şekilde yapabiliyordum. Aynı zamanda şunun da çok yararını gördüm. Yüksek sesle İngilizce kitap okumak. Ve bunu bir süre yaptıktan sonra benim aksanım ve telaffuzum bunları görünce daha çok gelişmeye başladı. Ben bunun farkına vardım” (K9).

“İngilizce hikaye okumak gerçekten çok yararlı oluyor. Bir de oradaki kelimelere bakıp. Yani ne biliyim görmediğimiz bir kaç parçadan kelime öğrenebiliyoruz. Bir de okuduğumuz kitapları İngilizce olarak birine anlatmak çok etkili oluyor. Ben bunu bir kere yaptım. Sınavda anlatabildiğime çok şaşırmıştım. Ama çok etkili bir yöntem” (K8).

TARTIŞMA

Yabancı dil öğreniminde ‘öğrenme’ ve ‘öğretim’ kavramlarının etkili olduğu bilinmektedir. Konuya ilişkin, Yolcu’ya (2002) göre, bunların birincisi olan *öğrenim* daha çok, kişiseldir. İnsanın kendi çaba ve gayretlerinin sonucunda oluşan birikimi ifade eder. İkincisi buna göre biraz daha karmaşık ve bir sosyal nitelik taşıyan *öğretim* ise, daha çok bir organize işidir. Plan, hedef ve amaçları daha genel olan, kişileri değil, toplumu ilgilendiren bir meseleyi dile getirir. Buradan hareketle, ‘İngilizce öğreniminde öğrenci taraflı özeleştirinin incelendiği bu araştırmada, konunun öğrenen taraflı ele alındığı ve bunun sonucunda da öğrencilerin kişisel çaba göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizce öğreniminin gerekliliğine yönelik bir algıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak McCarthy (2008), yabancı dilin öneminin gün geçtikçe arttığı günümüzde, özellikle iş hayatında uluslararası şirketlerin sunduğu fırsatlara ulaşmak, “yenilik ve gelişmelerden haberdar olmak ve bunları kullanmak için İngilizceyi bilmenin gerekliliği” üzerinde durmuştur (aktaran, Karagedik, 2013).

İngilizce öğrenimi konusunda etkili olduğu ortaya çıkan etmenlerden biri olan öğretmenlerin, çağa ayak uydurması gerekliliği bir başka sonuç olarak belirlenmiş ve bu konuda önemli bir pay sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Çoruhlu, Ernas, ve Çepni'nin (2009, s.135) “öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanılacak teknikler ve yöntemler hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan zorluklar yaşamalarına neden olabileceği düşünülebilir” ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Buna ek olarak, araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, yabancı dil öğreniminde eğitim sistemi içinde yer alan yönetsel hatalar, değişiklikler ve uygulama farklılıklarının önemli bir etmen olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, dil konusunda uzman yabancı öğretmen eksikliği ve bu konuda daha etkin olanaklara sahip olan özel okulların devlet okulları ile farklılık gösterdiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bunun sonucunda, geleneksel eğitim sisteminin günümüz çağında yenilenip değişmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Benzer bulgulara sahip Aktan'a (2007) göre, “ ‘eğitim’ yerine ‘öğrenme’ kavramı ön plana geçmektedir. Eğitim, etken bir eylemdir. (...) Eğitici, pasif durumda olan öğrenciye bilgi aktarmaya çalışmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminde bu yöntem geçerli olmuştur. Oysa ‘öğrenme’, kişinin bizzat kendi çabaları ile bilgi edinmeye çalışmasıdır” (s.25).

Ayrıca araştırmada, günümüzde yenilenmesi gerekliliğinin ortaya konduğu geleneksel eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ölçme-değerlendirmenin yabancı dil öğrenimi açısından öğrenimi engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının aksine, ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendiren Arda (2009, s.2) ve öğrenciler ve eğitim hakkında kararların verilmesi konusunda gerekli bulan Atılgan'ın (2006) görüşleri, araştırmada ortaya konulan sonuç ile farklılık göstermektedir (aktaran, Arda, 2009).

Öğrencinin bireysel tutumu ve motivasyonunun dil öğreniminde çok etkili olduğu araştırmada elde edilen bir diğer veri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak, Genç ve Aksu (2004, s.2) “tutumun, özellikle, dil öğrenme sürecinin başarısında bilinen en etkili ve en baskın faktör” olduğunu, öğrencilerin yabancı dil düzeylerinde, yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dile verdikleri önemin etkili olduğunu belirtmektedir. Konuya ilişkin Cibişoğlu'nun (2016, s. 3), “öğrencilerin yabancı dile yönelik geliştirdikleri tutumların, yabancı dil öğrenme gereksinimlerini de etkilediği” ifadesi araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bu yönüyle, dil öğrenme gereksinimlerinde önemli bir rol oynayan motivasyon ve tutum, “dil öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen ortam, öğrenci özellikleri, süreç, çevre gibi birçok değişkenlere sahip önemli bir etkidir” (Kumral, 2003, aktaran, Mehdiyev, Usta, ve Uğurlu, 2016, s. 362). Bu noktada, “motivasyonun devamsızlığı, devamsızlığın derse katılımı, derse katılımın başarıyı ve başarının da yine motivasyonu etkilediği” sonucuna ulaşan Ersoy ve Yapıcıoğlu (2015) da, çalışmalarıyla mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer bulgulara sahip olmaktadır.

Derinlemesine görüşme verilerinin analizi sonucu, erken yaş etmeninin de İngilizce dil öğreniminde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılan araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğu, İngilizceyi daha erken yaşta öğrenmenin sorunu çözecek en önemli etken olduğunu belirterek eğitim sisteminin bu yönde bir planlama yapması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu şekliyle, dili öğrenme zorunluluğunu hissetmeden, konuşma pratiğinin de yapılabileceğini ifade etmişlerdir.

Konuya yönelik Bayyurt (2012, s.100), erken yaştaki öğrencilere yönelik geliştirilecek bir programın en önemli özelliğinin öğrencilere konuların daha anlamlı ve bilişsel düzeylerine uygun bir biçimde aldıkları derslerle ilişkilendirilerek sunulması gerektiğini belirterek konunun önemine dikkat çekmiştir. Çakıcı'nın (2016) öğretmenlerin çoğunun erken yaşta yabancı dil eğitimini yararlı bulduklarını belirttiği çalışması ile Fojkar ve Pižorn'un (2015, s.372) ailelerin çocuklara erken yaşta yabancı dil eğitimi verilmesinin önemini vurguladığı çalışmaları, bu araştırmada ortaya konan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

'İngilizce öğreniminde öğrenci taraflı öz-eleştiri' konusunun belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, farklı cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve branşlardan seçilerek oluşturulan örneklem grubuna uygulanan derinlemesine görüşmelerin sonucunda, İngilizcenin hala öğrenilememesinin nedenleri ilk etapta bir takım farklı etmenlere bağlanmıştır. Bu etmenlerin başında eğitim sistemindeki aksaklıklar, ölçme değerlendirme, yaşın önemi, öğretmen etmeni, vb., etmenler öne çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda ise, bu etmenlerin yanı sıra, öğrencilerin İngilizcenin önemi konusunda farkındalık sahibi olmalarına rağmen, bu konu ile ilgili yeterli çabayı göstermedikleri ve bireysel olarak öğrenememenin sorumluluğunu üstlendikleri ortaya çıkmıştır. İngilizce öğrenme konusunun üzerine çok düşmedikleri ve yeteri kadar çalışıp tekrar yapmadıkları için öğrenmenin tam olarak gerçekleşmediğini belirtmeleri sonucu, kendi tutumlarındaki yaklaşımın da öğrenememede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeyi etkileyen diğer etmenlerin belirlenmesinin yanı sıra, katılımcıların çoğunun bu tutuma yönelik sadece kendilerini eleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda başka etmenleri suçlayan arkadaşlarını da haksız bulduklarını dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonunda getirilen öneriler ile İngilizce öğrenimini hem daha zevkli hâle getiren, hem de beklentileri karşılayan bir uygulamanın etkili olacağı yönünde görüşler belirtilmiştir.

Yapılan araştırmada, eğitim sistemindeki eksikliklere yönelik getirilen önerilerin başında, devlet okulu ile özel okul eğitiminin farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Özellikle İngilizce öğreniminde özel okulun daha etkili olduğundan bahsedilmiş, gerek müfredat gerekse yabancı öğretmen açısından devlet okulu ile özel okul arasında büyük farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Yabancı öğretmen eksikliğinin, hem İngilizce konuşma pratiği açısından hem de dilin kültürüne ait bilgi yoksunluğu açısından dil öğreniminde başarıyı etkileyen etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan, özellikle devlet okullarında yabancı öğretmen olması gerekliliği öneri olarak gösterilmiştir.

Bunun yanı sıra, ölçme değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesi ve çeşitlilik göstermesi gerektiği önerilmiştir. Özellikle İngilizce öğretiminde yazılı sınav sistemi yerine, dili konuşarak hayata geçirilenin daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin birbirini dili yaşayarak öğrenmeyi tercih ettikleri, böylelikle dili severek ve motive olarak akılda kalıcılığın sağlanmasının mümkün olduğundan bahsedilmiştir. Farklı aktivitelerle, öğretmenlerin İngilizce öğrenimini zevkli hâle getirmesinin öğrenmede motivasyonu arttıracığı üzerinde durularak konuya yönelik bir başka öneri olarak belirtilmiştir.

Konuya yönelik önerilerde öne çıkan bir diğer etmen olan erken yaşın dil öğrenimindeki önemi, eğitim sisteminde yapılması gereken önemli bir değişiklik olarak ortaya çıkmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öncesi dil sorununun tamamen çözülmüş olması gerektiği sonucuna ulaşılmış ve konuyla ilgili olarak, İngilizcenin daha erken yaşta müfredata konulmasının öğrenmede etkili olacağı yönünde öneriler getirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acat, M.B. ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
- Akın, G. (2011). Polis akademisi öğrencileri için andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(1), 115-136.
- Aktan, C.C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Değişim Çağında Yükseköğretim*, Yaşar Üniversitesi Yayını, 1-43.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baylan, S. (2007). *University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep classes*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bayrak, İ. (2004). *Zamanın başlangıcından zamanımıza öğretmenün gücü*. İstanbul: Hayat.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (12-13 Kasım 2012)*.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3)*.
- Cibişoğlu, M.A. (2016). *Öğrencilerin toplumsal kökenlerinin, yabancı dil başarılarına ve yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, D. (2016). Parents and English language teachers' views about early foreign language education in Turkey, *Participatory Educational Research (PER)*, 1, 33-42,
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 2*.
- Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. 4. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, İ. (1996). *Sosyoloji, kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönder, A., Elaldı, Ş. ve Özkaya, Ö. M. (2012). *Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılacak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri*. *Turkish Studies, 7(1)*, 953-968.
- Duman, B. (2013). Öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 25*, 15-40.
- Er, K.O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39(1)*, 1-14.
- Ergür, D.O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Ersoy, N.Ş. ve Yapıcıoğlu, D. K. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3(3)*.
- Fojkar, M. D. ve Pižorn, K. (2015). *Parents' and teachers' attitudes towards early foreign language learning*. In A. Akbarov (Ed.), *The practice of foreign language teaching. Theories and applications* (pp.363-375). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genç, G. ve Aksu, M. B. (2004). İnönü Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce derslerine ilişkin tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4(3)*, 95-114.
- Hisar, Ş.G. (2006). *4. ve 5. Sınıf İngilizce derslerinde kullanılacak etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Program Geliştirme ve Öğretim Programı, Isparta.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies, 4(2)*, pp-15.
- İşisağ, K.U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim, 35(156)*.

- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan konuşma becerisi öğretimi eğitim programına ilişkin eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Kaya, Y. ve Keskin, N. (2016). Yönetici asistanlarının ve diğer meslektaşlarının yabancı dil öğrenimindeki motivasyonlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 11-22.
- McCarthy, M. (2008). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C.T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özzerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Şavlı, F. ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1367-1385.
- Ünal, M. (2015). Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 219.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(2), 19-73.

EXTENDED ABSTRACT

As it has been known, in today's world, with the increase of communication and interaction among the societies, the need of learning a foreign language has become a necessity. Especially the fact that English language is the language used by the international community, it both allows us to keep track of what is happening all over the world and to identify other cultures by this way. Unfortunately, learning a foreign language, specifically English -as being one of the most common languages spoken in many countries all over the world, has not been fully resolved throughout the years. Although the educational process has taken so many years for the students to learn a foreign language, they still believe that their English level is not appropriate and adequate for communication. They still think that their English level does not make them feel contented about using the language. That's being the case, both corporate and individual materials and spiritual efforts are made to a great extent. However, despite all the efforts, the results obtained in the case of learning are not very satisfactory as well. It has been observed that in most of the studies about the foreign language learning, the problem of not being able to learn and speak English is originated from different reasons and is associated with various factors. In the researches which have been carried out so far, mistakes and shortcomings in the education system were mostly shown as the main source of the problem, and it was also stated that some changes to the subject seemed to be inevitable. Besides, there are also other factors within the education system that affected the learning process of a foreign language which are associated with the reasons such as; the effect of the teacher, the curriculum, the textbooks, having an education in private schools, etc. In this study, all of the factors which are related to the problem of not learning a foreign language, particularly English in this case, are being analysed and new reasons have also been found out about the subject matter.

In this respect, it has been seen that the problem of not learning a foreign language is analysed mostly on the teaching aspect, which is related to the education system as a whole. Therefore, the question of “why cannot we teach English” in terms of education system is emphasised more on the previous studies. In this research; however, it is aimed to investigate whether the students take individual responsibility for the problem of learning English and make a self-criticism about this subject matter. In this context, it can be said that apart from all of the reasons that have been stated before, the student-sided views are analysed in this study by using a qualitative analysis method. As being the case, it has been thought that since students believe that they cannot express themselves in English adequately, it is better for the research to be done in Turkish as they could define their own beliefs and ideas much better. In other words, the reason for the research being done in Turkish is firstly because the students have a better expression about the problems that they have experienced in learning English in their native language and secondly, due to the content of the research, more people can be reached when it’s written in Turkish.

By doing so, this study aims to determine the students’ own suggestions about the obstacles and problems that they have had about learning English throughout their education life. Therefore, in the present study, it was preferred to use a qualitative method in order to examine the topic in depth and to develop some suggestions as a result. Phenomenology design, which is one of the methods in qualitative research designs, has been used in this study to examine the research in detail.

In this research, maximum diversity sampling method was used to 12 students contributing from different departments (both English and Turkish-based programs) of Dokuz Eylül University School of Foreign Languages preparatory classes. In-depth interviews were conducted to 12 participants, and the results were interpreted by content analysis method. During the analysis phase of the data, the voice recordings of the interviews have been deciphered, and then the data were subjected to the thematic coding. After analysing the codes, categories and themes were formed. All the data, then, were interpreted from the themes by making direct quotations from the participants in the findings. By interacting with the students for nearly a year of language teaching, using in-depth interviews and consulting to an expert advice, the trustworthiness of the research has been increased.

According to the results of this research, most of the students made self-criticism and took individual responsibility about learning English. Students agreed on not showing enough attention and effort to this subject matter individually, and that even though being aware of the importance of English, they undertook the responsibility of not practising enough. As a result, in addition to the other factors that have been studied before, it was revealed that the students’ approach to learn English is not adequate.

Depending on the results of the research, some suggestions can be made. Having a more flexible curriculum about language learning, which is accompanied by having more foreign teachers to practise speaking, can be applied to the education system. The assessment and evaluation system can be diversified since language learning has a different type of learning style. For instance, instead of a written exam, more of a speaking practise by exposing the students to English can make them feel more motivated and by this way, they can have fun in learning. Different activities, such as organising trips, can be done to meet the students’ expectations as well as making learning enjoyable.

Lise Öğrencilerinin Tercih Ettikleri Öğretmen Profillerinin Belirlenmesi

An Investigation About The Secondary Students' Preferences on Teacher Profile

Büşra GÜNEY¹, Filiz KABAPINAR²

¹Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Kimya Öğretmenliği Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, Türkiye, busraguney34@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-0937-8291>)

²Prof. Dr., Kimya Öğretmenliği Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, Türkiye, filizk@marmara.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5937-0880>)

Geliş Tarihi: 19.11.2019

Kabul Tarihi: 22.12.2020

ÖZ

Bir öğretmen bazı öğrenciler için idol olurken bazı öğrencilerin favori öğretmenleri arasında yer almayabilmektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerinin belirlenmesi hem yeni kuşağın öğretmenlerden beklentilerini ortaya koyabilir hem de öğretmenlere önemli mesajlar sunabilir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmen profili anketi kullanılmıştır. Anket beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde A ve B olarak adlandırılan öğretmen tipleri betimlenmiştir. Ankette öğrencilerden hangi öğretmen tipini tercih ettikleri ve nedenleri sorulmuştur. Tercihlerini seçerek belirten öğrencilerden tercih nedenlerinin gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı yanıtları içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin büyük çoğunluğu; dersi tahtadan anlatmayan, zaman zaman sınıf içinde dolaşan, öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunan, ses tonlamasını etkili şekilde ayarlayan ve beden dilini iyi kullanan öğretmen profilini tercih etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen profili, tercih, içerik analizi, öğretim, öğrenci.

ABSTRACT

A teacher may be an idol for some students, but may not be among the favorite teachers of some students. Determining the teacher profiles preferred by the students can both reveal the expectations of the new generation from their teachers and provide important messages to the teachers in general. Therefore, in this study, it is aimed to examine the teacher profiles that students prefer. The teacher profile questionnaire that consists of five parts was designed. In each part, teacher types named A and B are described. In the questionnaire, students were asked to choose the type of teacher they prefer and explain the reasoning behind their preference. The written responses of the students were evaluated by content analysis. Findings revealed that the majority of students prefer the profile of the teacher who does not teach the lesson on the board, wanders around the classroom from time to time, makes eye contact while talking with the students, effectively adjusts the tone of the voice and uses the body language well.

Keywords: Teacher profile, preference, content analysis, teaching, student.

GİRİŞ

Eğitim bilimcilerin temel uğraş alanları arasında teorik bağlamda tasarladıkları öğretim içeriğinin etkililiğini belirlemektir. Oysaki öğretimin etkililiği sadece tasarlanan içerikle ilişkili değildir. Aksine o öğretimin sınıfta nasıl şekil bulduğu ve hangi pedagojiler ile sunulduğu içerikten daha büyük bir role sahiptir. Bu nedenledir ki aynı öğretim farklı öğretmenlerin elinde son derece farklılaşabilmektedir. Bu farklılığı yaratan ise öğretmenin öğrenme ve öğretme anlayışı ve ilgili disipline ilişkin bakış açısı ile yönlendirilen sınıf içi tavır ve davranışlarıdır. Öğrencilerinin ihtiyaçlarını gözeten bir öğretmen ile sadece dersini anlatmayı hedef alan bir öğretmenin sınıf içi tutum ve tavırları arasında büyük farklılıklar vardır. Öğretmenin profilini temsil eden bu tavır ve davranışlar öğretimin etkililiğini belirleyen etmenler arasında önemli bir role sahiptir. Nitekim eğitimciler de öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışların öğretimin kazanımlarına ulaşma düzeyi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır (Kılıç ve diğ., 2004).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları sadece bilgiyi üretme sürecini etkilemekle kalmaz aynı zamanda öğrenme ve öğretme ortamını nasıl algıladıklarını da belirler. Bu nedenle bir öğretmen bazı öğrenciler tarafından iyi anılırken bazıları için favori grubunda yer almaz. Bu durum büyük olasılıkla öğretmenin öğretim biçimi, iletişim tarzı, sınıf içi tavır ve davranışları öğrencilerin bireysel özellikleriyle uyumundan ya da uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. O halde öğrencinin bireysel özellikleriyle öğrenme ortamları ve öğretmenin özellikleri ile örtüşürse uyumdan söz edilebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Entwistle ve Tait, 1990; Fraser ve diğ., 1987; Gijbels ve diğ., 2006). Bu çalışmaların birleştikleri nokta, öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılama biçimlerinin öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğudur. Öğrenme ortamına ilişkin algılar çalışılırken öğrencilerin öğretim yöntemlerini ve öğrenme pedagojilerini nasıl algıladıkları incelenmektedir.

Profil genellikle görünümünün çizilmesi ve sahip olunan özelliklerin dökülmesi için kullanılır. Bireylerin profilleri tanımlandıktan sonra, ortak özellikler çerçevesinde benzeyen kişiler gruplandırılmaya çalışılır (Köktürk, 1997). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde profil temalı çalışmaların çoğunlukla işletme ve tüketicilere yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Çermik, 2001). Eğitim ile ilintili olması noktasında veli profillerini belirlemeyi hedefleyen çalışmaların varlığı söz konusudur (Kotaman, 2008). Öğretmen profillerini inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur (Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2006; Telli ve diğ., 2007). Ancak bu çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Öğretmen profili farklı biçimlerde tanımlanabilir. En geniş kapsamıyla öğretmen profili; eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olan, mesleği ile ilgili etkinlikleri izleyen, elde ettiği bilgi ve becerileri kendini yenilemede kullanabilen, okulun yapısını ve işleyişini bilen, okulun toplum içindeki yerini ve önemini kavrayabilen pedagojik alan bilgisine sahip olan kişi olarak tanımlanabilir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Daha dar kapsamda düşünüldüğünde öğretmen profili öğretim sürecine eşlik eden sınıf için tavır ve davranışlar temelinde yapılan tasvirler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada öğretmen profili dar kapsamıyla ele alınmış ve öğrenme ve öğretme sürecine eşlik edecek bakış açısı, tavır ve davranışlar bütünü olarak benimsenmiştir.

Her öğrencinin zihninde geçmiş yaşantısından bir öğretmen yer alır. Aynı sınıfta öğrenim görmüş ya da görmekte olan öğrencilerin adını zikredeceği öğretmen ismi farklılaşabilmektedir. Bu durumun altında yatan neden öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profilindeki farklılıktır. Öğretim tasarımlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar öğrencilerin sahip oldukları becerileri (Özer ve Özkan, 2012; Palabıyık ve İspir, 2011; Tan ve Temiz, 2003; Taşköyan, 2008;), öğrenme stilleri (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Bahar ve Sülün, 2011; Cengizhan, 2008) ve çoklu zekâ alanları (Akamca ve Hamurcu, 2005; Azar, Presley ve Balkaya, 2006; Gürçay ve Eryılmaz, 2005; Köroğlu ve Yeşildere, 2004; Yenilmez ve Çalışkan, 2011) gibi bireysel özelliklerini dikkate almaktadır. Öte yandan öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profilini dikkate alan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Güzel, Özdöl ve Oral, 2010; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2006). Oysa ki öğretmen profillerinin

öğrencilerin tercihleri ile uyumu öğretimin etkililiğini önemli oranlarda arttırabilir. Yine öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerini belirleyen çalışmalar ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada lise öğrencilerinin tercih ettiği öğretmen profillerini belirlemek hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, “lise öğrencilerinin tercih ettikleri öğretmen profilleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma nicel araştırma desenlerinden tarama modeli temelinde kurgulanmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren ile ilgili genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991). Bu yöntemle elde edilen araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1993). Bu çalışmada genel tarama modelinden ziyade örnek olay tarama modeli olarak adlandırılabilir bir model tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2016). Böylece örnek olay tarama modeli ile açık uçlu soruların yöneltildiği ve gerektiğinde öğrencilerden sözel olarak açıklama alınabileceği bir model kullanılmış olmaktadır. Çalışma 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da bulunan çeşitli devlet liselerinde okumakta olan 9. ve 10. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 196 lise öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 25 tanesi kadın ve 171 tanesi erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler 14-16 yaş aralığındadır.

Mevcut alan yazında öğretmen profili ölçek kullanılarak belirlenmiştir (Güzel, Özdöl ve Oral, 2010). Öğretmen profillerinin davranıştan ziyade öğrenme anlayışı ve öğretim yöntemi ile birlikteliğini içeren tasvirler mevcut çalışmalarda kullanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen profilleri; öğrenme anlayışı farklılıkları ve öğretim yöntemleri çeşitleri içeren profiller şeklinde oluşturulmuş ve öğrencilerin tercihlerine sunulmuştur. Öğrencilerin öğretmen profillerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ankette beş tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorularda A ve B öğretmen profili betimlenmiş ve öğrencilere hangi öğretmen profilini tercih ettikleri sorulmuştur. Verilen öğretmen profilleri tasvir edilirken öğretmenin tek bir özelliğinde değişiklik yapılmıştır. Öğrencilerden öğretmen profillerini seçim nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğrenciler hangi öğretmen profilini tercih ettiklerini; profillerin yanında verilen kutucuğa işaret koyarak belirtmişlerdir ve nedenlerini açık uçlu sorulara yazılı olarak anlatmışlardır.

İlk soruda A profiline sahip öğretmen; dersi sadece tahta üzerinden işliyor, sınıf içinde hiç dolaşmıyor ve öğrencilerle fazla göz teması kurmuyor. B profilindeki öğretmen ise; dersi tahtadan anlatıyor ancak zaman zaman sınıf içinde dolaşıyor, öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunuyor. İkinci soruda A profiline sahip öğretmen; daha çok sözlü anlatım yoluyla dersi işliyor ve dersini sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerle sürekli göz teması kurarak, ses tonlamasını etkili şekilde ayarlayarak ve beden dilini çok iyi kullanarak anlatıyor. B profilindeki öğretmen de yine sözlü anlatım yoluyla dersi işliyor. Ancak diğer profilin aksine dersini sınıf içinde dolaşmadan, öğrencilerle sürekli göz teması kurmadan ve beden dilini kullanmadan anlatıyor. Üçüncü soruda A profiline sahip öğretmen; dersini işlerken tartışma yöntemini kullanıyor. Konuya dikkat çekici soruyla başlayıp, sınıfta bir tartışma ortamı oluşturuyor. Öğrencilerin, konuyu kendi aralarında tartışmaları için zaman tanıyor. Gerekli yerlerde öğrencilere yardımcı oluyor. En son olarak ulaşılan sonuca göre konuyu toparlıyor. B profilindeki öğretmen de yine dersini işlerken tartışma yöntemini kullanıyor. Konuyu içeren merak uyandıracak bir olayla derse başlıyor ve olayı tartışmalarını istiyor. En son konuyla alakalı bütün görüşleri değerlendirerek ortak bir karara varmalarını istiyor. Olayla konunun ilişkisini anlatmalarını istiyor. Her iki öğretmen de dersini tartışma yöntemiyle işliyor fakat A öğretmeni dersine soruyla başlayıp öğrencilerine yol göstererek onların bir sonuca varmasını bekledikten sonra konuyla ilgili bilimsel fikri özetlerken, B öğretmeni örnek olay üzerinden yarattığı

tartışmanın öğrenciler tarafından sonlandırılmasını sağlıyor. Dördüncü soruda A profiline sahip öğretmen; derste konuya ilişkin bir gösteri deneyi yapıyor. Öğrenciler bu süreçte deneyi izliyor. Öğretmen, deneyi yapıp bitirdikten sonra öğrencilere yapılan deneyden nasıl bir sonuca vardıklarını soruyor. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda deneye ve konuya dair açıklama yapıyor. B profilindeki öğretmen ise deneyi öğrencilere yaptırıyor. Öğrenciler deneyi yapıyor, gözlem ve verilerden yola çıkarak sonuca ulaşıyor. Beşinci soruda A profiline sahip öğretmen; derste konu ile alakalı bir deney yapılış formunu öğrencilere vererek her adıma harfiyen uyararak deney yapmalarını istiyor. Deneyin sonuçlarını özetliyor. B profilindeki öğretmen ise; öğrencilere bir araştırma problemi veriyor ve problemi çözmek üzere bir deney tasarımlarını istiyor. Öğrencilerden deneyde kullanacakları malzemeleri belirlemelerini ve deneyin her bir basamağını oluşturmalarını istiyor. Deneyi tasarlayan öğrenciler deneylerini yaptıktan sonra elde ettikleri sonuçları sınıfta açıklıyor.

Hazırlanan anketin ölçülmek isteneni ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla öncelikle uzman görüşü alınmıştır. Eğitim bilimleri alanında çalışmalar yürütmekte olan birisi genel eğitimci diğeri ise fen eğitimcisi olan iki akademisyen uzman olarak geçerlik çalışmalarına katılmıştır. Ayrıca lisede uzun yıllar öğretmenlik yapmakta olan iki öğretmen de yine geçerlilik çalışmalarına katılmıştır. Bunun için ankete ilişkin kapsam geçerlilik formu hazırlanmıştır. Bu formda akademisyen ve öğretmen katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış ve anketteki her biri sorunun amaca hizmet etme düzeyini düşük, orta veya yüksek olmak üzere işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca kapsam geçerlilik formunda uzmanlardan düşük ve orta düzey işaretlemeleri için olanaklı ise değişiklik önerisinde bulunmaları da istenmiştir. Geçerlilik formları incelenmiş ve alınan dönütler temelinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu sırada ikileme düşülen veya anlaşılmayan sorular da açığa çıkmış ve dilsel anlamda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ankete son şekli verildikten sonra öğrencilerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunun içinse örneklem ile aynı sınıf seviyesinde bir grup öğrenciye anket pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sırasında öğrencilerin anlayamadıkları kısımlar, sordukları sorular, yanlış anlaşılabilir kısımlar izlenmiş ve anketi tamamlama süreleri belirlenmiştir. Bu çalışma özellikle öğretmen profillerinin betimlendiği kısımlar için oldukça önem taşımaktadır. Pilot çalışma sırasında söz konusu belimlemelere ilişkin içerik veya dilsel sorunlar belirlenmiş, düzeltilmiş ve ankete son şekli verilmiştir. Her ne kadar nicel tarama deseni görünümünde olsa da çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak adına bulgular sunulurken öğrenci cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmış, böylelikle elde edilen verilerin nasıl yorumlandığı gösterilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen verilerin nitel özellikte oluşu nedeniyle güvenilirliği sağlamak amacıyla daha çok nitel araştırma desenlerinde geçerli olan güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırmacılar arası kodlamada tutarlılık belirlenmeye çalışılmıştır. İlk araştırmacı öğrencilerin öğretmen profili tercihlerine ilişkin yapmış oldukları gerekçelendirmeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz temelinde açığa çıkan tema ve kodlar hazır bir formata dönüştürülmüştür. İkinci araştırmacı kendisine boş şablon olarak verilen bu kategori sistemini kullanarak bir grup öğrencinin (n=20) yazılı yanıtlarını kodlamıştır. İlk araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile bu ikinci kodlama arasındaki tutarlılık karşılaştırılmıştır. İki kodlamacı arasındaki tutarlılık araştırmanın güvenilirliği olarak kabul edilmiştir.

Ankete katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı veya telaşının olmadığı bir zaman diliminde ve bir ders saati içinde uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler öncelikle betimsel analizi tabi tutulmuş ve öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profilleri belirlenmiştir. Bunu öğrencilerin tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere içerik analizi izlemiştir.

BULGULAR

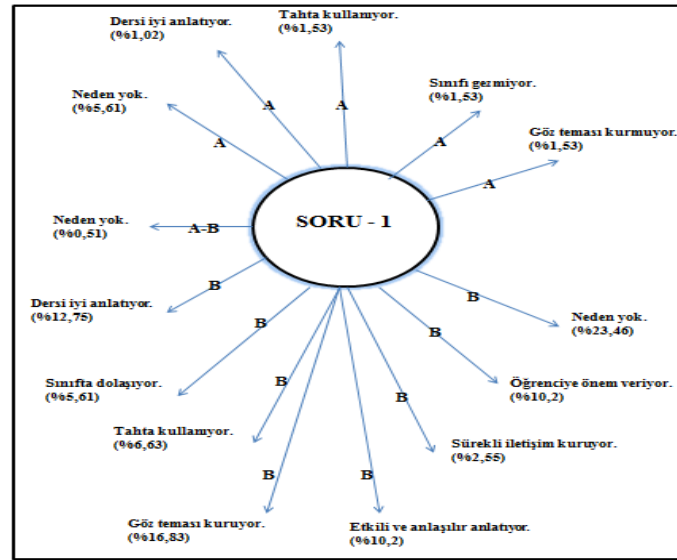
Aşağıda verilen tabloda öğrencilerin A ve B öğretmen profilini seçim yüzdeleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğretmen Profili Seçimlerine İlişkin Bulgular

| Sorular | | A Profili | B Profili | A ve B Profili |
|---------------|---|-----------|-----------|----------------|
| Birinci Soru | F | 19 | 176 | 1,0 |
| | % | 9,7 | 89,8 | 0,5 |
| İkinci Soru | F | 165 | 29 | 2,0 |
| | % | 84,2 | 14,8 | 1,0 |
| Üçüncü Soru | F | 110 | 80 | 6,0 |
| | % | 56,1 | 40,8 | 3,1 |
| Dördüncü Soru | F | 99 | 90 | 7,0 |
| | % | 50,5 | 45,9 | 3,6 |
| Beşinci Soru | F | 84 | 106 | 6,0 |
| | % | 42,9 | 54,1 | 3,1 |

3.1. Sözel Anlatım Süreci Temelindeki Öğretmen Profilleri

Anketin ilk sorusunda A profiline sahip öğretmen dersi sadece tahta üzerinden işlerken sınıf içinde dolaşmamakta ve öğrencilerle iletişim kurmamaktadır. Öte yandan B profiline sahip öğretmen dersini anlatırken sınıf içinde dolaşmakta ve öğrencilerle iletişim kurmakta ve göz temasında bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre anketin ilk sorusunda öğrencilerin %11,22'si (n= 20) A profiline sahip öğretmeni seçerken %88,27'i (n= 176) B profiline sahip öğretmeni tercih etmiştir. Öğrencilerin ilk soruya ilişkin öğretmen tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Soru 1'deki öğretmen profilini seçim gerekçelerinin analizi

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, öğrencilerin A profiline sahip öğretmeni tercih gerekçeleri; öğretmenin dersi iyi anlatması, göz teması kurmaması, sınıfta dolaşmaması ve tahtayı kullanıyor olmasıdır. Yirmi öğrenciden on biri ise neden belirtmeksizin A öğretmeni seçmiştir. B profiline sahip öğretmeni tercih eden öğrencilerin 130'u gerekçe olarak öğretmenin dersi iyi anlatmasını, sınıfta dolaşmasını, tahtayı kullanmasını, etkili anlatımı olmasını, sürekli iletişim

kurmasını, öğrenciye önem vermesini ve göz teması kurmasını göstermiştir. B öğretmenini neden belirtmeksizin seçen 46 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ders anlatımı sırasında zaman zaman sınıf içinde dolaşan ve öğrencileriyle konuşurken göz temasında bulunan öğretmen profilini tercih etmiş görünmektedir. Şekil 1'den bu öğretmeni seçme nedeni olarak en çok dile getirilen özellik "öğretmenin göz teması kurması" (%16,83)'dir. Bunu "etkili ve anlaşılır ders anlatması" (%10,20) ve "öğrenciye önem vermesi" (10,20) izlemektedir. Daha az oranda dikkat edilen ve tercih sebebi olarak gösterilen özellikler ise "tahta kullanması" (%6,63) ve "sınıfta dolaşması" (%5,61) olarak belirlenmiştir. Şekil 1'den öğrencilerin en az oranda vurguladıkları öğretmen özelliğinin "öğrencilerle iletişim kurması" (%2,55) olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar verilmiştir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

B öğretmenini tercih ettim çünkü öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunuyor

74

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

Sıradan öğretmen böyle öğrencilerle göz teması kurmuyor böyle öğretmen olunmaz

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

B öğretmenini çünkü öğrencileriyle konuşup göz teması kurması dersi daha iyi anlattığı için seçtim

66

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

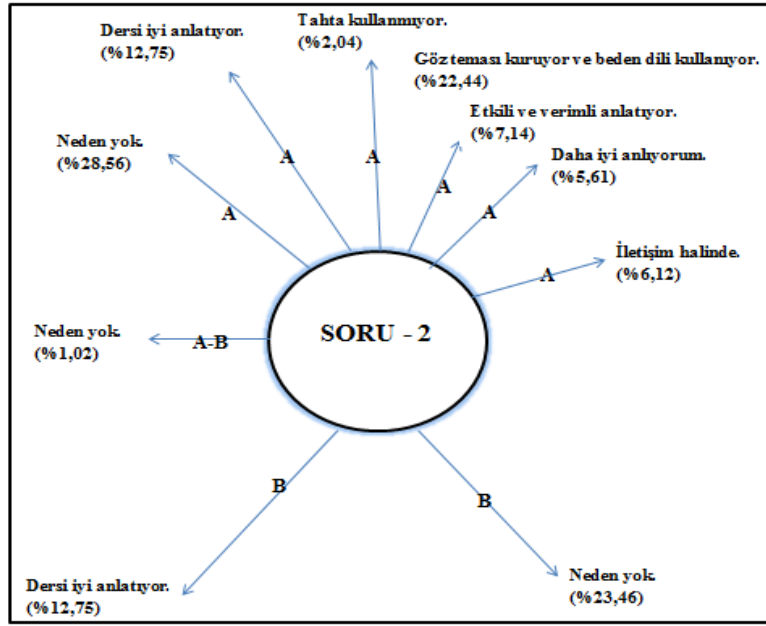
Çünkü dersi anlatırken sadece tahtada anlatıyor öğrencisine anlayıp anlamadığını sormuyor.

Şekil 2. Öğrencilerin sözel anlatım süreci temelindeki öğretmen profillerine ilişkin yanıtları

Gerek tercihlerinden gerekse tercihlerindeki gerekçelerinden öğrencilerin dersini sözel anlatım yoluyla işlese dahi öğretmenin tahta başında, belki de sırtı öğrencilere dönük biçimde, öğrencilerle iletişim kurmaksızın ders işleyen bir öğretmeni istemedikleri anlaşılmaktadır.

3.2. Sınıf İçi Etkileşim Temelindeki Öğretmen Profilleri

İkinci soruda A profiline sahip öğretmen dersini sınıf içinde dolaşarak, öğrencilerle sürekli göz teması kurarak, ses tonlamasını ayarlayarak ve beden dilini iyi kullanarak dersini işlerken B profilindeki öğretmen dersini sınıf içinde dolaşmadan, öğrencilerle sürekli göz teması kurmadan ve beden dilini kullanmadan işlemektedir. Anketin ikinci sorusunda öğrencilerin %84,2'si A profiline sahip öğretmeni tercih ederken %14,8'i B profiline sahip öğretmeni tercih etmiştir. Öğrencilerin ikinci soruya ilişkin öğretmen tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Soru 2'deki öğretmen profilini seçim gerekçelerinin analizi

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ders anlatımı sırasında iletişim halinde olan, göz teması kuran ve beden dilini kullanan öğretmen profilini tercih etmiş görünmektedir. Şekil 3'den bu öğretmeni seçme nedeni olarak en çok dile getirilen özellik "öğretmenin göz teması kurması ve beden dilini kullanması" (%22,44)'dır. Bunu "etkili ve verimli anlatması" (%6,12) ve "dersi iyi anlatması" (%5,61) izlemektedir. Daha az oranda dikkat edilen ve tercih sebebi olarak gösterilen özellikler ise "daha iyi anladığı" (%6,63) ve "iletişim halinde olması" (%5,61) olarak belirlenmiştir. Şekil 3'den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin en az oranda vurguladıkları öğretmen özelliği "tahta kullanmaması" (%2,04) olarak belirtilmiştir. Aşağıda öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar verilmiştir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

A öğretmen adayını tercih ettim çünkü; A öğretmeni daha iyidir. Benimle derste iletişim kurarsa ben dersi daha iyi öğrenirim.

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

82
B öğretmen adayını tercih ettim çünkü; ben her şeyi sadece orada anlarsam. Not almam lazım. A öğretmen adayını tercih ettim çünkü dersleri anlarsa ben pek anlarsam.

61
Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

A öğretmenini tercih ettim çünkü Ayla tahtayı kullanır sürekli anlatmıyorsa dinlemeyebiliriz ama ikisini beraber yapıp herde göz teması kurarsa daha iyi dinleriz

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

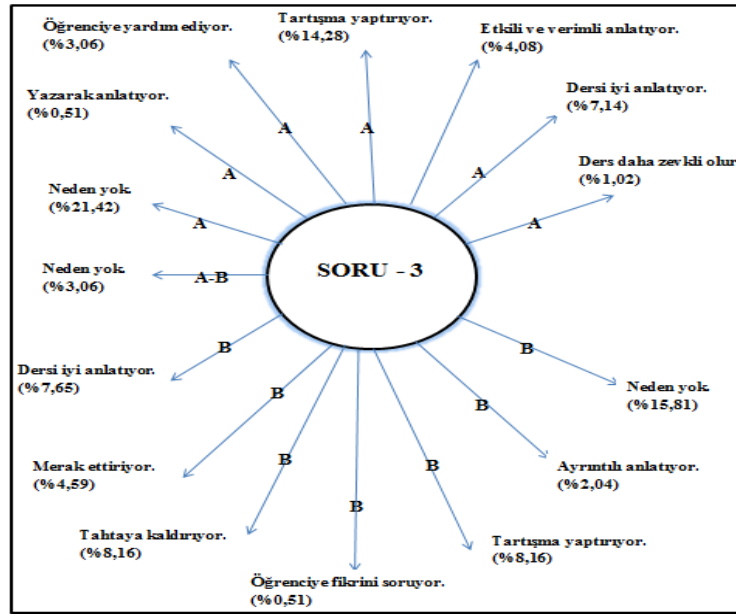
beden dili ve göz teması kurmıyorsa dinlemeye bilmeyiz.

Şekil 4. Öğrencilerin sınıf içi etkileşim temelindeki öğretmen profillerine ilişkin yanıtları

Öğrencilerden A profiline sahip öğretmeni seçenler, tercihlerinin ardındaki nedeni öğretmenin dersi iyi anlattığı, göz teması kurduğu ve beden dili kullandığı, etkili ve verimli anlattığı, iletişim halinde olduğu ve tahta kullanmadığı şeklinde açıklamıştır. B profiline sahip öğretmeni seçenlerin gerekçesi ise dersi iyi anlatması olarak belirlenmiştir.

3.3. Tartışmanın Derinliği Temelindeki Öğretmen Profilleri

Üçüncü soruda A profiline sahip öğretmen konuya dikkat çekici bir soruyla başlayıp, sınıfta bir tartışma ortamı oluştururken B profilindeki öğretmen öğretime merak uyandıracak bir olayı tartışmaya açarak başlamaktadır. Araştırma bulgularına göre anketin üçüncü sorusunda öğrencilerin %56,1'i A profiline sahip öğretmeni seçerken %40,8'i B profiline sahip öğretmeni tercih etmiştir. Öğrencilerin üçüncü soruya ilişkin öğretmen tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Soru 3'teki öğretmen profilini seçim gerekçelerinin analizi

Öğrencilerin büyük çoğunluğu ders anlatımı sırasında iletişim halinde olan, tartışma yaptıran ve öğrenciye yardım eden öğretmeni tercih etmiş görünmektedir. Şekil 5'ten bu öğretmeni seçme nedeni olarak en çok dile getirilen özellik "öğrencilere tartışma yaptıran" (%14,28)'dir. Bunu "dersi iyi anlatan" (%7,14) ve "etkili ve verimli anlatan" (%4,08) gibi

özellikler izlemektedir. Daha az oranda tercih sebebi olarak gösterilen özellikler ise “öğrenciye yardım eden” (%3,06) ve “yazarak anlatan” (%0,51) olarak belirlenmiştir. Şekil 5’ten de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin en az oranda vurguladıkları öğretmen özelliği “öğrenciye fikrini sorması” (%0,51) olarak belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar verilmiştir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

Sınıfta tartışma yöntemiyle sınıfta herkes fikrini belirtince daha çok derse katılıyorum.

76

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

Çünkü hoca, anlamadığı yerlerde öğrencilere yardımcı olmaz.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

A öğretmenini tercih ettim çünkü arkadaşlarımla tartışsam doğru olan aklımda kalır ve daha iyi derse katılım.

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

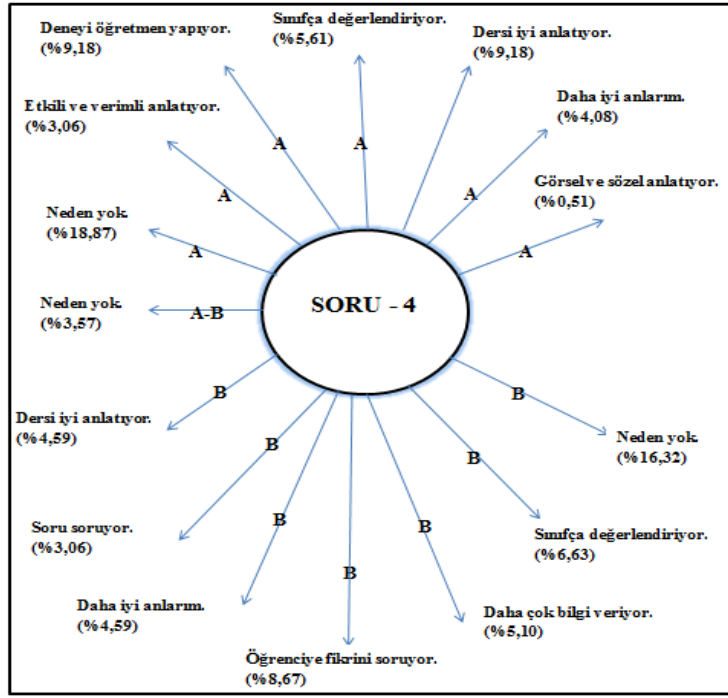
B öğretmeninin ders anlatım şeklinden bir şey anlamam o yüzden tercih etmedim.

Şekil 6. Öğrencilerin tartışmanın derinliği temelindeki öğretmen profillerine ilişkin yanıtları

Bu soruda yer alan öğretmen profillerinin her ikisi de tartışma temelinde bir ders işlemektedir. Yazılı yanıtlarından ve gerekçelendirmelerinden öğrencilerin tartışmanın öğretmen tarafından yönlendirildiği türünü tercih etmiş oldukları anlaşılmaktadır.

3.4. Deneyin Yapılış Biçimi Temelindeki Öğretmen Profilleri

Anketin dördüncü sorusunda yer alan A profiline sahip öğretmen derste gösteri deneyi yaparken B profiline sahip öğretmen deneyi öğrencilere yaptırıyor. İlk öğretmen profiline deneyi gözlemleyen pasif öğrenciler yerini deney yapan, gözlem ve verilerden yola çıkarak sonuca ulaşan öğrenci rolüne bırakıyor. Bu soruda öğrencilerin neredeyse eşit oranda iki öğretmen profiline dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin %50,5’i A profiline sahip öğretmeni tercih ederken geri kalanlar B profiline sahip öğretmeni tercih etmiştir. Öğrencilerin dördüncü soruya ilişkin öğretmen tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Soru 4'teki öğretmen profilini seçim gerekçelerinin analizi

Şekil 7'den anlaşılacağı üzere, öğrencilerin A profiline sahip öğretmeni seçme nedeni olarak en çok dile getirilen özellik "öğrenciye fikrini soran", (%8,67)'dir. Bunu "sınıfça değerlendiren" (%6,63) ve "daha çok bilgi veren" (%5,10) gerekçeleri izlemektedir. Daha az oranda tercih sebebi olarak gösterilen özellikler ise "soru soran" (%3,06) ve "etkili ve verimli anlatan" (%3,06) olarak belirlenmiştir. Şekil 7'den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin en az oranda vurguladıkları öğretmen özelliği "görsel ve sözel anlatan" (%0,51) olarak belirtilmiştir. Aşağıda öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar verilmiştir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

B öğretmeni seçtim çünkü öğretmenin sınıfta gezmesi öğrencilere daha yararlı diye düşünüyorum.

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

Sadece tahtada durduğu zaman öğrencilerle konuşur ve dersin içeriği bozulur.

86

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

A öğretmeni'ni tercih ettim çünkü ilk anlatır sonra bülere soruyor anlamamı kolay olur

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

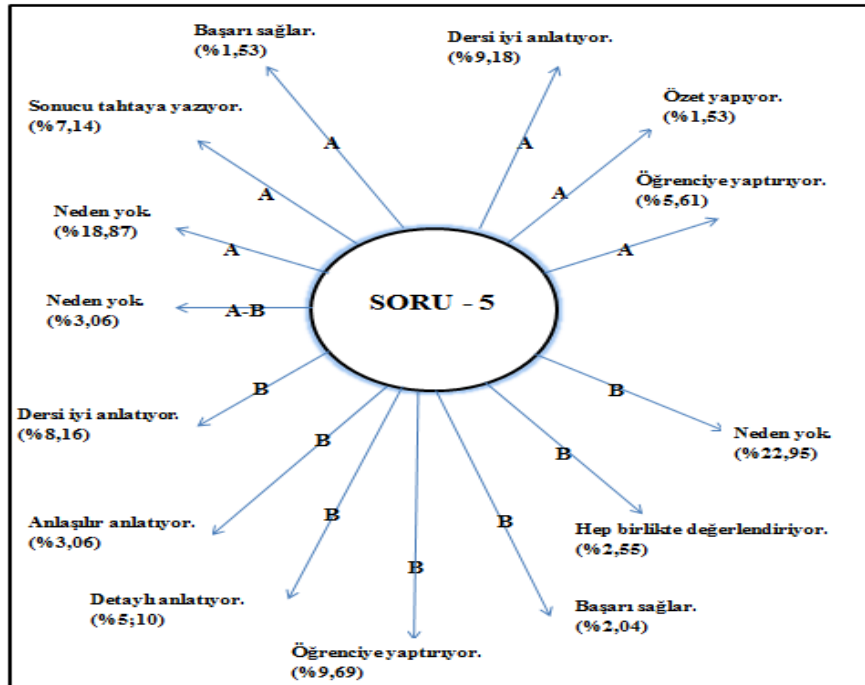
B öğretmeni uzun anlatıyor son anlattığı aklımda kalır ilk anlattığını unuturum

Şekil 8. Öğrencilerin deneyin yapılış biçimi temelindeki öğretmen profillerine ilişkin yanıtları

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler derste aktif olmayı tercih etmektedir. Nitekim yukarıdaki iki öğrenci farklı öğretmen profillerini seçmiş olmalarına karşın kendilerine soru soruluyor olması ya da deneyde yer alıyor olmaları ders anlatımına tercih etmektedir.

3.5. Deney Türü Temelindeki Öğretmen Profilleri

Anketin son sorusunda tasvir edilen A profiline sahip öğretmen derste öğrencilere yönergeye dayalı deney yaptırmakta ve deney sonunda sonuçları kendisi özetlemektedir. B profilindeki öğretmen ise öğrencilere araştırmaya sorgulamaya dayalı bir deney yapmaları için ortam hazırlamaktadır. Öğrenciler bir araştırma problemi temelinde deney tasarlamakta ve gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin %54,1'i B profiline sahip öğretmeni tercih ederken geri kalanlar A profiline sahip öğretmeni tercih etmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin öğretmen tercihlerinin altında yatan nedenleri belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9: Soru 5'teki öğretmen profilini seçim gerekçelerinin analizi

Şekil 9'dan öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen seçme nedeni olarak en çok dile getirilen özellik “dersi iyi anlatan”, (%9,18)'dir. Bunu “sonucu tahtaya yazan” (%7,14) ve “öğrenciye yaptıran” (%9,63) izlemektedir. Daha az oranda tercih sebebi olarak gösterilen özellikler ise “detaylı anlatan” (%5,10) ve “anlaşılır anlatan” (%3,06) olarak belirlenmiştir. Şekil 9'dan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin en az oranda vurguladıkları öğretmen özelliği “özet yapan” (%1,53) olarak belirtilmiştir. Aşağıda öğrencilerin yanıtlarından bazı alıntılar verilmiştir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

B öğretmenin sadece tercih ediyorum değil; yaptığına kavuşturmaya biribirine tartışıp ve bilgi kavrayıp, yaptıklarını biribirine paylaşarak öğlecektir. Her ikisi iyi öğrenciler.

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

A öğretmenin sadece tercih ediyorum değil; yaptığına kavuşturmaya biribirine tartışıp öğlecektir. Ama bu öğretmenin kendi yaptığı derse kendisi anlatıyor. Öğrencilerinde bu öğretmeni denemesi lazım. Her ikisi iyi öğrencilerdir.

Hangi öğretmen adayını neden tercih ettiğinizi yazınız.

B öğretmenin tercih ettiğim daha çok öğrenciler için yapacak ve sorunları çözecek.

Diğer öğretmen adaylarını neden tercih etmediğinizi kısaca belirtiniz.

A sadece yazılı formülünü veriyor o kadar.

Şekil 10. Öğrencilerin deney türü temelindeki öğretmen profillerine ilişkin yanıtları

Öğrencilerin yazılı yanıtlarından da anlaşılacağı üzere öğrenciler kendilerine verilen adımları izleyerek deney yapmaktansa kendi deneylerini tasarlamayı tercih etmektedir. Öğrencilerin seçim yapıyor olması ve daha fazla etkin rol oynaması öğretmen profillerini tercihlerinde önemli rol oynuyor gibi görünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Lise öğrencilerinin tercih ettikleri öğretmen profillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin göz teması kuran ve ders anlatırken tahtada durmak yerine sınıf içerisinde dolaşan öğretme profilini tercih ettikleri belirlenmiştir. Yine öğretim sırasında öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olan öğretmenlerin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Öğrenciler, dersi etkili ve verimli anlatan bir öğretmenin, mimik kullanan, beden dili kullanan ve sürekli iletişim halinde olan bir öğretmen olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler sözü edilen özelliklere sahip öğretmen profilinin öğrenme sürecine yansıtacağını ve dersi anlamalarına yardımcı olacağını vurgulamıştır. Çalışmada ayrıca tahtada yazarak anlatan, öğrenciye yardım eden ve ayrıntılı anlatım tarzı benimseyen bir öğretmen profilindense, tartışma yaptıran, konuya ilişkin merak uyandıran sorular soran ve öğrencilerin konu ile ilgili fikrini

anlamaya çalışan öğretmen profilinin tercih edildiği de belirlenmiştir. Etkili ve verimli bir ders için; deney yaparken öğrencilere sorular sorarak ilerleyen, öğrencilere her aşama da ne olabileceğini sorgulatan ve merak uyandıran bir öğretmen profilini, deneyi öğretmenin yaptığı, tahtaya her aşamaya geçerken sonuçları yazdığı, daha çok bilgi aktarımı yapan, görsel ve sözel yöntemlerle anlatan öğretmene tercih etmişlerdir.

Dersinde başarılı olabileceklerini düşündükleri öğretmen profili ise, problem durumunu ortaya koyduktan sonra deneyi öğrencilere tasarlatan, deneyde kullanılacak malzemeleri öğrencilere seçtiren yani dersin her basamağını öğrencilerin yönettiği, öğretmenin sadece yönlendirici ve rehberlik edici bir konumda olduğu öğretmen profilini, deney yönergesini öğrencilerine veren, her basamağını kontrol eden ve deney sonunda özet yapan öğretmene tercih etmişlerdir. Öğrencilerin deney yapmak, tartışmak ve deney tasarlamak gibi öğretim sırasında daha aktif oldukları öğretim etkinliklerini tercih eden öğretmen profillerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum yazılı yanıtlarda sıklıkla geçen “Öğrenciye yaptırıyor.” ifadesinden de anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından tercih edilen öğretmen profilinin dersi tahtadan anlatmayan, zaman zaman sınıf içinde dolaşan, öğrencilerle konuşurken göz temasında bulunan, ses tonlamasını etkili şekilde ayarlayan ve beden dilini çok iyi kullanan öğretmen olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin bazı öğretmen profillerinde ikiye ayrıldığı araştırmadan çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Nitekim deney yapmak tüm öğrenciler için önemli görülmektedir. Bu nedenle deney yaptıran öğretmen profilinde öğrenciler sayıca neredeyse eşit olarak iki profile dağılım göstermiştir. Bu profillerden ilkinde öğrenciler yönergeye dayalı deney yaparken diğerinde ise araştırmaya dayalı deney yapmaktadır. Her iki öğretim sırasında da öğrenciler aktiftir ve deney sürecini kendileri yönetmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin seçim nedeni daha çok öğrenme ve öğretme anlayışlarıyla ilintili olabilir.

Deneyin yönergeye dayalı olarak yaptırılması daha çok pozitivist felsefeden kaynaklanmaktadır. Teorik bilginin ispatını sağlayacak yönergeye dayalı deney bir anlamda bilgi ediniminin garantisi anlamına da gelmektedir. Nitekim öğrenciler yönergeleri izlerlerse yanlışlık yapamayacaktır. Öte yandan öğrencilerden konuya ilişkin deney tasarımlarını bekleyen öğretmen profili daha çok yapılandırmacılık temeline uygun bir profildir. Öğretmen öğrencilere sunmuş olduğu problemi algılamalarını, çözüm için yöntem belirlemelerini, deney tasarımlarını, deneyi gerçekleştirmelerini ve elde ettikleri verilerden çıkarımda bulunmalarını beklemektedir.

Öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerinin belirlenmesi öğrenciler hakkında biz eğitimcilere pek çok ipucu sunabilir. İlk olarak öğrencilerin nasıl bir sınıf ortamını tercih ettikleri açığa çıkmaktadır. Kendilerinin aktif olduğu mu, yoksa öğretmenlerinin aktif olduğu bir öğrenme ve öğretme ortamını mı tercih ettikleri gözler önüne serilmektedir. Bu durum öğrencilerin benimsedikleri öğrenme anlayışı hakkında da fikir verebilir. Pozitivist felsefeyi benimseyen öğrenciler daha çok bilgi aktarımına dayalı öğretim yöntemlerini ve bu yöntemleri kullanan öğretmen profillerini tercih edebilir. Buna karşın yapılandırmacılık felsefesinden yola çıkan öğrenciler, bilgiyi kendilerinin oluşturacağı öğrenme ortamlarını tercih edebilir. Böylesi ortamları yaratan öğretmen profili şüphesiz bu öğrencilerin tercihinde yer alacaktır.

Mevcut literatürde öğretmen profillerini inceleyen bazı çalışmalar mevcuttur (Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2006; Telli ve diğ., 2007). Ancak bu çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Çalışmalarda öğretmen profillerinin önceden tanımlanmış örneğin Toleranslı, Belirsiz/Toleranslı, Belirsiz/Gergin, Bastırıcı/Engelleyici gibi davranış temelindeki öğretmen profillerine odaklanılmıştır. Sınıf içi davranış kriter alan bu çalışmalar ile yapmış olduğumuz çalışmanın bulguları arasında ilişki kurmak pek de olanaklı olmamaktadır. Öte yandan öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıklarına ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Entwistle ve Tait, 1990; Fraser ve diğ., 1987; Gijbels ve diğ., 2006). Bu çalışmaların birleştikleri nokta, öğrencilerin öğrenme ortamlarını

algılama biçimlerinin öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğudur. Benzer söylemler çalışmamızda öğrencilerin öğretmen profili tercih nedenleri arasında da yer bulmuştur.

Çalışmamızda mevcut bakış açılarımızdan yola çıkarak, yine kendi öğrenme ve öğretme anlayışlarımızın temelinde öğretmen profillerini oluşturduk. Bu profiller değiştirilebilir veya ek özellikler eklenebilir, tamamen farklı bakış açılarıyla yenileri hazırlanabilir. Öğretmen profillerimizde öğretmenlerin genel sınıf içi davranışları ile fen/kimya öğretimi sürecinden kesitler kullandık. Lise kademesi üzerinde uyguladığımız anketimiz ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde de kullanılabilir. Anket farklı branşlar için farklılaştırılarak veya detaylandırılarak kullanılabilir. Özel öğretim yöntemlerinin entegre edildiği farklı öğretmen profilleri tasarlanabilir ve öğrencilerin öğretim yöntemine yönelik tercihleri belirlenebilir. Bu çalışmada öğrencilerin tercih ettikleri öğretmen profillerine odaklandık. Tercih edilen öğretmen profilleri ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalar öğrenci – öğretmen ilişkilerine ışık tutabilir. Yine öğrencilerin öğrenme anlayışlarıyla tercih ettikleri öğretmen profilleri arasındaki ilişki de belirlenirse öğrencinin tercihlerinin hangi özellikleri tarafından yönlendirildiğine ilişkin bir model oluşturulabilir. Tüm bu ve benzeri çalışmalar öğrencileri tanıma ve olanaklı olan en uygun öğretimi tasarlamaya yardımcı olacaktır. Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmenlere farklı profilleri tanıtmak için belki bu tarz çalışmalardan kesitler sunabilir böylece öğretmen adayları mezun olmadan önce öğrencilerin tercihleri hakkında fikir sahibi olabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). *International periodical for the languages. literature and history of Turkish or Turkic*, 9(2), 1-20.
- Akamca, Ö.G. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarıları, tutumları ve hatırd tutma üzerindeki etkileri, 28, 178-187.
- Azar, A., Presley, A.İ. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarıları, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. H.Ü. *Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 30, 45-54.
- Bahar, H.H. ve Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 69-86.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. Bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
- Çermik, E. (2001). *Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin profili, iş tatmini ve motivasyonu*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Entwistle, N.J. ve Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluation of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
- Fraser, B.J., Walberg H. J., Welch, W.W. ve Hatie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 1, 145–252.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F. ve Van den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*. 34(3), 213-226.

- Gürçay, D. ve Eryılmaz, A. (2005). Çoklu zekâ alanlarına dayalı öğretimin öğrencilerin fizik başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29, 103-109.
- Güzel, H., Özdöl M.F. ve Oral İ. (2010). öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 241-253.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4. Bas.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köktürk, T. (1997). *İlköğretim okulları ikinci kademe ingilizce öğretmenlerinin profili, motivasyonu ve iş tatmini* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zekâ teorisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 25-41.
- Özer, Z.D. ve Özkan, M. (2012). Proje tabanlı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 119-130.
- Palabıyık, U. ve İspir, A. O. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 111-123.
- Tan, M. ve Temiz, B.K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.
- Taşkoyan, S.N. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 10(2), 115- 129.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Bas.). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Educators are trying to determine the theoretical effectiveness of the instructional index they design. The factors that set this design to the success of the instruction they designed. Whereas the effectiveness of teaching is only intended for your content. On the contrary, how that teaching takes shape in the classroom has a greater role than the content in which it is packaged while presenting it with the pedagogies. This is why different teaching can be very different in

the hands of different teachers. What makes this difference is the classroom attitudes and behaviors that are guided by the teacher's understanding and perspective. These attitudes and behaviors that represent the characteristics of the teacher have an important role among the factors that determine the effectiveness of teaching. As a matter of fact, educators emphasize the effects of the behaviors that teachers will exhibit in the classroom on the level of achieving teaching gains (Kılıç, Kaya, Yıldırım, & Genç, 2004).

Researches examining the effectiveness of instructional designs have the students' skills (İspir & Palabıyık, 2011; Özer & Özkan, 2012; Tan & Temiz, 2003; Taşkoyan, 2008), learning styles (Azizoğlu & Çetin, 2009; Cengizhan, 2008; Gürçay & Eryılmaz, 2005; Spring & Sülün, 2011) and multiple intelligence areas (Azar, Presley, ve Balkaya, 2006; Köroğlu & Yeşildere, 2004; Özyılmaz, Akamca, & Hamurcu, 2005; Yenilmez & Çalışkan, 2011). On the other hand, there are limited number of studies that take into account the preferred teacher profile of students (Telli, Brok, & Çakıroğlu, 2006; Güzel, Özdöl, & Oral, 2010). However, the harmony of teacher profiles with students' preferences can significantly increase the effectiveness of teaching. The studies that determine the teacher profiles preferred by the students (Telli, Brok, & Çakıroğlu, 2006) mostly cover primary school students. Therefore, in this research, it is aimed to determine the teacher profiles preferred by high school students.

In this study, what are the preferred teacher profiles of high school students? The answer to the question was sought. The study was carried out with 9th and 10th grade students attending various state high schools in Istanbul in the 2016-2017 academic year. 196 high school students participated in the study using screening method which is one of the quantitative research designs. In the current field literature, the teacher profile was determined using the scale (Güzel, Özdöl, & Oral, 2010). Descriptions of the relationship between teacher profiles and learning rather than behavior and teaching methods have not been used in the current studies. Therefore, in this study, teacher profiles were created as episodes and these episodes were presented to the students' preferences.

In the first question of the questionnaire, the teacher with A profile does not walk around the classroom and communicate with the students while the course is only working on the blackboard. On the other hand, the teacher with the B profile walks around the classroom and communicates with the students and makes eye contact. According to the research findings, in the first question of the questionnaire, 9.7% (n = 20) of the students chose the teacher with the A profile, while 89.8% (n = 176) preferred the teacher with the B profile.

The majority of the students seem to prefer the teacher profile that circulates in the classroom from time to time during the lecture and makes eye contact while talking to the students. The most mentioned feature as the reason for choosing this teacher is "eye contact by the teacher" (16.83%). This is followed by "effective and comprehensible lecturing" (10,20%) and m giving importance to the student "(10,20). Less attention was paid to özellikler board usage "(6.63%) and dolaş walking around the classroom" (5.61%). It is understood that the teacher feature that the students emphasize to a minimum is ası communicating with the students "(2.55%).

The majority of the students seem to prefer the teacher profile that circulates in the classroom from time to time during the lecture and makes eye contact while talking to the students. The most mentioned feature as the reason for choosing this teacher is "eye contact by the teacher" (16.83%). This is followed by "effective and comprehensible lecturing" (10,20%) and m giving importance to the student" (10,20). Less attention was paid to özellikler board usage" (6.63%) and dolaş walking around the classroom" (5.61%). From Figure 1, it is understood

that the teacher feature that the students emphasize to a minimum is ası communicating with the students” (2.55%).

The most frequently mentioned feature as the reason for choosing this teacher is “teacher making eye contact and using body language” (22.44%). This is followed by “effective and efficient narration” (6.12%) and iyi good narration i (5.61%). Less attention was paid to özellikler better understood özellikler (6.63%) and “to be in communication” (5.61%). As it can be seen from Figure 2, the teacher characteristic that the students emphasized at least was not using board (2.04%). In the third question, the teacher with profile A starts with a remarkable question and creates a discussion environment in the classroom, while the teacher in profile B starts by discussing an event that will raise curiosity to the teaching. According to the research findings, in the third question of the survey, 56.1% of the students chose teachers with A profile and 40.8% preferred teachers with B profile.

Most of the students seem to prefer the teacher who is in contact during the lecture, has discussion and helps the student. In Figure 3, the most mentioned feature as the reason for choosing this teacher is an which makes students argue ”(14.78%). This is followed by features such as anlat good narrator 7 (7.14%) and “effective and efficient narrator 4.0 (4.08%). Less favorable features were found to be eden helping students 3.0 (3.06%) and “writing and explaining” (0.51%).

In the fourth question of the questionnaire, the teacher with A profile makes the demonstration experiment while the teacher in the B profile makes the experiment. In the first teacher profile, passive students who observe the experiment are replaced by the role of the student who conducts experiments and reach the result from observation and data. In this question, it was determined that the students were distributed equally to two teacher profiles. While 50.5% of the students preferred teachers with A profile, the rest preferred teachers with B profile.

The most frequently mentioned feature as the reason for choosing students with A profile is oran asking the student their opinion” (8,67%). This is followed by en class evaluators ” (6.63%) and veren more informative” reasons (5.10%). The less favored reasons were determined as “asking questions” (3.06%) and “effective and efficient narrators” (3.06%).

In the last question of the questionnaire, the teacher who has the profile A has instructed the students to make a guided experiment and summarizes the results at the end of the experiment. The teacher in profile B prepares students for an inquiry-based experiment. Students design and conduct experiments based on a research problem. While 54.1% of the students preferred teacher with B profile, the rest preferred teacher with A profile.

The most expressed feature of the students as the reason for choosing their preferred teacher is an who explains the course well ”, (9.18%). This is followed by yazan writing the result on the board ”(7.14%) and an having the student do” (9.63%). The less favorable features were determined as “detailed narrator” (5.10%) and ir intelligible narrator ”(3.06%). As can be seen from Figure 5, the least characteristic of the teachers emphasized by the students was “summarizing” (1.53%).

It was determined that the teacher profile preferred by the majority of the students was the teacher who did not explain the lesson from the blackboard, wandered in the classroom from time to time, made eye contact while talking with the students, effectively adjusted the tone of voice and used body language very well. On the other hand, it is among the results of the study

that students are divided into two in some teacher profiles. As a matter of fact, it is considered important for all students to conduct experiments. For this reason, in the teacher profile, the students were almost equal in number. In the first of these profiles, students conduct experiment based on instructions and in the other, they conduct research based research. During both courses, the students are active and conduct the experiment process themselves. In this context, the reason for the selection of students may be more related to their understanding of learning and teaching. It is mostly positivist philosophy that the experiment is based on instructions. Experiment based on instruction to provide proof of theoretical knowledge is also a guarantee of knowledge acquisition. As a matter of fact, if the students follow the instructions, they cannot make mistakes. On the other hand, the teacher profile, which expects students to design experiments on the subject, is more suitable for constructivism. The teacher expects the students to perceive the problem presented to them, determine the method for the solution, design the experiment, perform the experiment and make inferences from the data they obtain.

Determining students' preferred teacher profiles can provide many clues about the student. First, it becomes clear how students prefer a classroom environment. It is revealed whether they are active or prefer a learning and teaching environment in which their teachers are active. This situation may give an idea about the students' understanding of learning. Students who adopt positivist philosophy may prefer teaching methods based on knowledge transfer and teacher profiles using these methods. On the other hand, students who start with the philosophy of constructivism may prefer the learning environments in which they create the information themselves. The teacher profile that creates such environments will undoubtedly be in the preference of these students.

In this study, which was carried out to determine the preferred teacher profiles of high school students, it was determined that students prefer the teaching profile that circulates in the classroom instead of making eye contact and standing on the board while teaching. Again, it has been determined that teachers who are constantly in contact with their students during teaching are more preferred. Students noted that a teacher who describes the lesson effectively and efficiently should be a teacher who uses facial expressions, uses body language, and is constantly in contact. He emphasized that the profile of the teacher with the mentioned characteristics will be reflected in the learning process and help them understand the lesson.

In the study, it was also determined that the profile of the teacher who talks, asks curious questions about the subject and tries to understand the students' opinion about the subject is preferred rather than the profile of the teacher who tells by writing on the board, helps the student and adopts a detailed expression style. For an effective and efficient course; during the experiment, they preferred a teacher profile that progressed by asking students questions, asking students what could happen at each stage, and arousing curiosity to the teacher who did the experiment, wrote the results when passing on the board to each stage, transmitted more information, told them using visual and verbal methods.

The teacher profile, which they think can be successful in their course, after revealing the problem situation, they preferred the teacher profile, which had the students design the experiment, made the students choose the materials to be used in the experiment, that is, each step of the course was managed by the students, the teacher was only in a guiding and guiding position, gave the instruction of the experiment to the students, checked each step and made a summary at the end of the experiment. It is understood that students adopt teacher profiles that prefer teaching

activities in which they are more active during teaching, such as experimenting, discussing, and designing experiments. This situation is often mentioned in written responses "to the student."it is also understood from his statement.

It has been determined that the profile of the teacher preferred by the vast majority of students is a teacher who does not tell the lesson from the board, walks around the classroom from time to time, makes eye contact when talking to students, effectively adjusts the intonation and uses body language very well. On the other hand, it is among the results of the research that students are divided into two in some teacher profiles. As a matter of fact, experimenting is considered important for all students. For this reason, in the profile of the teacher who conducted the experiment, students were distributed almost equally in two profiles. In the first of these profiles, students experiment based on guidelines, and in the other, they experiment based on research. During both instruction, students are active and manage the experimental process themselves. In this context, the reason for students ' choice may be more related to their understanding of learning and teaching.

Conducting an experiment based on instructions is more likely due to positivist philosophy. A directive-based experiment that will provide proof of theoretical knowledge also means a guarantee of knowledge acquisition in a sense. As a matter of fact, students will not be able to make mistakes if they follow the guidelines. On the other hand, the profile of the teacher who expects students to design experiments on the subject is more of a profile that is based on constructivism. The teacher expects students to perceive the problem they have presented, determine the method for solving it, design an experiment, perform an experiment, and draw conclusions from the data they have obtained.

Determining the teacher profiles that students prefer can offer many tips about the student. First, it is revealed how students prefer a classroom environment. It is revealed whether they prefer a learning and teaching environment in which they are active or their teachers are active. This can also give an idea of the understanding of learning that students adopt. Students who adopt positivist philosophy may prefer teaching methods based on knowledge transfer and teacher profiles that use these methods. However, based on the philosophy of Constructivism, students can choose the learning environments in which they will create knowledge themselves. The profile of the teacher who creates such environments will undoubtedly be in the preference of these students.

There are some studies examining teacher profiles in the current literature (Telli, Brok, & Çakıroğlu, 2006; Telli, & others, 2007). However, these studies mostly focused on how students perceive teachers' classroom behavior. Studies focused on teacher profiles based on predefined behaviors of teacher profiles such as Tolerant, Indeterminate / Tolerant, Indeterminate / Tense, Suppressor / Preventive. It is not possible to establish a relationship between these studies, which take classroom behavior as criteria, and the findings of our study. On the other hand, there are various studies on how students perceive learning environments (Entwistle, & Tait, 1990; Fraser, & others, 1987; Gijbels, & others, 2006). The convergence of these studies is that the way students perceive their learning environment has an important effect on their learning. Similar discourses were also included among the reasons for students' preference of the teacher profile in our study.

Based on our current perspectives, we created teacher profiles based on our own understanding of learning and teaching. These profiles can be changed or additional features added, new ones can be created with completely different perspectives. In our teacher profiles,

we used sections from the science/chemistry teaching process with the general behavior of teachers in the classroom. Our survey, which we apply at the high school level, can also be used at the primary and secondary level. The survey can be used by differentiating or detailing for different branches. Different teacher profiles in which special teaching methods are integrated can be designed and students' preferences for the teaching method can be determined. In this study, we focused on the preferred teacher profiles of students. Studies that determine the relationship between preferred teacher profiles and students' learning styles can shed light on student – teacher relationships. Again, if the relationship between students' understanding of learning and their preferred teacher profiles is also determined, a model can be created about what characteristics of the student's preferences are driven by. All these and similar studies will help to recognize students and design the most appropriate teaching possible. Teacher training institutions can offer cross-sections of such studies, perhaps to introduce different profiles to teachers, so that teacher candidates can have an idea of the preferences of students before graduating.

Yalnızlık ve Yaşam Doyumunu İlişkisinde Pozitif ve Negatif Duyguların Aracı Rolü¹

The Mediating Roles of Positive and Negative Affects in The Link Between Loneliness and Life Satisfaction

Orkide BAKALIM¹, Mine MUYAN-YILIK²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, orkide.bakalim@idu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1726-0514>)

²Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, mine.muyan@idu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9366-9173>)

Geliş Tarihi: 01.06.2020

Kabul Tarihi: 24.11.2020

ÖZ

Üniversite yılları bireylerin yakın ve samimi ilişkiler kurmaya en fazla ihtiyaç duyduğu dönemdir. Bu dönemde yakın ilişkilerin nicelik ya da nitelik açısından istenilenden daha az olması başta yalnızlık olmak üzere suçluluk, üzüntü, öfke, kaygı gibi olumsuz duyguların daha sık deneyimlenmesine yol açabilir. Yalnızlığa eşlik eden bu duygular bireylerin yaşam doyumunu da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve yaşam doyumunu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rolünü inceleyen model test edilmiştir. Çalışmaya bir devlet üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 179 üniversite öğrencisi katılmıştır. Veri toplama amacıyla kişisel bilgi formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği (Demir, 1989; Russell, Peplau, ve Cutrona, 1980), Pozitif ve Negatif Duygular Ölçeği (Gençöz, 2000; Watson, Clark ve Tellegen, 1988) ile Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen, ve Griffin, 1985; Köker, 1991) kullanılmıştır. Yalnızlık ve yaşam doyumunu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rollerinin incelenmesinde Yapısal Eşitlik Modeli analizinden yararlanılmıştır. Analizler, yüksek yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını ifade eden üniversite öğrencilerinin daha düşük pozitif duygu deneyimlediklerini, bunun sonucunda yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yüksek yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını ifade eden üniversite öğrencilerinin daha fazla negatif duygu deneyimledikleri fakat negatif duyguların yalnızlık ve yaşam doyumunu arasında anlamlı bir aracı olmadığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinden elde edilen araştırmanın bulguları yalnızlık, yaşam doyumunu ve pozitif ve negatif duygulara ilişkin alanyazın kapsamında tartışılmıştır. Ek olarak, araştırma ve uygulamaya dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaşam doyumunu, yalnızlık, pozitif duygu, negatif duygu.

ABSTRACT

Years spent at university is the period when individuals feel the most need to establish close and sincere relationships. Having relatively fewer close relationships - quantitatively or qualitatively- than desired may lead to more frequent experiences of unpleasant feelings such as loneliness as well as guilt, sadness, anger, and anxiety. These feelings that accompany loneliness may also negatively-influence individuals' life satisfaction. In this study, a model investigating the mediating roles of positive and negative affects in

¹ Bu çalışma I. Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar Kongresi 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

the relationship between loneliness and life satisfaction among university students was tested. 179 university students from a state university participated in the study. To collect data, a personal information sheet, The UCLA Loneliness Scale (Demir, 1989; Russell, Peplau & Cutrona, 1980), The Positive and Negative Affect Schedule (Gençöz, 2000; Watson, Clark & Tellegen, 1988), and The Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Köker, 1991) were used. Structural Equation Modeling analysis was conducted to examine the mediating roles of positive and negative affects in the link between loneliness and life satisfaction. The results revealed that university students who indicated that they had higher levels of loneliness experienced lower levels of positive affect, which in turn, increased their likelihood of experiencing lower levels of life satisfaction. Moreover, university students who indicated they had higher levels of loneliness were found to experience higher levels of negative affect, but negative affect was not found to be a significant mediator in loneliness-life satisfaction link. The findings of the study obtained from university students were discussed within the scope of the literature on loneliness, life satisfaction, and positive and negative affects. Additionally, recommendations and implications for research and practice were presented.

Keywords: Life satisfaction, loneliness, positive affect, negative affect.

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başından beri devam eden mutluluk ve iyi bir hayata sahip olma arayışı, Pozitif Psikoloji hareketiyle birlikte daha sistemli bir hâle gelmiştir. Uzun yıllar süren, bireylerin sınırlılıklarına ve çözülmesi gereken problemlerine odaklanan ana akım psikolojiye karşı araştırmacılar yakın geçmişten itibaren bireylerin ne sorunları olduğuna odaklanmanın ötesine geçip bireylerin güçlü yanlarını da sorgulamaya başlamışlardır ki bu sorgulama Pozitif Psikoloji girişimine temel oluşturmuştur (Gillham ve Seligman, 1999; Snyder ve Lopez, 2007). Her ne kadar temelleri antik dönem filozofların erdemler ve değerler üzerine düşüncelerine varacak kadar eskiye dayansa da (Deci ve Ryan, 2008; Ryan ve Deci, 2001) Pozitif Psikoloji günümüzde gelişimi hızla devam eden genç bir disiplin olarak görülmektedir. Günümüzde, bu yaklaşımın etkisiyle pozitif kavramlar üzerine yapılan çalışmaların sayısı önemli şekilde artış göstermektedir. Pozitif Psikoloji çatısı altında sıklıkla araştırılan kavramlardan biri yaşam doyumudur. Sadece 2020 yılında 1200'den fazla çalışmanın hakemli dergilerde yayımlandığı görülmektedir. Yaşam doyumunu, Pozitif Psikoloji yaklaşımının önemli kavramlarından olan öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini temsil etmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Diener, 2000). Yaşam doyumunu, bireylerin kendi belirledikleri ölçütlere dayalı olarak kendi yaşamlarından ne derecede memnun olduklarına ilişkin bilişsel yargı olarak tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Alanyazındaki derleme çalışmaları aracılığıyla birçok faktörün bireylerin yaşam doyumları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Proctor, Linley ve Maltby, 2009).

Yaşam doyumunu ile ilişkili olan değişkenlerden biri de yalnızlıktır. Bireylerin sahip oldukları sosyal ilişki ağlarının nitelik ve/veya nicelik açısından arzuladıkları düzeyde olmamasından duyulan hoşnutsuzluk olarak tanımlanan yalnızlık (Perlman ve Peplau, 1981), farklı düzeylerde olmak üzere herkes tarafından yaşanan bir deneyim olmasına rağmen (Heinrich ve Gullone, 2006) bireylerin psikolojik sağlıkları üzerinde azımsanmayacak olumsuz etkilere sahip olabilmektedir. Çalışmalar, yüksek yalnızlık seviyelerinin yüksek negatif duygulanım, düşük pozitif duygulanım, düşük yaşam doyumunu, yüksek depresif belirtiler ve hatta yüksek intihar riski ile bile bağlantılı olduğunu belirtmektedirler (Cacioppo, Grippo, London, Goossens ve Cacioppo, 2015; Hawkey ve Cacioppo, 2010; Heinrich ve Gullone, 2006). Yalnızlığın yaşam doyumunu ile olumsuz yöndeki ilişkisi de birçok ulusal ve uluslararası araştırma ile ortaya konmuştur (Bozorgpour ve Salimi, 2012; Buelga, Musitu, Murgui ve Pons, 2008; Bugay, 2007; Kong & You, 2013; Mellor, Stokes, Firth, Hayashi, ve Cummins, 2008; Salimi, 2011; Swami ve diğ., 2007; Tuzgöl Dost, 2007). Örneğin, Tuzgöl Dost (2007), Türkiye'de bir devlet üniversitesinde eğitimlerine devam eden 403 öğrenciyi kapsayan çalışmasında yalnızlık düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının, yalnızlık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Bir başka çalışmada ise, Kong ve You (2013) 389

üniversite öğrencisinden oluşan örneklemelerde yalnızlığın yaşam doyumunu anlamlı ve olumsuz yönde yordadığını bulmuşlardır.

Her yaştan birey yalnızlığı deneyimlese de beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin yalnızlık deneyimine daha açık olduğu ve bu dönemde yalnızlığın sıklıkla deneyimlendiği bilinmektedir (Brennan, 1982; Özdemir ve Tuncay, 2008; Ponzetti, 1990; Rokach, 2000; Rubenstein ve Shaver, 1982; Yalaz Seçim, Alpar ve Algür, 2014). Geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısında endüstrileşmiş toplumlarda, 18-25 yaş aralığındaki bireylerin yaşamlarında, yükseköğretime daha fazla bireyin daha fazla süre ile katılımı, partner ilişkilerindeki değişiklikler, evlilik ve ebeveynlik yaşamına geçişin daha ileri yaşlarda deneyimlenmeye başlaması gibi bazı ortak değişimler gözlenmiştir. Eğitimi tamamlama, evlenme, ebeveyn olma, köken aileden ayrı bir evde yaşama gibi yetişkinliğe geçişin belirleyicileri olan bazı yaşantıların artık daha geç yaşlarda, yirmili yaşların sonlarında deneyimlendiği gözlemlenmektedir (Atak ve Çok, 2010). Tüm bu değişimler, bu yaş grubunda yer alan bireylerin yaşamlarında ve rollerinde önemli değişimleri de birlikte getirmiştir ve bireylerin gelişim özelliklerini de etkilemiştir. Arnett (2000) bu büyük değişimlerin yaşandığı 18-25 yaş aralığını beliren yetişkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu dönemde bireylerin birçok fırsat ve zorlukla karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Birçok birey için üniversite yıllarına denk gelen beliren yetişkinlik döneminde sıklıkla deneyimlenen yalnızlık ile yalnızlığın bireylerin yaşam doyumlarıyla olumsuz ilişkisi düşünüldüğünde bu yaş grubu özelinde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinin incelenmesinin ve bu ilişkide rol oynayabilecek faktörlerin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla, ulusal alanyazında bu iki değişken arasındaki ilişkide benlik saygısı (Çivitçi ve Çivitçi, 2009) ve sosyal desteğin (Kapıkıran, 2013; Yıldız ve Karadaş, 2017) aracı rolünü inceleyen araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda test edilen değişkenlerin yanı sıra başka değişkenlerin de yalnızlık-yaşam doyumu ilişkisinde anlamlı roller üstlenebileceği düşünülmektedir.

Bireylerin yalnızlık düzeyleri ve yaşam doyumları ilişkisinde anlamlı rol oynayabilecek değişkenlerden biri bireylerin pozitif ve negatif duygulardır. Pozitif duygular, bireylerin sevinç, memnuniyet, gurur, şefkat, coşku ve heyecan gibi pozitif duygu durumlarını deneyimleme derecesini ifade ederken, negatif duygular bireylerin suçluluk, utanç, üzüntü, kızgınlık, kaygı ve korku gibi olumsuz duygu durumlarını deneyimleme derecesini ifade etmektedir (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Özel iyi oluşun duygusal bileşenini oluşturan pozitif ve negatif duyguların (Diener ve diğ., 1999) yalnızlık ile arasındaki ilişki alanyazında yalnızlık üzerine odaklanan birçok çalışma tarafından vurgulanmıştır (Cacioppo ve diğ., 2006; Ernst ve Cacioppo, 1999; Heinrich ve Gullone, 2006). Örneğin, Cacioppo ve diğerleri (2006) yalnızlık ile ilgili dört ayrı çalışmayı içinde barındıran kapsamlı araştırmalarında, yalnızlığın kaygı, öfke ve negatif duygudurumu olumlu yönde yordadığı ile pozitif duygudurumu olumsuz yönde yordadığı bulgularına erişmişlerdir. Bu bulgular ışığında yalnızlık ve pozitif ile negatif duygular arasındaki ilişkinin tutarlılığı gözlemlenmektedir. Yalnızlık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin pozitif duyguları daha az, negatif duyguları daha fazla deneyimledikleri görülmektedir.

Pozitif ve negatif duyguların yalnızlık ile ilişkisine ek olarak, pozitif ve negatif duyguların yaşam doyumu ile ilişkisinin alanyazında sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar pozitif ve negatif duygular ile yaşam doyumu arasında kuvvetli bir ilişkiye işaret etmektedirler (Bakalım ve Karçkay, 2015; Busseri, 2018; Kong ve Zhao, 2013; Koydemir, Şimşek, Shütz ve Tipandjan, 2013; Kuppens, Realo ve Diener, 2008; Singh ve Duggal Jha, 2008; Thompson, Waltz, Croyle ve Pepper, 2007). Örneğin, Busseri (2018) pozitif duygular, negatif duygular ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri araştırdığı meta-analiz çalışmasında toplamda 34.298 kişiye erişilen 40 araştırmayı incelemiştir. Busseri'nin (2018) bu meta-analiz çalışması yaşam doyumunun pozitif duygular ile olumlu ve negatif duygular ile olumsuz ilişkisinin tutarlılığı belirtmiştir. Benzer şekilde, ülkemizde Bakalım ve Karçkay (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada pozitif duyguların yaşam doyumunun olumlu bir yordayıcısı olduğu ve negatif duyguların yaşam doyumunun olumsuz bir yordayıcısı olduğu bulgularına erişmişlerdir. Pozitif ve negatif duyguların yaşam doyumu ile olan tutarlı ilişkisine

ek olarak, Kuppens ve diğerleri (2008) 46 ülkeden 8.557 kişi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaşam doyumunun negatif duygulara kıyasla pozitif duygularla ilişkisinin daha kuvvetli olduğu sonucuna varmışlardır. Pozitif ve negatif duyguların yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordayıcılığına ek olarak bu duyguların olumlu ve olumsuz deneyimler ile yaşam doyumu arasında geliştirici ve koruyucu bir rol üstlendiği de görülmüştür (Liu, Wang ve Li, 2012; Kong ve Zhao, 2013; Sun ve Kong, 2013). Örneğin, Liu ve diğerleri (2012) olumlu duyguları nörotizm ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı olarak bulmuşken, Sun ve Kong (2012), 354 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında minnettarlık ile yaşam doyumu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rollerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, pozitif ve negatif duyguların yalnızlık ve yaşam doyumunun sadece anlamlı bir yordayıcı olmasının ötesinde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde anlamlı bir rol oynayabileceğine ilişkin fikirler sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rolünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmanın araştırma sorusu “Yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide pozitif duygular ve negatif duygular ne derecede anlamlı aracı rolü oynamaktadırlar?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak test edilen hipotezler; “Yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide pozitif duygular anlamlı bir aracı rolü oynamaktadır.” ve “Yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide negatif duygular anlamlı bir aracı rolü oynamaktadır.” şeklindedir.

YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde lisans eğitimi görmekte olan 179 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin %63,1'i kadın ($n = 113$), %39,9'u erkektir ($n = 66$). Öğrencilerin yaşları 18-38 arasında değişmekte olup ortalaması 20.69'dur ($SS = 1,94$). Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu ikinci sınıf öğrencisiyken ($n = 73$), bu öğrencileri sırasıyla üçüncü sınıf öğrencileri ($n = 50$), birinci sınıf öğrencileri ($n = 46$) ve dördüncü sınıf öğrencileri ($n = 7$) takip etmektedir. Öğrencilerden üçü sınıf düzeyini belirtmemiştir. Öğrencilerin genel akademik ortalamaları 1.00 ile 4.00 arasında değişmekte olup ortalaması 2.96'dır ($SS = .52$). 16 öğrenci genel akademik ortalamasını belirtmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği (Russell, Peplau ve Cutrona, 1980; Demir, 1989), Pozitif ve Negatif Duygular Ölçeği (Watson, Clark ve Tellegen, 1988; Gençöz, 2000) ile Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Köker, 1991) kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve genel akademik ortalamalarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu soruların öncesinde de çalışmanın kısa bir açıklaması, gizlilik ve gönüllülük esasına dayalı katılım adına kısa bir bilgilendirme ve araştırmacıların iletişim bilgileri yer almaktadır.

2.2.2. UCLA Yalnızlık Ölçeği

UCLA Yalnızlık Ölçeği, Russell, Peplau ve Cutrona (1980) tarafından sosyal psikoloji araştırmalarında bireylerin yalnızlık düzeylerini ölçmek adına geliştirilmiştir. Russell ve diğerleri (1980) ölçek geliştirme çalışmalarını üniversite öğrencileri örnekleminde yürütmüşlerdir. Ölçek, 20 maddelik olup dördümlü ölçeklendirmeye dayanan bir ölçektir. Ölçek tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek yalnızlık seviyesine işaret etmektedir. Russell ve diğerleri (1980), ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .94, 2 ay arayla test-

tekrar test güvenilirlik katsayısını .73 ve eş zamanlı geçerliliğini Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu ($r = .62$) aracılığıyla elde etmiştir. Ölçek, Türkçeye Demir (1989) tarafından genç yetişkinleri ve yetişkinleri içeren bir örneklemede uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında iç güvenilirlik katsayısı .96; 5 hafta arayla test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .94; eş zamanlı geçerliliği için Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu ($r = .91$) olarak bulunmuştur (Demir, 1989). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı .89 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından duygulara ilişkin tanımlayıcılar kullanılarak bireylerin pozitif ve negatif duygularının ölçülmesi adına geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, Watson ve diğerlerinin (Watson ve diğ., 1984; 1988; Watson ve Tellegen, 1985), pozitif ve negatif duygulanımdan oluşan iki boyutlu duygu yapısı modeline dayanılarak geliştirilmiştir. Watson ve diğerleri (1988) ölçek geliştirme çalışmalarını üniversite öğrencileri örnekleminde yürütmüşlerdir. Ölçek, 20 maddelik ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek pozitif ve negatif duygular olmak üzere her biri 10 maddeyle ölçülen iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde pozitif ya da negatif duygulara işaret etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı pozitif duygular alt boyutu için .86 ile .09 arasında değişirken negatif duygular için .84 ile .87 arasında değişmektedir (Watson ve diğ., 1988). Ölçek Türkçeye Gençöz (2000) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığı pozitif duygular için .83 ve negatif duygular için .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği orijinali ile uyumlu olarak iki boyuta işaret etmiştir (Gençöz, 2000). Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılığı pozitif duygular için .85 ve negatif duygular için .85 olarak bulunmuştur.

2.2.4. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve diğerleri (1985) tarafından bireylerin yaşamlarına bir bütün olarak baktıklarında yaşamlarından aldıkları doyumlarına ilişkin bilişsel değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, öznel iyi oluşun bilişsel bileşenine yönelik tasarlanmıştır. Diener ve diğerleri (1985) ölçek geliştirme çalışmalarını üniversite öğrencilerinden ve yetişkinlerden oluşan örneklemlerde yürütmüşlerdir. Ölçek 5 maddelik olup yedili Likert tipi ölçeklendirmeye dayanan bir ölçektir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde yaşam doyumuna işaret etmektedir. Diener ve diğerleri (1985) ölçeğin yapısını tek boyutlu olarak önermiş ve iç tutarlılık katsayısını .87 olarak bulmuşlardır. Ölçek, Türkçeye Köker (1991) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında güvenilirliği .71 ve .80 arasında değişen madde-ölçek korelasyonları ve üç hafta arayla hesaplanan .85 test-yeniden test korelasyonu ile belirtilmiştir (Köker, 1991). Ek olarak, yapı geçerliliği Yetim (1991) tarafından orijinali ile tutarlı olarak tek boyuta işaret etmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı .85 olarak bulunmuştur

2.3. İşlem

Veri toplama sürecine başlamadan önce İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır. Ek olarak, kullanılacak tüm ölçekler için ilgili ölçeklerin Türkçe uyarlama çalışmalarını yürüten araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve ölçek kullanım izni istenmiştir. Veri toplanacak üniversitenin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim görevlileriyle iletişime geçildikten sonra araştırma hakkında bilgi verilip sınıflarında veri toplama isteğinde bulunulmuştur. Onay veren öğretim görevlilerinin sınıflarından veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcıların özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan betimleyici istatistikler ile ölçeklerin iç tutarlılıkları ve değişkenler arası korelasyonlar SPSS 22 (IBM Corp., 2015) aracılığı ile hesaplanmıştır. Araştırmada parametrik ya da parametrik olmayan analizlerden yararlanmaya karar vermek adına normal dağılım göstergeleri (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, Q-Q grafikleri ile histogramlar) incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik

testlerinin istatistiksel olarak anlamsız değerlere sahip olması gerekirken çalışmada tüm değişkenlerin anlamlı değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ancak Field (2009)'un da önerdiği gibi bu normallik testleri, normal dağılımdan en ufak sapmayı bile belirlemede çok hassas oldukları için çarpıklık ve basıklık değerleri, Q-Q grafikleri ve histogramlardan elde edilen bilgilerin konsültasyonunda dağılımın normalliği değerlendirilmiştir. Kline (2011), normal dağılım için çarpıklık değerlerinin ± 3.00 'ten, basıklık değerlerinin ise ± 10.00 'dan küçük olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada çarpıklık değerleri $-.031$ ve 1.348 arasında ve basıklık değerleri de $-.003$ ve -1.233 arasında değişmektedir. Q-Q grafikleri ve histogramların görsel incelemesi de değişkenlerin çoğunluğu için normal dağılıma işaret etmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Çalışmanın amacı olan yalnızlık ile yaşam doyumu arasında pozitif ve negatif duyguların aracı rolü ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi ve LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) aracılığıyla test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir. Sonuçlara göre tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Yalnızlık ve pozitif duygular arasında negatif ve düşük düzey; yalnızlık ve negatif duygular arasında pozitif ve orta düzey; yalnızlık ve yaşam doyumu arasında ise negatif ve orta düzey; pozitif duygular ve negatif duygular arasında negatif ve düşük düzey; pozitif duygular ve yaşam doyumu arasında pozitif ve orta; negatif duygular ve yaşam doyumu arasında negatif ve düşük düzey ilişkiler elde edilmiştir. Değişkenler arası korelasyonlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenler arasındaki korelasyonlar

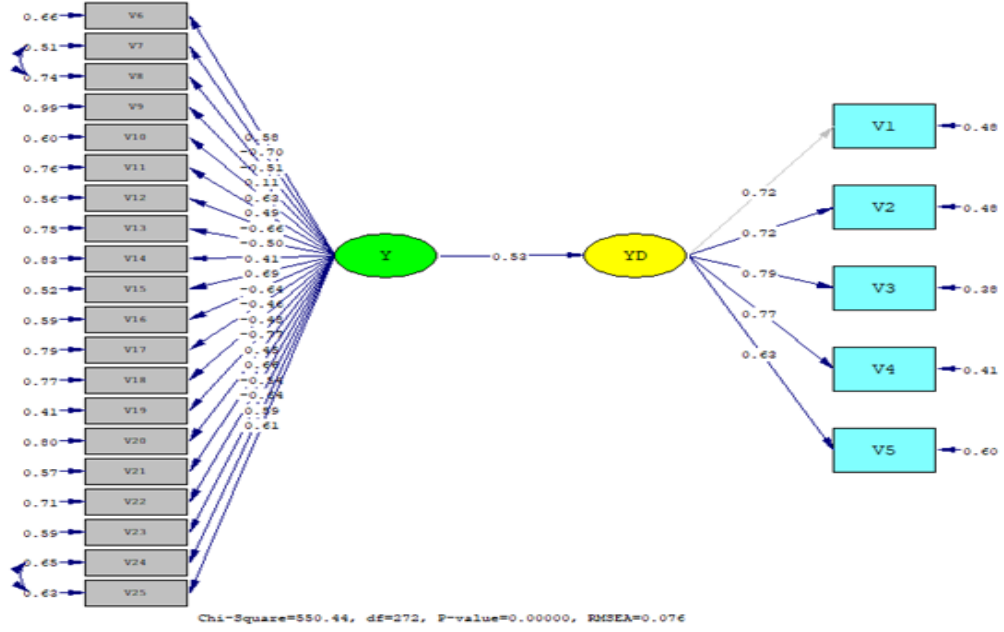
| Değişkenler | Yalnızlık | Pozitif Duygular | Negatif Duygular | Yaşam Doyumu |
|------------------|-----------|------------------|------------------|--------------|
| Yalnızlık | - | | | |
| Pozitif Duygular | -.23* | - | | |
| Negatif Duygular | .32* | -.24* | - | |
| Yaşam Doyumu | -.43* | .43* | -.27* | - |

* $p \leq .001$

Bu çalışmada yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rolüne ilişkin bir model önerilmiştir. Önerilen bu modelin YEM aracılığı ile test edilmesinden önce veri toplama araçlarının birlikte çalıştıklarını doğrulama amacıyla ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modeli dört-faktörlü model ile Doğrulayıcı Faktör Analizi aracılığıyla test edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin elde edilen değerler $\chi^2/df = 2.00$, $CFI = .92$, $IFI = .92$, $NNFI = .92$, $RMSEA = .07$ olarak bulunmuş olup kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bulguya göre, modelin testini içeren yapısal modelin test edilmesi aşamasına göre, önerilen değişkenler modelin model içerisinde kullanılabilir.

3.1. İlk Model

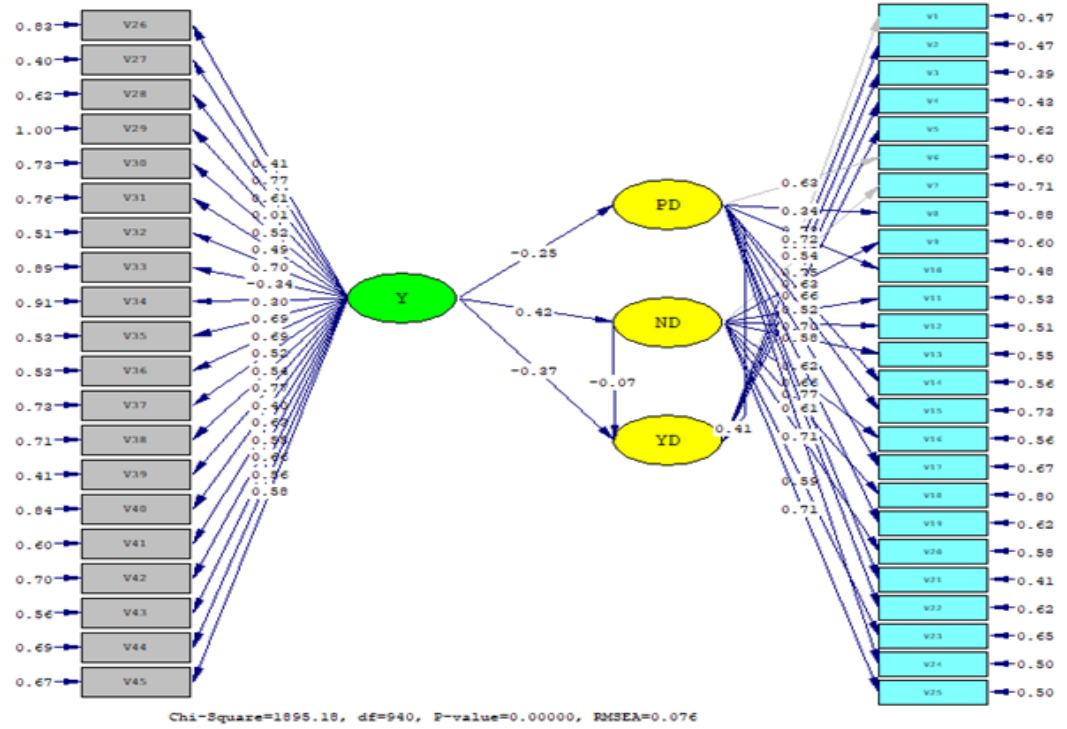
Ölçüm modelleri doğrulandıktan sonra, yalnızlığın bağımsız değişke ve yaşam doyumunun bağımlı değişken olduğu model test edilmiştir. Bu modele ilişkin yol katsayıları Figür 1'de verilmiştir.



Figür 1. İlk modelin yol katsayıları

İlk modelden elde edilen değerler $\chi^2/df = 2.02$, $CFI = .96$, $IFI = .96$, $NNFI = .95$, $RMSEA = .07$ olarak bulunmuş ve bu modelde yalnızlığın yaşam doyumunun arasındaki yol katsayısının (-.53, $t = 6.04$, $p < .01$) negatif ve anlamlı yönde olduğu görülmüştür. Buna göre yüksek yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını ifade eden üniversite öğrencileri yaşam doyumlarının da düşük olduğunu belirttikleri görülmüştür.

İlk modelin incelenmesinden sonra YEM aracılığıyla yalnızlık ile yaşam doymu arasındaki ilişkide pozitif ve negatif duyguların aracı rolü test edilmiştir. Elde edilen model Figür 2’de sunulmaktadır.



Figür 2. YEM analizi

Yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide pozitif ve negatif duyguların aracı rolü test edilen modelde elde edilen uyum değerleri $\chi^2/df = 2.01$, $CFI = .91$, $IFI = .91$, $NNFI = .90$, $RMSEA = .08$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Değişkenler arası yol katsayıları incelendiğinde pozitif ve negatif duyguların modele girmesiyle yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin $-.37$ 'ye ($t = 4.14$, $p < .01$) düştüğü görülmüştür. Bu bulguya göre, yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde pozitif ve/veya negatif duygular aracı rol oynamaktadır. Bununla birlikte, yalnızlık ve pozitif duygu arasındaki yol katsayısı negatif yönde $-.25$ ($t = 2.90$, $p < .01$); yalnızlık ve negatif duygu arasındaki yol katsayısı pozitif yönde $.42$ ($t = 4.63$, $p < .01$); pozitif duygu ve yaşam doyumu arasındaki yol katsayısı pozitif yönde $.41$ ($t = 4.62$, $p < .01$) ve anlamlı bulunmuştur. Buna karşın negatif duygu ve yaşam doyumu arasındaki yol katsayısı $-.07$ bulunarak anlamlı değer vermemiştir.

Elde edilen model, yüksek yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını ifade eden üniversite öğrencilerinin, daha düşük pozitif duygu deneyimledikleri, bunun sonucunda yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu belirttiklerini göstermiştir. Diğer yandan yüksek yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını ifade eden üniversite öğrencileri daha fazla negatif duygu deneyimlediklerini belirtmişler fakat bu öğrencilerin yaşam doyumlarında herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde pozitif ve negatif duyguların aracı rolü olup olmadığı test edilen model kısmi olarak doğrulanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide pozitif ve negatif duyguların aracı rollerini öneren bir modelin Türkiye'deki üniversite öğrencileri arasında test etmektir. İlk olarak, yalnız olduğunu belirten üniversite öğrencilerinin düşük yaşam doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki olumsuz ilişki saptayan çalışmaların bulgularıyla paraleldir. (Bozorgpour ve Salimi, 2012; Buelga ve diğ., 2008; Bugay, 2007; Kong ve You, 2013; Mellor ve diğ., 2008; Salimi, 2011; Swami ve diğ., 2007; Tuzgöl Dost, 2007). Ülkemizdeki üniversite öğrencileri örneklemelerinde gerçekleştirilen Tuzgöl Dost'un (2007) ve Bugay'ın (2007) çalışmalarında da yüksek seviyede yalnızlık düzeylerine sahip olan öğrencilerin düşük seviyede yaşam doyumuna sahip oldukları bulgularına erişilmiştir. Sosyal bir varlık olan insan için yalnız hissetmek hoş olmayan bir deneyim olarak algılanabilir ve bu hoş olmayan deneyim kişinin kendisini reddedilmiş, gergin, öfkeli ve mutsuz hissetmesine yol açabilir (Lee ve Goldstein, 2016). Deneyimlenen bu olumsuz duyguların kişinin kendine ve yaşamına ilişkin algı ve değerlendirmelerini de olumsuz yönde etkilemesi beklenen bir durumdur. Özellikle, üniversite yıllarına denk gelen beliren yetişkinlik döneminde aile, arkadaş, partner gibi yakın çevre desteği farklı bir anlam ve önem kazanmaktadır (Arnett, 2007; Sternberg ve Williams, 2002). Çünkü, gençler üniversitenin ilk yıllarında okula veya yeni bir şehre uyum sağlama, aileden uzaklığa alışma, mesleğe hazırlanma gibi daha önce deneyimlemedikleri yaşam olayları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Oysaki sosyal destek kaynaklarının varlığı kişinin sevgi, şefkat, bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlarını karşılanmasını sağlayarak stres verici olarak nitelendirilen yaşam olaylarının yarattığı psikolojik zararları azaltarak ruh sağlığını olumlu yönde etkiler (Cacioppo ve Cacioppo, 2018; Terzi, 2016). Bunun aksine bu algılanan yetersiz sosyal destek sonucu ortaya çıkan yalnızlık duygusu gencin bu yaşam olayları karşısında güçsüz, çaresiz ve yetersiz hissetmesine buna bağlı olarak da yaşamdan aldığı doyumun zedelenmesine neden olabilir.

Bu çalışmada elde edilen diğer sonuç, daha düşük yalnızlık seviyelerine sahip olduklarını belirten öğrencilerin daha fazla pozitif duygu deneyimledikleri ve buna bağlı olarak da yaşam doyumlarının da yüksek olduğudur. Yalnızlık ile pozitif duygular arasındaki bu olumsuz ilişki alanyazında yalnızlık çalışmalarının bulgularıyla tutarlıdır (Cacioppo ve diğ., 2006; Ernst ve Cacioppo, 1999; Heinrich ve Gullone, 2006). Ek olarak, alanyazın pozitif duyguların yaşam doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğunu da desteklemektedir (Bakalim ve Karçkay, 2015; Kong ve Zhao, 2013; Koydemir ve diğ., 2013; Kuppens ve diğ., 2008; Singh ve

Duggal Jha, 2008; Thompson ve diğ., 2007). Pozitif duyguların yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki aracı rolü, sosyal ilişkilerinin bireylerin bazı temel ihtiyaçlarını karşılamadaki rolü, bu durumun da ortaya çıkarabileceği pozitif duygularla ve bu pozitif duyguların sunabileceği yaşamdan memnuniyetle açıklanabilir. Bireylerin sosyal ilişkilerinden sağladığı sosyal desteğin iyi oluşlarını nasıl etkilediğini açıklama üzerine odaklanan çalışmalarında Cohen ve Wills (1985), sosyal ağların bireylere düzenli ve pozitif yaşantılar, uygun sosyal roller ve bunlara bağlı sosyal ödülleri sunduğunu ve bu ağa sahip bireylerin de kendilerini daha fazla değerli hissettiklerini, daha fazla pozitif duygu deneyimlediklerini ve böylece de daha yüksek iyi oluşa sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir. Bu noktada, düşük yalnızlık seviyeleri, ki bireyler bu durumu daha yüksek sosyal desteğe sahip olma şeklinde de algılayabilirler, daha fazla pozitif duygu deneyimiyle ilişkili olabilir ve bu durum da yüksek yaşam doyumu ile ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, bu çalışmada kendilerini yalnız olarak tanımlayan üniversite öğrencilerinin daha fazla negatif duygu deneyimledikleri fakat yaşam doyumlarının bu durumdan etkilenmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir değişle negatif duyguların yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulgusuna erişilmiştir. Arthaud-Day, Rode, Mooney ve Near (2005)'a göre bireylerin sıklıkla negatif duygu deneyimlemeleri yaşam doyumlarının düşük olmasının bir gerekçesi değildir. Çünkü yaşam doyumu kişinin tüm yaşamına ilişkin bilişsel bir değerlendirmedir (Diener ve diğ., 1985). Yalnız olduğunu ifade eden bazı üniversite öğrencileri bu duruma bağlı negatif duygulara sahip olabilir. Diğer yandan bu dönemin geçici bir dönem olduğunun ve yaşamlarındaki diğer olasılık ve bu dönemin getirebileceği fırsatların da farkında olabilirler. Bu noktada gencin bu algıladığı negatif duyguları nasıl değerlendirdiğini ve bunlarla nasıl başa çıktığını incelemekte fayda vardır. Stres verici olaylar karşısında olay ve durumları olumlu yeniden değerlendirmenin pozitif duyguların artması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Lambert, Graham, Fincham ve Stillman, 2009). Buna göre, gençlerin etkili başa çıkma mekanizmalarını devreye sokarak negatif duygularını pozitif duygularla değiştirmeleri mümkündür (Folkman ve Moskowitz, 2000). Ek olarak, pozitif duygular yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken negatif duyguların anlamlı bulunmaması bulgusu, Kuppens ve diğerlerinin (2008) ve Kong ve Zhao'nun (2013) pozitif duyguların negatif duygulara kıyasla yaşam doyumunun daha güçlü yordayıcısı olduğu bulgularını desteklemektedir. Pozitif duyguların negatif duygulara kıyasla daha güçlü bir yordayıcı ve aracı çıkması sonucu aynı zamanda Pozitif Psikoloji'nin ilkeleriyle de tutarlıdır. Pozitif Psikoloji, mutluluğa ve yüksek yaşam doyumuna erişme yolunda olumlu deneyimlerin önemine dikkat çekmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu çalışmada da bunu destekleyecek şekilde yalnızlık seviyeleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını korumada ve geliştirmede olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasından ziyade olumlu duyguların artırılmasının yararlı olacağı görülmüştür.

Yalnızlığın sadece yaşam doyumunun değil aynı zamanda olumlu ve olumsuz duyguların anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğu bulguları, üniversite öğrencileri arasındaki yalnızlık değişkeninin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Alanyazınla tutarlı olan bu bulgular, üniversite öğrencilerinin yalnızlık deneyimlerini en aza indirmeyi hedefleyen müdahalelerin geliştirilmesinin ve uygulanmasının gerekliliğine ve önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada üniversitelerde psikolojik danışma hizmetleri sunan birimler (mediko, PDR birimleri vb.) öğrencilerin yalnızlık deneyimlerini hedef alan stratejiler geliştirebilirler. Masi, Chen, Hawkey ve Cacioppo (2011) yaptıkları derleme çalışmasında yalnızlık deneyimini azaltacak dört temel stratejiyi ortaya koymuşlardır. Bunlar; kişilerarası iletişim becerilerini artırmak, terapötik ortamlarda sosyal desteği artırmak, sosyal etkileşim için olanakları zenginleştirmek ve işe yaramayan sosyal bilişleri değiştirmektir. Üniversitelerde psikolojik danışma hizmeti sağlayan birimler, üniversitelerindeki diğer birimlerle iş birliği sağlayarak bu stratejilere yönelik uygulamalar sunabilirler. PDR birimleri sosyal becerileri geliştirmeyi ve/veya işe yaramayan sosyal bilişleri değiştirmeyi hedefleyen bireysel ve grup uygulamaları yapabilirler. Öğrenci işleri ile ortaklaşa sosyal etkileşim için olanakları zenginleştirebilirler (oryantasyon çalışmaları, topluluklar, sosyal etkinlikler vb.). Bunlara ek olarak, üniversite yönetimleri öğrenci topluluklarının aktif olarak çalışmasını sağlayarak öğrencilerin sosyal destek kaynaklarının artmasına katkıda bulunabilir.

Bu çalışmanın bir başka önemli bulgusu da pozitif duyguların yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı olduğu bulgusudur. Bir başka deyişle kendini yalnız hisseden üniversite öğrencilerinin düşük yaşam doyumuna sahip olmalarını yordayan bir değişken de düşük seviyedeki pozitif duygulardır. Bu noktada öğrencilerin pozitif duygu deneyimlerini artırmalarına imkan tanıyacak uygulamalar da önem kazanmaktadır. Sin ve Lyubomirsky (2009), yaptıkları meta analiz çalışmasında toplamda 4266 kişiyi kapsayan 51 çalışmayı inceleyerek pozitif psikoloji müdahalelerinin bireylerin iyi oluşlarını artırmadaki rollerini incelemişlerdir. Bu meta-analiz sonucuna göre olumlu yazı yazma uygulamaları (positive writing), şükran/minnettarlık deneyimlerini yansıtmak için uygulamalar ve bilinçli farkındalık uygulamaları gibi pozitif psikoloji müdahalelerinin genç yetişkinlerin pozitif duygularını arttırdığı gözlemlenmiştir. Diğer yandan, Bakalım ve Karçkay (2017) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen sekiz haftalık grupla psikolojik danışma uygulamalarının öğrencilerin pozitif duygu ve yaşam doyumu düzeylerini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu noktada üniversitelerdeki psikolojik danışma hizmetlerinin yelpazesine pozitif psikoloji müdahalelerinin bireysel ve grup düzeyinde eklenmesi öğrencilerin pozitif duygularının gelişmesine de hizmet edebilecektir.

Bu çalışmanın önemli bulguları olmakla birlikte bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Gelecek çalışmalarda bu sınırlılıklar dikkate alınabilir. Bu çalışma ilişkisel bir araştırma tasarımına sahip olduğu için neden sonuç ilişkisi sunmamaktadır. Değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya çıkarmak adına gelecek çalışmalar deneysel tasarımlardan yararlanabilirler. Ek olarak kesitsel bir araştırma olduğu için değişkenlerin zaman içerisindeki değişimi ve gelişimi bu çalışmada incelenmemiştir. Zaman içindeki gelişimi incelemeyi hedefleyen gelecekteki çalışmalar boylamsal tasarımlara başvurabilirler. Bu çalışmada uygun örnekleme yoluyla sınırlı sayıda katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir; bu nedenle elde edilen bulgular sadece benzer örneklere genellenebilirler. Ancak çalışma bulgularının genellenebilirliğini artırmak için gelecek çalışmalar tesadüfi örnekleme yöntemlerinden ve daha geniş örneklemlerden yararlanabilirler. Son olarak, bu çalışmada yalnızlık, olumlu duygular ve olumsuz duygulardan oluşan modelin yaşam doyumunun toplam varyansının %23'ünü açıkladığı bulunmuştur; bu durum açıklanamayan varyans, yaşam doyumunun diğer yordayıcılarına işaret etmektedir. Gelecek çalışmalar yaşam doyumunun farklı yordayıcıları ile yalnızlık-yaşam doyumunu ilişkisinde farklı aracı değişkenleri modellerine ekleyebilirler.

KAYNAKÇA

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469.
- Arnett, J.J. (2007) Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 39-50.
- Arthaud-Day, M.L., Rode, J.C., Mooney, C.H. ve Near, J.P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74(3), 445-476.
- Bakalım, O. ve Karçkay, A. T. (2017). Effect of group counseling on happiness, life satisfaction and positive-negative affect: A mixed method study. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 624-632.
- Bakalım, O. ve Taşdelen-Karçkay, A. (2015). Positive and negative affect as predictors of family life satisfaction. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1330-1337.
- Bozorgpour, F. ve Salimi, A. (2012). State self-esteem, loneliness and life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69(2012), 2004-2008.

- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 269-290). New York: Wiley.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. ve Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Bugay, A. (2007, September). *Loneliness and life satisfaction of Turkish university students*. Paper presented at the Education in a Changing Environment Conference. http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/38_07.pdf
- Busseri, M.A. (2018). Examining the structure of subjective well-being through meta-analysis of the associations among positive affect, negative affect, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 122, 68-71.doi: 10.1016/j.paid.2017.10.003
- Cacioppo, J.T. ve Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The Lancet*, 391, 426. doi: 10.1016/S0140-6736(18)30142-9
- Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. ve Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 238-249.
- Cacioppo, J.T., Hawkey, L.C., Ernst, J.M., Burleson, M., Berntson, G. G., Nouriani, B. ve Spiegel, D. (2006). Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1054-1085.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Çivitçi, N. ve Çivitçi, A. (2009). Self-esteem as mediator and moderator of the relationship between loneliness and life satisfaction in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 954-958.
- Deci, E.L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. ve Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Ernst, J.M. ve Cacioppo, J.T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Gençöz, T. (2000). Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-28.
- Gillham, J.E. ve Seligman, M.E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 163-173.

- Hawkley, L.C. ve Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227.
- Heinrich, L.M. ve Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695-718.
- IBM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guildford Press.
- Kong, F. ve You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110(1), 271-279.
- Kong, F. ve Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 197-201.
- Koydemir, S., Şimşek, Ö.F., Schütz, A. ve Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66. doi: 10.1007/s10902-011-9315-1
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Kapıkıran, Ş. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111(2), 617-632.
- Kuppens, P., Realo, A. ve Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 66. doi:10.1037/0022-3514.95.1.66
- Lambert, N.M., Graham, S.M., Fincham, F.D. ve Stillman, T.F. (2009). A changed perspective: How gratitude can affect sense of coherence through positive reframing. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 461-470. doi:10.1080/17439760903157182
- Lee, C.Y.S. ve Goldstein, S.E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter?. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 568-580. doi: 10.1007/s10964-015-0395-9
- Liu, Y., Wang, Z.H. ve Li, Z.G. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 833-838. doi: 10.1016/j.paid.2012.01.017
- Masi, C.M., Chen, H.Y., Hawkley, L.C. ve Cacioppo, J. T. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 219-266.
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y. ve Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 213-218. doi: 10.1016/j.paid.2008.03.020.
- Özdemir, U. ve Tuncay, T. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2: 29. <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-2-29>.

- Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships*, 3, 31-56.
- Ponzetti, Jr. J.J. (1990). Loneliness among college students. *Family Relations*, 39, 336-340.
- Proctor, C.L., Linley, P.A. ve Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Rokach, A. (2000). Perceived causes of loneliness in adulthood. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(1), 67-84.
- Rubenstein, C. ve Shaver, P. (1982). *In search of intimacy: Surprising conclusions from a nationwide survey on loneliness ve what to do about it*. New York: Delacorte Press.
- Russell, D., Peplau, L.A. ve Cutrona, M. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 292-295. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.241
- Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sin, N.L. ve Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487.
- Singh, K. ve Duggal Jha, S.D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 40-45.
- Snyder, C.R. ve Lopez, S.J. (2007). Welcome to Positive Psychology. In C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds), *Positive Psychology: The scientific and practical explorations of human strengths* (pp. 3-22). California: Sage Publications.
- Sun, P., ve Kong, F. (2013). Affective mediators of the influence of gratitude on life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 114(3), 1361-1369.
- Swami, V., Chamorro-Premuzic, T., Sinniah, D., Maniam, T., Kannan, K., Stanistreet, D. ve Furnham, A. (2007). General health mediates the relationship between loneliness, life satisfaction and depression. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(2), 161-166. doi:10.1007/s00127-006-0140-5
- Sternberg, R.J. ve Williams, W.M. (2002). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Thompson, B.L., Waltz, J., Croyle, K. ve Pepper, A.C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1786-1795.
- Terzi, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.

- Watson, D., Clark, L.A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., Clark, L.A. ve Tellegen, A. (1984). Cross-cultural convergence in the structure of mood: A Japanese replication and a comparison with U.S. findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 127-144. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.127>
- Watson, D. ve Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.
- Yalaz Seçim, Ö., Alpar, Ö. ve Algür, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık: Akdeniz Üniversitesi'nde yapılan ampirik bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 200-215.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yıldız, M.A. ve Karadaş, C. (2017). Multiple mediation of self-esteem and perceived social support in the relationship between loneliness and life satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 130-139.

EXTENDED ABSTRACT

The pursuit of happiness and a good life, dating back to the beginning of human history, has become more systematic with the Positive Psychology movement. Nowadays, with the effect of this approach, the number of studies on positive concepts is increasing significantly. One of the most frequently studied concept of Positive Psychology is life satisfaction. Life satisfaction refers to individuals' cognitive-judgmental process of evaluating their global life satisfaction (Diener et al., 1985) and it has been found to be significantly and negatively associated with loneliness in previous studies (Bozorgpour & Salimi, 2012; Buelga et al., 2008; Bugay, 2007; Kong & You, 2013; Mellor et al., 2008; Salimi, 2011; Swami et al., 2007; Tuzgöl Dost, 2007). Loneliness is defined as the unpleasant experience felt when individuals' social networks are not at the desired level in terms of quality and / or quantity. Although individuals of all ages experience loneliness, loneliness is frequently experienced in emerging adulthood (Brennan, 1982; Özdemir & Tuncay, 2008; Ponzetti, 1990; Rokach, 2000; Rubenstein & Shaver, 1982; Yalaz Seçim et al., 2014). Considering the common experience of loneliness in emerging adulthood and the negative association between loneliness and life satisfaction, it may be of importance to examine the link between loneliness and life satisfaction, and the possible factors that may play a role in this link among university students.

One of the variables that can play a significant role in the relationship between individuals' loneliness levels and life satisfaction is individuals' positive and negative affects. While positive affect refers to the degree to which individuals experience the feelings of positive mood states, such as joy, satisfaction, pride, affection, enthusiasm and excitement, negative affect refers to the degree to which individuals experience the feelings of negative mood states such as guilt, shame, sadness, anger, anxiety and fear (Watson et al., 1988). Previous studies have provided evidence for the significant relationships of loneliness with positive and negative affect (Cacioppo et al., 2006; Ernst & Cacioppo, 1999; Heinrich & Gullone, 2006). Moreover, findings from studies have shown that positive and negative affect are strongly associated with individuals' life satisfaction (Bakalim & Karçkay, 2015; Bussari, 2018; Kong & Zhao, 2013; Koydemir et al., 2013; Kuppens et al., 2008; Singh & Duggal Jha, 2008; Thompson et al., 2007). Furthermore, positive and negative affects were found to be

significant mediators in the link between loneliness and other variables, such as neuroticism (Liu et al., 2012), emotional intelligence (Kong & Zhao, 2013), and gratitude (Sun & Kong, 2013). Taken together, these findings indicate that beyond being a significant predictor of life satisfaction, positive and negative affects may play a significant role in the loneliness-life satisfaction link. Therefore, the purpose of the current study is to investigate the mediating roles of positive and negative affects in the link between loneliness and life satisfaction among university students in Turkey.

Participants were 179 university students from a state university in Turkey. Regarding gender, 63.1% of them were female students whereas 39.9% of them were male students. To collect data, a personal information sheet, The UCLA Loneliness Scale (Russell et al., 1980; Demir, 1989), The Positive and Negative Affect Schedule (Watson et al., 1988; Gençöz, 2000), and The Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1985; Köker, 1991) were used. Before data collection, the necessary ethical permission was gathered. The descriptive and correlational analyses were conducted through SPSS 22. The mediating roles of positive and negative affects were investigated by Structural Equation Modelling in LISREL 8.8.

The findings of the correlation analyses among study variables provided significant correlations among all study variables. Before testing the mediation analysis, the measurement models of the data collection instruments were confirmed. Then, the model that suggested loneliness as a predictor of life satisfaction was tested. The result of this model testing provided an acceptable fit ($\chi^2/df = 2.02$, $CFI = .96$, $IFI = .96$, $NNFI = .95$, $RMSEA = .07$) and showed that loneliness was a significant predictor of life satisfaction ($-.53$, $t = 6.04$, $p < .01$). Afterwards, the mediating roles of positive and negative affects in the loneliness-life satisfaction link was tested. The results provided an acceptable fit of the hypothesized model for the data ($\chi^2/df = 2.01$, $CFI = .91$, $IFI = .91$, $NNFI = .90$, $RMSEA = .08$). It was seen that the relationship coefficient decreased to $.37$ ($t = 4.14$, $p < .01$) once positive and negative affect were included in the model. Thus, it was concluded that there was a significant mediation in the model. Moreover, it was found that the paths among loneliness and positive affect ($-.25$, $t = -2.90$, $p < .01$), loneliness and negative affect ($.42$, $t = 4.63$, $p < .01$), and positive affect and life satisfaction ($.41$, $t = 4.62$, $p < .01$) were significant whereas the path between negative affect and life satisfaction was non-significant. To summarize, the results revealed that positive affect was as a significant mediator in the loneliness-life satisfaction link whereas negative affect failed to be a significant mediator in this link.

This study aimed to investigate a model which suggests mediating roles of positive and negative affects in the relationship between loneliness and life satisfaction among university students in Turkey. Considering the current findings, the negative relationship between loneliness and life satisfaction is consistent with the previous findings (Bozorgpour & Salimi, 2012; Buelga et al., 2008; Bugay, 2007; Kong & You, 2013; Mellor et al., 2008; Salimi, 2011; Swami et al., 2007; Tuzgöl Dost, 2007). This finding may be explained by the importance of relationships and its prediction of several important outcomes in this specific group of university students (Arnett, 2000; Hawkey & Cacioppo, 2010; Heinrich & Gullone, 2006). Moreover, positive affect was found as a significant mediator in the loneliness-life satisfaction link. The relationships between loneliness and positive and negative affect are consistent with the previous findings (Cacioppo et al., 2006; Ernst & Cacioppo, 1999; Heinrich & Gullone, 2006). Moreover, literature supports the prediction of positive affect in life satisfaction (Liu et al., 2012; Singh & Jha, 2008). The mediating role of positive affect in the loneliness-life satisfaction link may be explained by Cohen and Wills' explanation (1985) that social support brings stable and positive experiences and socially rewarded roles and individuals with sufficient social support feel themselves more valued and experience more positive affects, which in turn have higher levels of life satisfaction. Additionally, it was also found that negative affect was not a significant mediator since its relationship with life satisfaction was non-significant. This finding is consistent with Arthaud-Day et al.'s explanation (2005) that lower life satisfaction may not be explained by experiencing negative affects frequently.

Considering the findings, loneliness was found to be a significant predictor of both life satisfaction, and positive and negative affects among university students, which highlights the importance of loneliness in this specific sample. Therefore, university counseling units may develop and implement strategies that target loneliness experiences (Masi et al., 2011). Additionally, the significant mediating role of positive affect in the loneliness-life satisfaction link highlights the importance of increasing positive affect levels for maintaining/improving life satisfaction. University counseling units may integrate positive psychology interventions (i.e., positive writing, gratitude, mindfulness practices) to increase university students' well-being (Sin & Lyubomirsky, 2009) more into their practices. Besides its strengths, this study has some limitations regarding the sampling procedure and design of the study. These limitations should be considered while interpreting the findings.

Yönetmeliklerde Müfettişler

Inspectors in Regulations

Hüsnü ERGÜN¹

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, husnuergun60@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-5501-8019>)

Geliş Tarihi: 14.07.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2020

ÖZ

İllerde görev yapan müfettişlerle ilgili olarak 1962, 1963, 1969, 1990, 1999, 2011 yıllarında yönetmelik değişiklikleri olmuştur. Bu çalışmada, müfettiş seçilme, disiplin, sicil, başkanlıklar, çalışma merkezleri, mesleki deneyim, eğitim, görevler ve görev yapma şekilleri ile ilgili yönetmeliklerde yapılan değişikliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesi türünde bir araştırmadır. Araştırmaya konu edilen dokümanlar, Türkiye’de 15 Haziran 1962, 14 Mayıs 1963, 15 Kasım 1969, 27 Ekim 1990, 13 Ağustos 1999, 24 Haziran 2011 tarihlerinde Resmi Gazete ’de yayımlanan yönetmeliklerdir. Adı geçen yönetmeliklere Resmi Gazete’nin internet sitesi üzerinden ulaşılmıştır. İlgili yönetmelikler resmi gazeteden alındığından orijinal olarak kabul edilmiştir. Öncelikle yönetmelikler analiz edilmiş ve birbirleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Yönetmelikler incelendiğinde mesleki deneyim olarak “en az sekiz yıl öğretmenlik deneyimi” en fazla belirtilen nitelik iken, yöneticilik yapanlar da bu sürenin kısa tutulmasına önem verilmiştir. Ayrıca sicil ve disiplinle ilgili olarak en ayrıntılı maddelerin 1990 ve 1999 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde yazıldığı, 1990 yılında yayımlanan yönetmelikte eğitime verilen önemin artırıldığı, 1990 yılından itibaren müfettişler başkanının bakan onayı ile atandığı, müfettişlerin görev alanı arttırılsa da alınan eğitimde aynı artış görülmediği, illerde görev yapan müfettişlere il milli eğitim müdürü ya da vali tarafından görev verildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müfettiş, eğitim, yönetmelik.

ABSTRACT

Regarding the inspectors working in the provinces, there were regulations changes in 1962, 1963, 1969, 1990, 1999, 2011. In this study, it is aimed to compare the changes made in the regulations that regarding the selection of inspectors, discipline, registry, presidencies, work centers, professional experience, education, duties and the way they perform their duties. The study is a document review. The documents that are the subject of the research; Turkey on June 15 1962, May 14 1963, November 15 1969, October 27 1990, August 13 1999, June 24 2011 are dated regulations. The said regulations have been reached on the Official Gazette website. The relevant regulations were accepted as original because they were taken from the Official Gazette. First of all, the regulations were analyzed and compared with each other. When the regulations are examined, “at least eight years of teaching experience” is the most specified qualification as a professional experience, while those who are administrators are also given importance to keep this period short. In addition, it was found that the most detailed items related to registry and discipline were written in the regulations published in 1990 and 1999, in the regulation published in 1990, the importance given to education was increased, since 1990, the chief of inspectors has been appointed with the approval of the minister, although the duty field of the inspectors has been increased, the same increase has not been observed in the training received, inspectors working in the provinces are assigned by the provincial director of national education or the governor.

Keywords: Inspector, education, regulation.

GİRİŞ

Gelişmiş ya da gelişmek isteyen her devlet eğitime yatırım yapmaktadır. Devletlerin yaptığı bu yatırımlara karşılık verilen eğitimden bazı beklentileri bulunmaktadır. Örneğin, Türkiye Cumhuriyeti Devleti eğitimden beklentilerini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun ikinci maddesinde belirtmiştir. Bu yasal düzenlemeyle bireylerin, devlete karşı iyi bir yurttaş olması, topluma karşı yapıcı, yaratıcı, verimli kişiler olması ve bir meslek sahibi olmaları amaçlanır, Türk Milletini de çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak amaçlanmaktadır (MEB, 1973). Türkiye Cumhuriyeti Devleti bu amaçların gerçekleşmesine yönelik eğitim sistemi kurmakta ve kurduğu eğitim sisteminin işleyişine yönelik dönütler almak istemektedir. Gerekli dönütleri almak için ise eğitim sisteminin alt sistemi olan denetim sistemi oluşturulmaktadır.

Eğitimde denetim ve teftiş, etkili iletişim yoluyla geri bildirimleri içeren karmaşık bir sanattır. Geri bildirimler özellikle toplum ya da devletin istek ve beklentilerinin iletiildiği durumlardır. Müfettişler bu görevlerini dili etkin kullanarak iletişim becerilerini geliştirerek sağlayabilirler (Nwaokugha ve Danladi, 2016). Müfettiş, devletin istek ve beklentileri ile öğretim sürecinin karşılaştırmasını yaparak öğretmen ve devlete geri dönüt verir. Devletin istek ve beklentilerine yaklaştırmak için öğretmeni motive eder, onlara rehberlik eder. Öğretmenler de denetimin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini ve karşılaşılan sorunlara karşı kendilerini cesaretlendiğini düşünebilmektedir (Esia-Donkoh ve Ofosu-Dwamena, 2014).

Hiçbir ülkenin kaynağı sınırsız değildir. Her ülke eğitime sınırlı kaynaklar ayırır. Kaynakların belirli oranda artırılması, eğitimin niteliğine aynı oranda katkı sunamayabilmektedir. Bu kaynakların okulda etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Okul kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılması için etkili bir denetim ve personele verilen desteğin artırılması gerekmektedir (İsmail, 2018). Eğitim denetimi öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve dolayısıyla eğitimin niteliğini etkileyen faktörlerden biridir (Jahanian ve Ebrahimi, 2013). Eğitimde kaynakların etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı denetim yoluyla anlaşılacaktır. Müfettişler, denetim yaparken öncelikle durumu belirler. Başka bir ifade ile bu aşamada müfettişler, eğitim kurumunun fotoğrafını çeker gibi durumunu yazı ile ortaya koymaya çalışır. Daha sonraki aşama da daha önceden belirlenen ölçütlerle eğitim kurumunun durumu karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Yapılan değerlendirmeye göre düzeltme ve geliştirme önerilerine yer verilir (Başar, 2000). Böylece yapılan denetimin niteliği ölçüsünde, eğitim kurumlarının gelişimine katkı sağlanmış olacaktır.

Türkiye’de ise eğitim denetiminin niteliğinden ziyade kimin denetim yapacağı gibi konular tartışılmaktadır. Denetimin müfettiş yerine okul müdürü tarafından yapılması istenilebildiği gibi (Aslanargun ve Göksoy, 2013) okul müdürü ile öğretmen arasındaki informal ilişkilerin okul müdürlerinin ders denetimlerini olumsuz etkileyebileceği (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Birel ve Erçek, 2019) görüşünde olanlar da bulunabilmektedir. Müfettişlerin yaptığı rehberlik hizmetine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri ile müfettişler arasında görüş ayrılığı bulunabilmektedir (Koroğlu ve Oğuz, 2011). Öğretmenlerin, bütün branşlarda yetkinliklerinin olmaması, yetersiz olmaları, kişisel takıntılar, siyasi görüşler, kişisel ilişkiler, sendika farklılığı vb. nedenlerle kayırmacı davranmaları, tamamen eleştirel bir tutum takınmaları, ders denetimlerini yasak savma adına yapmaları, kıdemli öğretmenlere rehberlik yapmaktan çekinmeleri, sürekli derse girmesi halinde öğretmeni ve öğrencileri rahatsız edebilmelerine rağmen okul ve öğretmeni daha iyi tanıdığından okul müdürünün teftişini müfettiş teftişine tercih edebilmektedir (Demirtaş ve Akarsu, 2016; Koşar ve Buran, 2019).

Ders denetimlerine ilişkin olumsuz algıların bulunması, müfettiş sayılarının yetersizliği, her branşta müfettiş bulunamaması, rehberlik ve denetim etkinliklerine çok fazla zaman ayrılamaması, müfettişler tarafından aralıklı denetim yapılması ve okul müdürü tarafından sürekli denetim yapılabileceğinden dolayı ders denetimleri müfettişlerden alınarak okul müdürlerine verildiği düşünülebilmektedir (Koç ve Akın, 2020). Başka bir araştırma da denetim esnasında

maarif müfettişlerinin okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde hareket ettikleri, sorun çözmede yardımcı olabildikleri, dönüt verebildikleri, bazı maarif müfettişlerinin durumsallık ilkesine dikkat etmedikleri, bu durumda yöneticilerin karşılaştıkları durumların müfettişten müfettişe değiştiği bulgularına ulaşılırken (Büyüктаş, 2017), okul müdürlerinin öğretmeni ve eğitim öğretimi denetleme görevlerini orta düzeyde yerine getirdiği, fiziki mekân denetimini daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri (Gündüz, 2017) bulgularına da ulaşılmaktadır. Üstelik, okul müdürlerinin ders denetimini yapması, her branşta müfettiş bulunamaması, müfettişler tarafından aralıklı denetim yapılması sorunlarına çözüm olmayacaktır. Okul müdürünün günlük rutin işleri arasında denetime çok sık zaman ayırması da beklenemeyecektir. Denetimin öğretmen, yönetici ve müfettiş arasındaki etkileşimi arttırması, öğretimin geliştirilmesine odaklanması beklenmektedir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018). Bu nedenle denetimin kimin tarafından yapıldığı değil daha nitelikli nasıl yapılacağı tartışılmalıdır.

Okul çalışanları, müfettişler tarafından kendilerine yeterli rehberlik hizmetinin sunulmadığı (Ergüneş ve Ovalı, 2011; Akbaba, 2013) ve müfettiş ve denetim sisteminin yenilikler karşısında yetersiz olduğu, nitelik sorunu olduğu görüşünde olabilmektedirler (Uğurlu, 2014). Eğitim denetiminin etkili bir şekilde yürütülmesinde müfettişlerin aldığı eğitimin önemli olduğu (İsmail, 2018) düşünüldüğünde müfettişlerin ayrı bir eğitim almaları gerektiği söylenebilir. Ancak, eğitim fakülteleri çatısında yapılan eğitim yönetimi teftişi ve planlaması bölümleri YÖK'ün 04. 11.1997 tarih ve 97.392.761 sayılı kararıyla kapatılmıştır (Arabacı, 1999). Bu durum, denetimin etkisinin azalmasının ve öğretmenlerin müfettişlerden yardım talebinin bulunmamasının (Şahin, 2017) nedeni olarak düşünülebilir. Eğitim müfettişlerinin özel bir eğitim almaması nedeni ile müfettişlerin iletişim becerileri düşük olarak görülebilmektedir (Memduhoğlu, Mazlum ve Acar, 2014). Türkiye’ de olduğu gibi Nijerya’da da müfettişlerin eğitimleri yetersiz görülmektedir (Ololube ve Major, 2014). Bunun yanında İnsan ve finansal kaynakların azlığı denetimi düzensiz yürütmesine neden olabilmektedir (Hossain, 2017). Günümüzde yaklaşık 500 bakanlık maarif müfettişi ile tüm okul ve kurumların denetimi yapılmak istenilebilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devletinde 81 il olduğu düşünüldüğünde il başına yaklaşık 6-7 müfettişin düştüğü bu sayının da son derece yetersiz olduğu söylenebilir.

Nedeni ister değinilen sorunlar olsun ister farklı nedenleri olsun Osmanlıdan günümüze yaklaşık yüz elli yıllık bir geçmişi olan eğitim denetiminin yapısında son yıllarda meydana gelen değişikliklerle bile halen iyi bir denetim yapısı oluşturulamamıştır (Usta ve Özmen, 2017). Denetim sisteminde en son değişiklik 2016 yılında yapılmıştır. 2016 yılında gerçekleştirilen yasal değişiklik ile müfettişlerden bir kısmının bakanlığa alındığı, kalanların şahsa bağlı kadroda illerde bırakıldığı bu durumun müfettişlerde moral bozukluğu ile farklı olumsuz duyguların yaşanmasına neden olduğu anlaşılmaktadır (Ergün ve Çelik, 2018). Teftişte yapılacak değişikliklerde acele edilmemesi gerekmektedir. Çünkü teftiş pahalı bir araçtır (Gustafsson, Lander ve Myrberg, 2014). Denetim sistemindeki ani değişiklikler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü çalışanları ile okul müdürleri tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir (Şekerci ve Gök, 2017).

Türkiye’de 1962, 1963, 1969, 1990, 1999, 2011 yıllarında yönetmelik değişiklikleri olmuştur. Bu çalışma da bu yönetmelik değişikliklerinin müfettiş seçilme, disiplin, sicil, başkanlıklar, çalışma merkezleri, mesleki deneyim, eğitim, görevler ve görev yapma şekillerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma sadece yönetmeliklerle sınırlı olup diğer yasal düzenlemeler araştırma kapsamına alınmamıştır. Yapılan bu çalışma ile denetim sisteminde yapılan değişikliklerin, geçmişte geçirdiği evreler anlaşılacak gelecekte yapılacak değişikliklerin sisteme daha fazla katkı sağlamasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Her ne kadar illerdeki müfettişler şahsa bağlı kadroya alınarak illerdeki denetim yapılması bitse de bakanlık düzeyinde yapılan denetim sisteminde yapılacak değişikliklere de yol göstermesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, üzerinde çalışılan yönetmelikler ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma doküman incelemesi türünde bir araştırmadır. Doküman, araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyaldir (Balcı, 2000). Dokümanların oluşturulmasında, araştırmacıların katkısı bulunmamaktadır. Kaydedilmiş metinler ve görüntüler doküman olarak değerlendirilebilir. Belge analizinde hem basılı hem de elektronik materyaller kullanılır. Gündemler, katılımcılar ve toplantı tutanakları; kılavuzlar; kitap ve broşürler; günlükler ve dergiler; etkinlik programları, mektuplar ve not defteri; haritalar ve çizelgeler; gazeteler; basın bültenleri; program önerileri, başvuru formları ve özetler; radyo ve televizyon programı senaryoları; örgütsel veya kurumsal raporlar; anket verisi ve çeşitli kamu kayıtları doküman incelemesinde kullanılır (Bowen, 2009). Doküman incelemesi; dokümana erişme, dokümanların orijinal olup olmamasının kontrolü, incelenmesi ve anlaşılması, verilerin analiz edilmesi ve verilerin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Şimşek, 2009).

2.2. Çalışmanın Kapsamı

Araştırmaya konu edilen dokümanlar, Türkiye’de 15 Haziran 1962, 14 Mayıs 1963, 15 Kasım 1969, 27 Ekim 1990, 13 Ağustos 1999, 24 Haziran 2011 tarihlerinde Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmeliklerdir (MEB, 1962; MEB, 1963; MEB, 1969; MEB, 1990; MEB, 1999; MEB, 2011a).

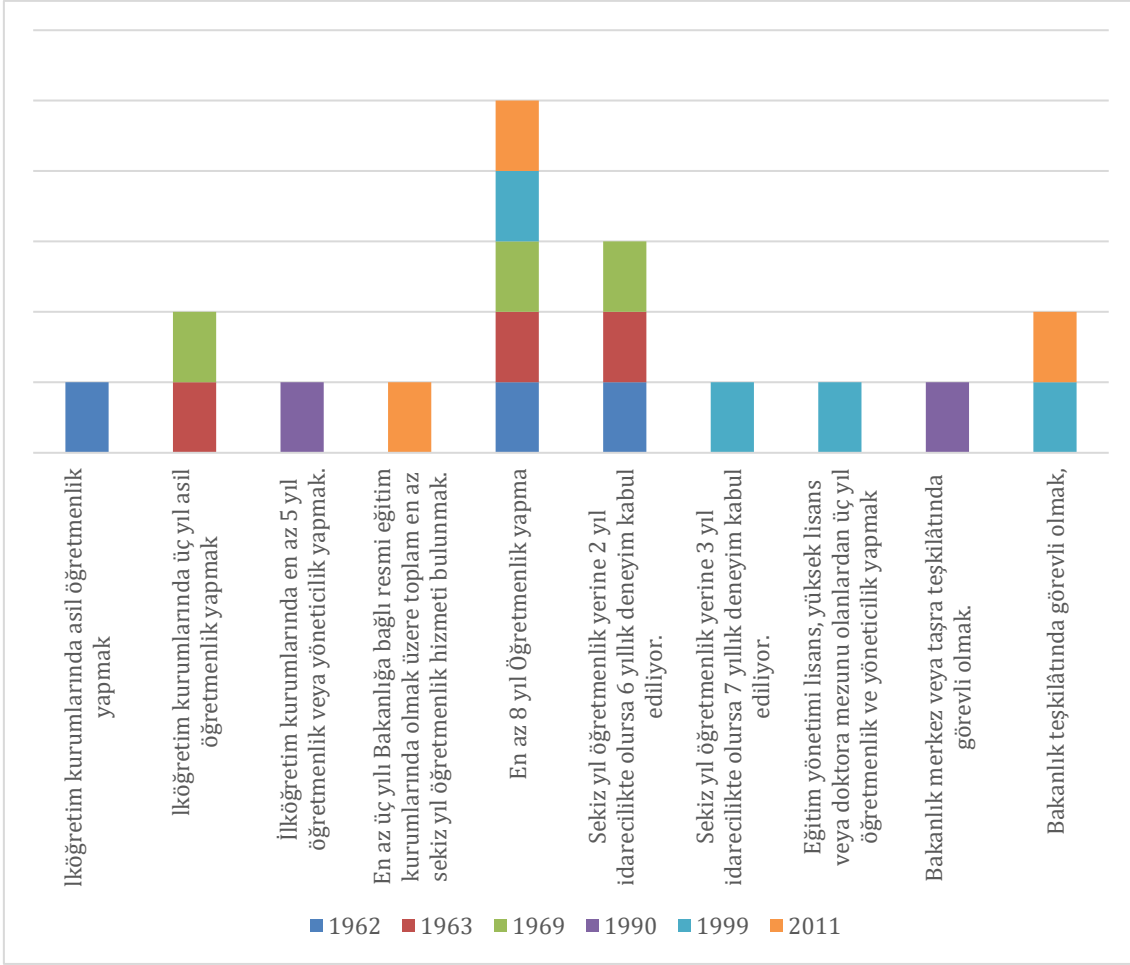
2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Adı geçen yönetmeliklere Resmi Gazete’nin internet sitesi üzerinden ulaşılmıştır. İlgili yönetmelikler resmi gazeteden alındığından orijinal olarak kabul edilmiştir. Öncelikle yönetmelikler analiz edilmiş ve birbirleri ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

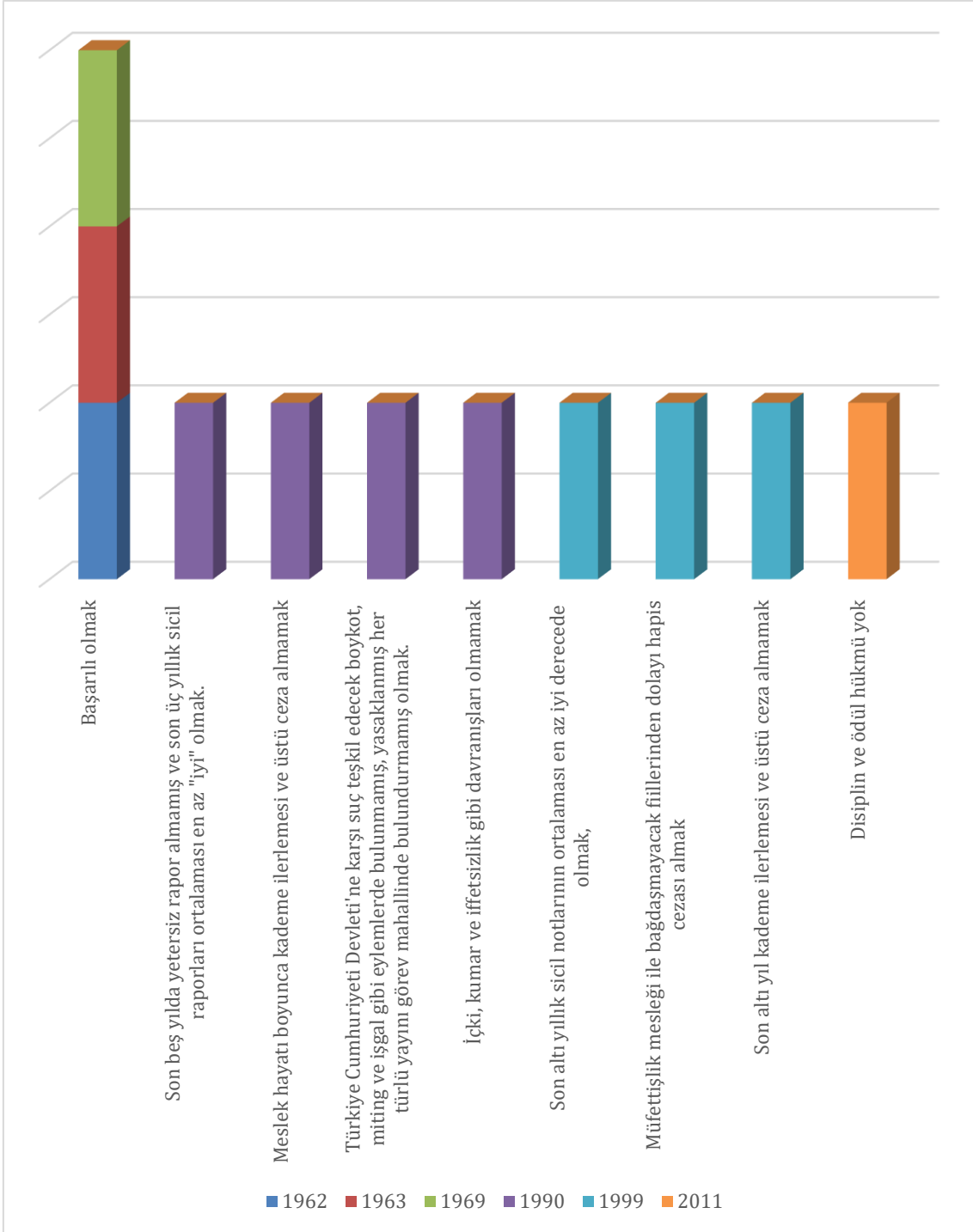
Bu bölümde adı geçen yönetmeliklerin karşılaştırmaları yapılarak elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü üzere 1962 yılında yayımlanan yönetmelikte ilköğretim kurumlarında asil öğretmen olarak çalışıyor olmak ve sekiz yıl öğretmenlik veya iki yılı yöneticilik olmak üzere en az altı yıllık deneyim aranmaktaydı. 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde asil öğretmenlik şartı üç yıla çıkartılmaktadır. 1990 yılına gelindiğinde aranan mesleki deneyim toplam beş yıl öğretmenlik ya da yöneticilik yapmaktı. 1999 yılına gelindiğinde en az sekiz yıl öğretmenlik ya da üç yılı yöneticilikte olmak şartıyla toplam yedi yıl mesleki deneyim istenmekteydi. Aynı yönetmelikte eğitim yönetimi yüksek lisans ve ya doktora mezunları için üç yıllık deneyim yeterli olmaktaydı. 1990 yılında bakanlık merkez ya da taşra teşkilatında çalışanlar müfettiş olmak için başvurabiliyorken, yurt dışı teşkilatında çalışanlara aynı hak verilmediği söylenebilir. 1999 ve 2011 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde bakanlık teşkilatında görevli olmak yeterli görülmekteydi. 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte özel okullarda çalışılan süreler mesleki deneyim süresinin hesabına dahil edilmiş ve üç yılı resmi kurumlarda olmak üzere sekiz yıllık deneyim istenmiştir.



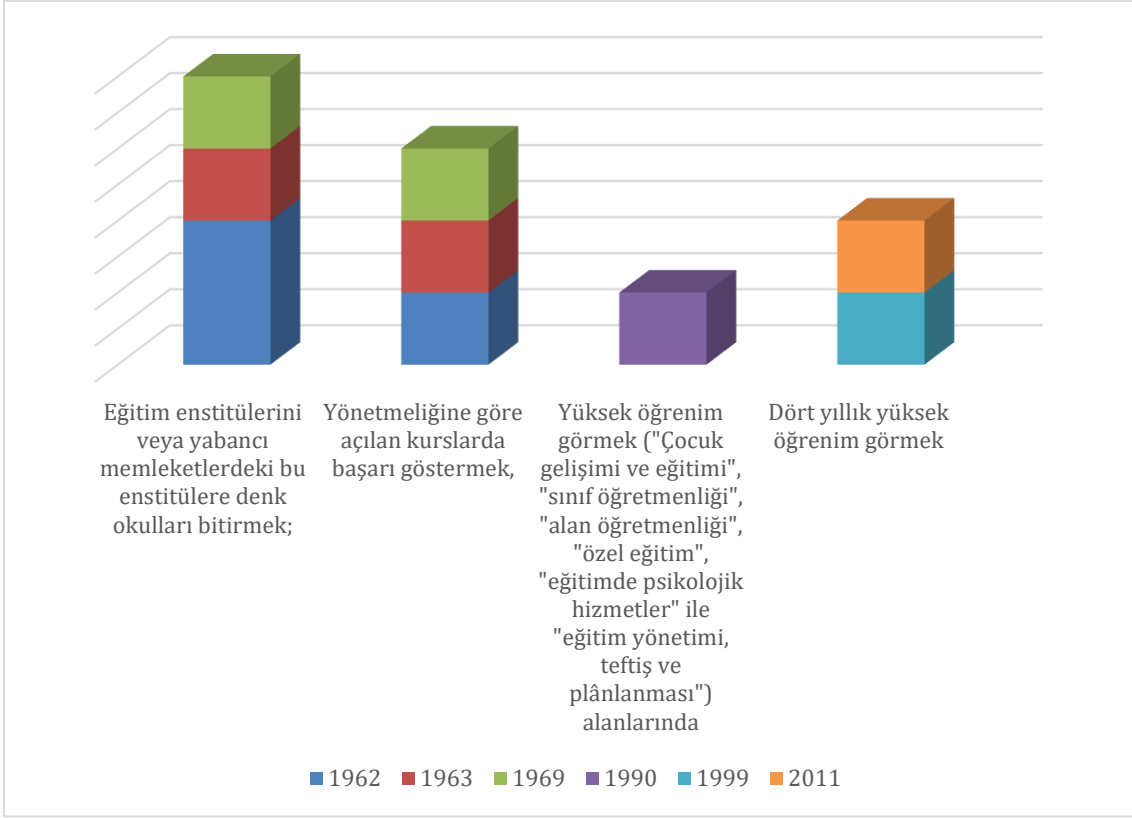
Şekil 1. Müfettiş Seçilme Şartları (Mesleki Deneyim)

Şekil 2’de görüldüğü üzere 1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde müfettiş olmak isteyenlerde Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen esaslara göre başarılı olma ve müfettişlik için gerekli nitelik ve yeterlikleri bulunduğu saptanmış olma şartı bulunurken disiplin ve sicil ile ilgili ayrı bir şart bulunmamaktadır. 1990 yılında yayımlanan yönetmelikte sicil ve disiplin ile ilgili şartlar ayrıntılı bir şekilde belirlenmiş ve müfettiş olmak için son beş yılda yetersiz rapor almamış ve son üç yıllık sicil raporları ortalaması en az "iyi" olmak, kademe ilerlemesi ve daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı suç teşkil edecek boykot, miting ve işgal gibi eylemlerde bulunmamış, yasaklanmış her türlü yayını görev mahallinde bulundurmamış olmak, içki, kumar ve iffetsizlik gibi Devlet memuriyetinin ve toplumun ahlâk kurallarına aykırı davranışlara düşkünlüğü soruşturma, adli ve idarî yargı kararları ile tespit edilmemiş olmak, şartları aranmaktadır. 1999 yılında yayımlanan yönetmelikte beş yıllık sicil ortalaması altı yıla çıkartılmış, kademe ilerlemesi ve üstü disiplin cezası için altı yıllık süre sınırı getirilmiş, içki, kumar ve iffetsizlik gibi fiiller genelleştirilerek müfettişlik mesleği ile bağdaşmayacak fiillerinden dolayı memuriyete engel olacak derecede olmasa dahi hapis cezasına mahkum edilmemiş olma şartı belirtilmiştir. 2011 yılında disiplin ve sicil ile ilgili şart bulunmamaktadır.



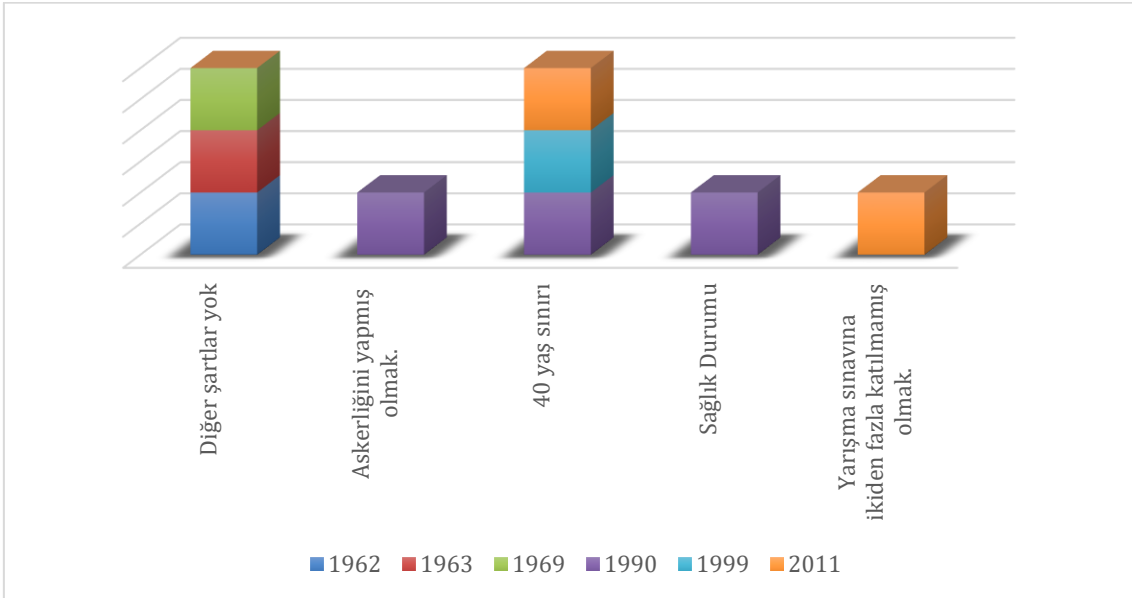
Şekil 2. Müfettiş Seçilme Şartları (Sicil ve Disiplin)

Şekil 3'de görüldüğü üzere 1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde müfettiş olmak isteyenlerde eğitim enstitüleri ile açılan kursları bitirme şartı getirilirken, 1990 yılında yayımlanan yönetmelikte ise müfettiş olmak isteyenlerin almaları gereken eğitimler belirlenmiştir.



Şekil 3. Müfettiş Seçilme Şartları (Eğitim)

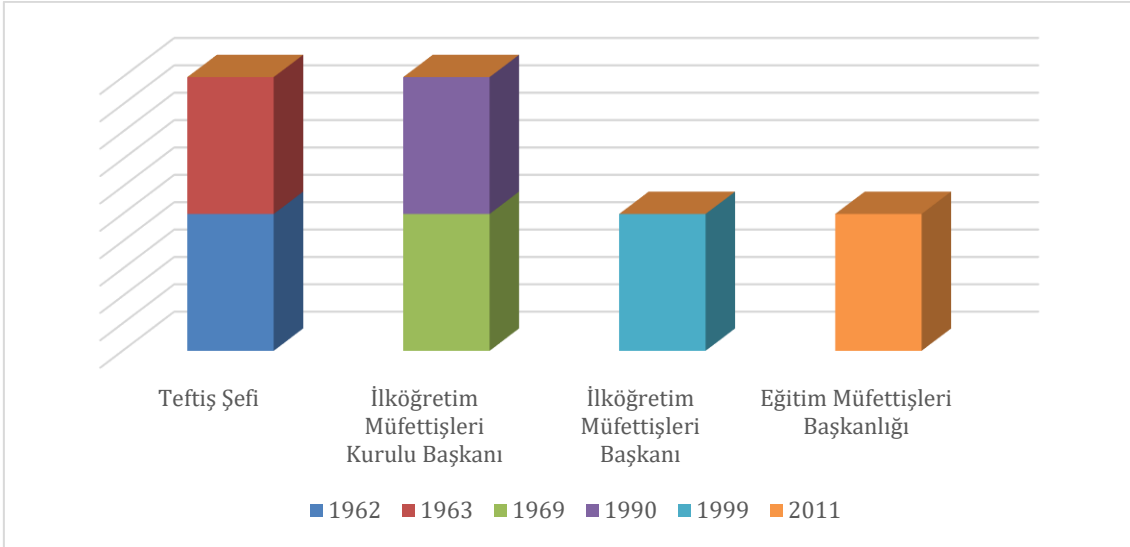
Bu bölümler, "Çocuk gelişimi ve eğitimi", "sınıf öğretmenliği", "alan öğretmenliği", "özel eğitim", "eğitimde psikolojik hizmetler" ile "eğitim yönetimi, teftiş ve plânlanması" bölümleri olarak net bir şekilde belirlenmiştir. 1999 ve 2011 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde dört yıllık lisans mezunu olma şartı yeterli görülmüştür.



Şekil 4. Müfettiş Seçilme Şartları (Diğer)

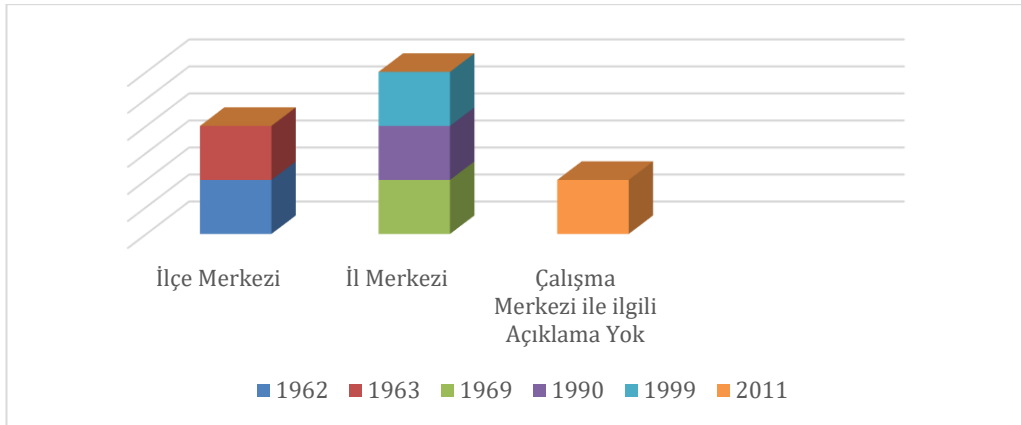
Şekil 4'de görüldüğü üzere 1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde müfettiş olmak isteyenlerde başka bir şart aranmazken 1990 yılında yayımlanan yönetmelikte 40 yaş sınırı, askerliğini yapmış olma şartı ve sağlık durumunun her çeşit iklim ve yolculuk şartlarına

elverişli olması şartları aranmaktadır. 1999 ve 2011 yılında yayımlanan yönetmeliklerde 40 yaş sınırı bulunurken, 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte ayrıca yarışma sınavına ikiden fazla katılmamış olmak şartı diğer şartlar olarak bulunmaktadır.



Şekil 5. Yönetmeliklere Göre Başkanlık İsimleri

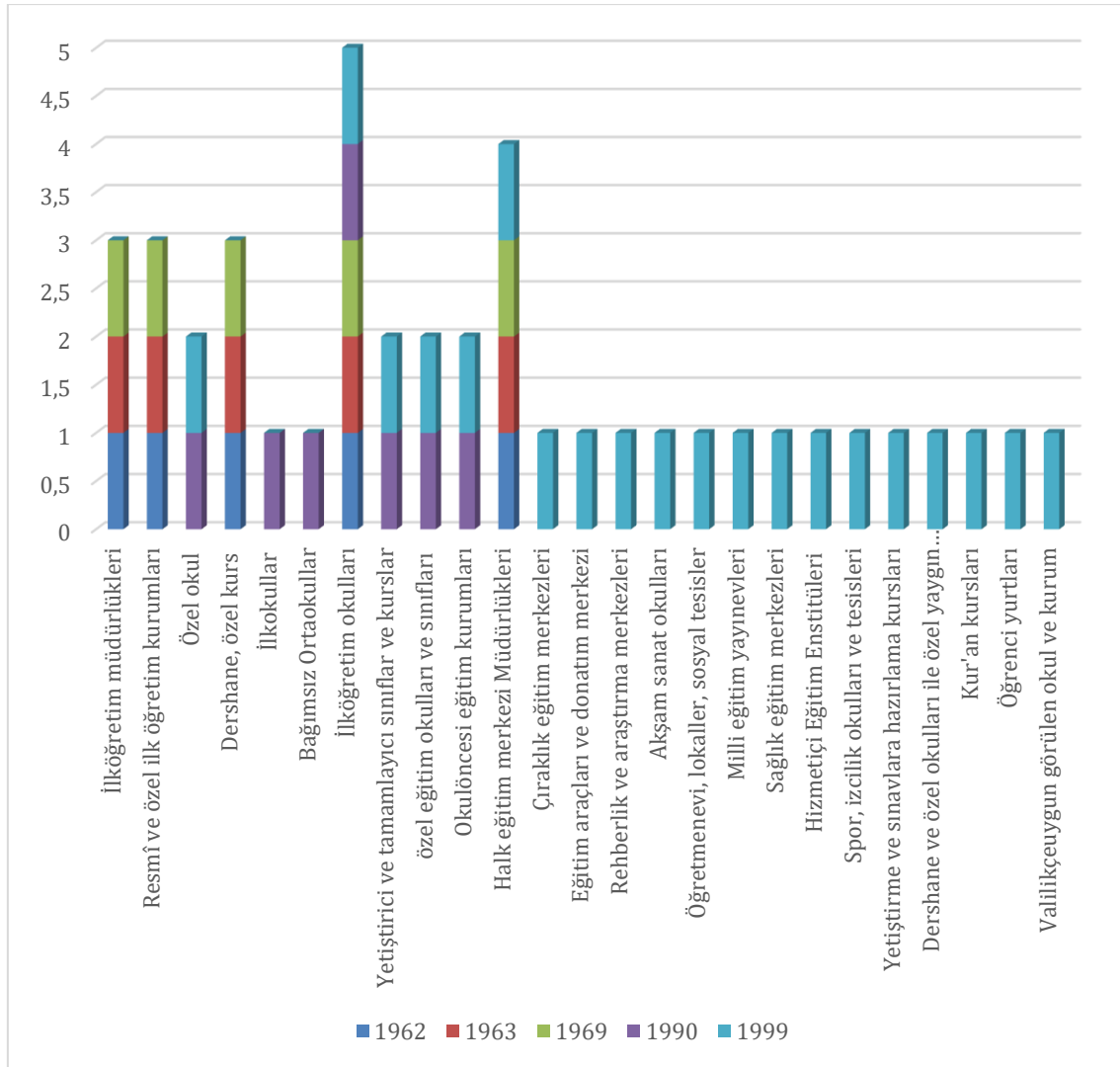
Şekil 5’de görüldüğü üzere 1962 ve 1963 yılında yayımlanan yönetmeliklerde teftiş şefi olarak adlandırılan müfettişler başkanının özelliği il Milli Eğitim Disiplin Kuruluna seçilmesidir. 1969 yılından itibaren İlköğretim Müfettişleri kurulu ibaresi kullanılmış, yine İl Milli Eğitim Disiplin Kuruluna seçilen müfettiş aynı zamanda kurul başkanı olarak atanmıştır. 25’den fazla müfettiş olan illerde başkan yardımcısı görevlendirilmektedir. 1990 yılından itibaren başkanın, valinin teklifi ve Bakanlık Makamının onayı ile müfettişler arasından atanacağı hükmü getirilmiştir. 1999 ve 2011 yılında ilköğretim müfettişleri başkanı ibaresi kullanılmaya başlanmış, başkana on yıllık kıdem şartı getirilmiş, bakanlığa üç isim önerilmiş, başkan için bakan onayı alınmıştır.



Şekil 6. Müfettiş Çalışma Merkezi

Şekil 6’da görüldüğü üzere 1962 ve 1963 yılında yayımlanan yönetmeliklerde çalışma merkezleri İl Milli eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak ilçelerdir. 1969 yılından itibaren çalışma merkezleri il merkezi olarak belirlenmiştir. Bunda, ulaşım imkânlarının artması, ilçelerde nüfusun azalması veya ilçelerde müfettişin daha fazla yıpranması gibi faktörler etken olabilir. 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte ise bu konuda bir hüküm bulunmamaktadır. Bunda aynı ilde sekiz yılını

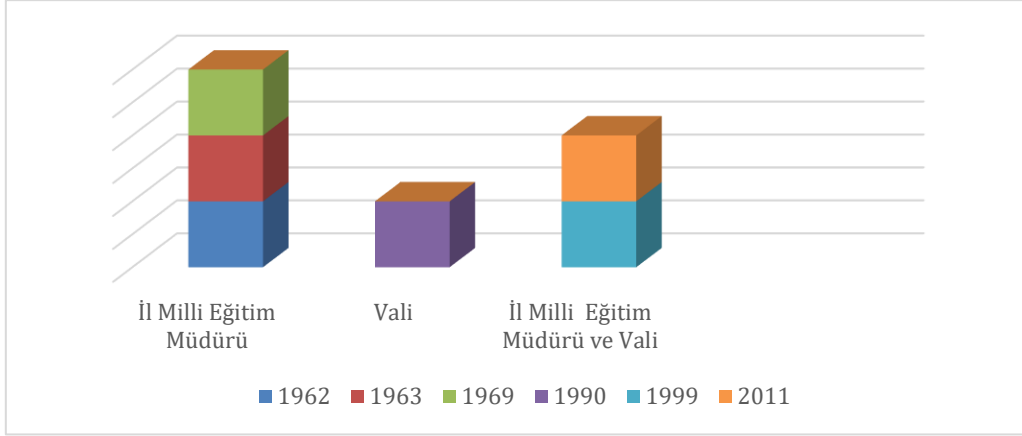
dolduran müfettişlerin zorunlu yer değiştirmesi ile yeni müfettişlerin gelmesi bu maddede etken olmuş olabilir.



Şekil 7. Görevler

Şekil 7'de görüldüğü üzere Müfettişler, 1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde ilköğretim müdürlükleri, resmî ve özel ilk öğretim kurumları dersane, kurs ve halk eğitimi kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim işleri ve çocuk kitaplıkları görev alanları bulunan müfettişlerin 1990 yönetmeliğinde; ortaokul, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar, özel eğitim okul ve sınıfları ve okul öncesi eğitim kurumları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslar eklenirken, çocuk kitaplıkları, dersaneler, halk eğitim kurumları görev alanlarından çıkartılmıştır. 1999 Yönetmeliğinde görev alanları daha da genişletilmiş, Halk eğitim merkezi ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar, Çıraklık eğitim merkezleri, Eğitim araçları ve donatım merkezi ve akşam sanat okulu müdürlükleri, Rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve akşam sanat okulu müdürlükleri, Öğretmenevi ve akşam sanat okulları, öğretmenevi, lokalleri ve sosyal tesisleri, Millî eğitim yayınevleri, Sağlık eğitim merkezleri, Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri ve Akşam Sanat Okulları ile Hizmetiçi Eğitim Merkezleri, Spor ve izcilik okulları, Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri, Öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlama kursları, Özel öğretim kurumlarına bağlı, dersane ve okulları ile her türlü özel yaygın eğitim kursları, Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kursları, Dernek ve vakıflarca açılan ve Bakanlığın denetimi ve gözetimi altında bulunan gerçek ve tüzel (şirket) kişilere ait öğrenci yurtları, Valilikçe denetimi

uygun görülen diğer okul ve kurumlar eklenmiştir. 2011 Yönetmeliğinde; kurumlar ayrı ayrı sayılmamış, tüm kurumlar yönetmeliğe eklenmiş, diğer kurumlar kalmakla birlikte il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, ortaöğretim kurumları görev alanlarına eklenmiştir.



Şekil 8. Müfettişlere Görev Verecek Kişiler

Şekil 8’de görüldüğü üzere Müfettişlere görevleri 1962,1963,1969 yıllarında il milli eğitim müdürü verirken 1990 ve 1999 yıllarında vali vermektedir. Valinin tüm görevleri imzalaması muhtemelen işlerin hızlı bir şekilde yürütülmesine engel oluşturduğu için 2011 yılındaki yönetmelikte il milli eğitim müdür ve vali şeklinde düzenlenmiştir. 1962 ve 1963 yönetmeliklerine göre; ilköğretim müfettişleri görevleriyle ilgili olarak bir yıllık çalışma programı hazırlar, Milli Eğitim Müdürü onaylatır, teftiş sonunda rapor hazırlar, gizli sicil raporundaki ilgili sütunu, doldurur, teftiş defterine okuldaki durumu ve tavsiyelerini yazar, aylık çalışma programı düzenler, iköğretim müfettişleri her öğretim yılı başında ve gerekli gördükçe bölgelerindeki öğretmen, yönetici ve eğitimcilerle toplantı yapar ve ilköğretim müfettişleri, her öğretim yılı sonunda o yılın çalışma programının tamamıyla uygulanıp uygulanmadığını, aksayan kısımları, ödül alması gerekenleri ve idarece alınması lâzım gelen mali, idari ve eğitim-öğretimle ilgili tedbirlerin yazıldığı raporu hazırlar. 1969 yılında ise bunlardan farklı olarak, programın uygulanmasını güçleştiren ve değişiklik yapılmasını zorunlu kılan hallerde, bunları her defasında ve derhal millî eğitim müdürlüğüne bildirir ve yıl sonunda o yılın çalışma programı ile ilgili yalnızca aksaklık gösteren ve göstermeyen hususlar belirtir. 1990 yılından itibaren görev yapma şekli diye bir başlık açılmamış, her görev alanı ile ilgili yapılacak çalışmalar belirlenmiştir. 1991, 2000 ve 2001 yıllarında yayınlanan rehberlik ve teftiş yönergelerinde bu görevlerin nasıl yapılacağı daha ayrıntılı yayımlanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İllerde görev yapan müfettişlerle ilgili olarak 1962, 1963, 1969, 1990, 1999, 2011 yıllarında yönetmeliklerde; müfettiş seçilme, disiplin, sicil, başkanlıklar, çalışma merkezleri, mesleki deneyim, eğitim, görevler ve görev yapma şekilleri ile ilgili konularda değişiklikler olmuştur. Bu nedenle, yönetmelikler ayrı ayrı değil bahsi geçen konularda bütünsel bir değerlendirme ile karşılaştırılmıştır.

Yönetmelikler incelendiğinde mesleki deneyim olarak en fazla belirtilen özellik en az sekiz yıl öğretmenlik deneyimi iken, yöneticilik yapanlar da bu sürenin kısa tutulmasına önem verilmiştir. 1999 yönetmeliğinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora yapanlardan istenen mesleki deneyim süresi üç yıla indirilmektedir. Yurt dışı teşkilatında çalışanlara 1999 ve 2011 yılında çıkartılan yönetmeliklerle bu hak verilmiştir. 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte özel okullarda çalışılan süreler de mesleki deneyime dâhil edilmiştir. Müfettişlerin mesleklerini daha çok kariyer için seçtikleri (Akkaş ve Şahin, 2015) göz önüne

alındığında mesleki olarak deneyim elde eden müfettişlere yeni kariyer fırsatları sunmak yerinde olacaktır. Ayrıca mesleki deneyim, müfettiş rollerinden olan rehberliğin amacına uygun bir şekilde yerine getirilmesinde etkili olacaktır. Yeterli mesleki deneyimi olmayan bir müfettişin öğretmenlere verimli bir şekilde rehberlik yapması beklenmeyecektir.

Yönetmelikler incelendiğinde sicil ve disiplinle ilgili olarak en ayrıntılı maddeler 1990 ve 1999 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde yazılmıştır. 1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde başarılı olmak yeterli görülürken, 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte disiplin ve sicil ile ilgili şart bulunmamaktadır. Zaten aynı yıl 24 Nisan 2011 tarihli Resmi Gazete de yayımlanan yönetmelikle sicil amirleri yönetmeliğinin yürürlükten kaldırılması da sicil ile ilgili bir şart koşulmasını gereksiz hale getirmiştir (MEB, 2011b). Ayrıca, sicil notundaki tarafsızlık ve objektifliğe ilişkin kaygıların bulunması (Akşit, 2006; Koçak ve Arslan, 2018; Kurban ve Tok, 2018) müfettiş seçiminde de aynı kaygılara neden olabilecektir.

Yönetmelikler incelendiğinde alınan eğitimle ilgili olarak 1962, 1963 ve 1969 yıllarında açılan kurslarda başarılı olma şartı, 1990'da belirtilen alanlardan mezun olma olarak değiştirilerek eğitime verilen önem artırılmıştır. 1999 ve 2011 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde dört yıllık lisans mezunu olma şartı yeterli görülerek özel bir eğitim şartı getirilmemiştir. Yapılan iş sayısının çeşitliliği artmasına rağmen alınan eğitimin düzeyi aynı seviyede artmamaktadır. Bu durum, okul denetimlerinin doğrudan eğitim kalitesinin iyileşmesine yol açmadığı (Klerks, 2012) düşüncesine destek vermektedir. Bu nedenle müfettişlerin branşlaşmasına, uzmanlaşmasına ve eğitimlerine önem verilmesi yerinde olacaktır (Akbaba, 2013; İsmail, 2018).

1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde müfettiş olmak isteyenlerde başka bir şart belirtilmezken, daha sonraki yönetmeliklerde 40 yaş sınırı getirilmiştir. Böylece, daha genç yaşta müfettiş olma ve daha uzun süre müfettiş olarak çalıştırılma olanağı elde edilmektedir. 1990 yılında yayımlanan yönetmelikte askerliğini yapmış olma şartı aranırken diğer yönetmeliklerde bu şart aranmamaktadır. Ayrıca sağlık durumunun her çeşit iklim ve yolculuk şartlarına elverişli olması şartı diğer yönetmeliklerde aranmamaktadır. Sağlığın her zaman risk altında olan insanın o gün sağlıklı olması daha sonra da sağlıklı olacağı anlamı taşımayacaktır. 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte ayrıca yarışma sınavına ikiden fazla katılmamış olmak şartı ile müfettiş adaylarının sınavlara hazırlanarak girmesi zorunlu tutulmuş olmaktadır. Kırk yaş sınırı, askerlik yapma, sağlıklı olma ve sınavlara ikiden fazla girmeme gibi şartlar bir anlamda denetim görevini yerine getirecek kişinin olgunlaşması ile ilgili olduğu söylenebilir. Chris Argyris'in Olgunlaşma Kuramı aslında yaş vb. konularla doğrudan ilgili olmasa da yaş, askerlik gibi etkenler kişilerin olgunlaşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Olgun olan kişiler daha bağımsız davranabilir, pasif kalmaz, kendini kontrol edebilir (Lunenburg ve Ornstein 2013). Başkalarına bağımlı olan, insiyatif alamayan bir denetim elemanının öğretmenlere yaptığı rehberlikten daha az yarar elde edileceği söylenebilir.

1962, 1963 ve 1969 yıllarında başkanlık yapan (teftiş şefi) kişinin özelliği İl Millî Eğitim Disiplin Kurulu üyesi olmasıdır. 1990 yılından itibaren başkan, valinin teklifi ve Bakanlık Makamının onayı ile müfettişler arasından atanmaktaydı. 1999 ve 2011 yılında ilköğretim müfettişleri başkanı ibaresi gelmiş, başkana on yıllık kıdem şartı, getirilmiş, bakanlığa üç isim önerilmiş, başkan için bakan onayı alınmıştır. Böylece müfettiş başkanı olmanın il tasarrufunda olmasının önüne geçilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca müfettişler arasındaki kıdeme de önem vermeye başlamıştır. Son zamanlarda illerdeki eğitim müfettişleri başkanlıklarının kaldırılması, müfettişin yaptığı işlerin okul müdürlerine bırakılacağı olarak yorumlanabilir (Gül, 2017). Bu durum, okul müdürünün bütün alan öğretmenlerine rehberlik yapabilmesi, informal ilişkilerin baskısı altında kalabilmeleri, kişisel ya da siyasi takıntılarının olması, okul müdürlerinin eğitim denetiminden ziyade fiziki denetime önem vermesi gibi sorunlarla karşılaşılmasına neden olabilecektir (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Birel ve Erçek, 2019; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Gündüz, 2017; Koşar ve Buran, 2019). Bu durumda öğretmenlerin okul müdürünün sunduğu rehberlik hizmetinden etkin bir şekilde yararlandığı söylenemeyecektir. Ayrıca bu durum okul müdürlerinin iş yüklerini arttıracaktır.

1962 ve 1963 yılında yayımlanan yönetmeliklerde ilçe merkezlerinde çalışan müfettişler için, 1969, 1990 ve 1999 yıllarında yayımlanan yönetmelikler ile çalışma merkezleri il merkezi olarak değiştirilmiştir. Müfettişlerin ilçe merkezlerinde çalışmalarında 1962 ve 1963 yıllarında ulaşımın sıkıntılı olması etken olabilir. Daha sonraki yönetmeliklerde ise ilçe de kalan müfettişin yerleştirilmesinin veya öğretmenler üzerindeki etkisinin azalmasının önüne geçebilmek için çalışma merkezleri il merkezlerine taşınmış olabilir. Eğitim denetimindeki sorunlardan birinin denetmen ile öğretmen arasındaki kopukluk olması (Beycioğlu ve Dönmez, 2009), denetimin kontrol amaçlı yapılmak istenmesi (Memduhoğlu ve Zengin, 2012) ya da denetime yeterli zaman ayırılması (Özdemir ve Yirci, 2015) müfettişin ilçelerde oturmasının dayanakları olabilir. Müfettiş ile öğretmen arasındaki kopukluk bu şekilde giderilebilecekken fazla yakınlaşmanın denetim sürecinin rasyonel bir şekilde yürütülmesini engelleyebilecektir. 2011 yılında yayımlanan yönetmelikte ise bu konuda bir hüküm bulunmamaktadır. Bu durum, 2011 yılında illerde çalışan müfettişlerden aynı ilde sekiz yıl çalışma süresi dolduranların zorunlu olarak görev yerlerinin değiştirilmesinden kaynaklanabilir. Görev yeri değişen bir müfettiş, yeni gittiği ilde eğitim çalışanları arasında tanınmadığından rasyonel olmayan ilişkiler geliştirmesi beklenmeyecektir.

1962, 1963 ve 1969 yıllarında yayımlanan yönetmeliklerde ilköğretim müdürlükleri, resmî ve özel ilköğretim kurumları dersane, kurs ve halk eğitimi kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim işleri ve çocuk kitaplıkları görev alanları bulunan müfettişlerin bundan sonra yayımlanan her yönetmelikle birlikte görev alanları arttırılmış, 2011 yılında ise kurumlar ayrı ayrı sayılmamış, tüm kurumlar yönetmeliğe eklenmiş, diğer kurumlar kalmakla birlikte il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, ortaöğretim kurumları görev alanlarına eklenmiştir. Bu durum müfettişlerin uzmanlaşma/branşlaşma ve iş yüklerinin azaltılması isteklerinin (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010) önünde engel olarak görülebilir. Görev alanı arttırılan müfettişlerin sisteme girmeden önce almaları gereken eğitim neredeyse sıradanlaştırılrsa da görev alanları çoğaltılmış belki bu durum verimsizleşmelerine neden olurken 2016 yılında yapılan düzenlemeyle illerdeki müfettişlerin her hangi bir teşkilatlanması kalmamıştır. Üstelik görev sayısı artırılırken müfettiş sayısının aynı oranda arttırılmaması denetimin düzensiz yürütülmesine neden olacaktır (Hossain, 2017). Denetimin üç yılda bir yapılmasının bile okullarda kayıtsızlık yaratacağı düşünülebildiğinde (Şanlı, Altun ve Tan, 2015) 500 bakanlık müfettişi ile denetim aralığının daha uzun olması kaçınılmaz olacaktır. Bu durum müfettiş sayısının arttırılması gerektiğinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

1962, 1963 ve 1969 yıllarında ilde görev yapan denetim elemanlarına sadece il milli eğitim müdürü görev verirken 1990 yılında sadece vali tarafından görev verilmiştir. Sadece valinin görev vermesi her görev için zaman kaybına neden olabileceğinden 1999 yılından sonra hem il milli eğitim müdürü ve hem vali tarafından görev verilmiştir. 2014 yılından önce bakanlık ve il düzeyinde yapılan MEB teftiş sisteminin birleştirilmesine yönelik araştırmalar bulunsa da (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2010; Memduhoğlu ve Taymur, 2014) önce bütün müfettişler illerde birleştirilmiş daha sonraki süreçte 500 maarif müfettişi bakanlığa alınarak illerde kalan maarif müfettişlerinin kaldırılması tercih edilmiştir (Ergün ve Çelik, 2018). Eğitim Müfettişlerinin yaşadıkları sorunların yapısal değişikliklerden kaynaklandığı (Yıldırım, Beycioğlu, Uğurlu ve Sincar, 2012) göz önüne alındığında denetim sisteminde çok hızlı değişiklikler yapılmamalıdır (Gustafsson, Lander ve Myrberg, 2014).

İllerde görev yapan müfettişler 2016 yılından itibaren şahsa bağlı kadroya atanarak illerdeki denetim yapılanması kaldırılmıştır. 500 kişilik kadroyla bakanlığın eğitime yönelik rehberlik ve denetim çalışmaları yapma imkanı olmadığından daha çok idari işlerin denetimi ön plana çıkarılmak zorunda kalmıştır. Eğitim denetiminin etkililiğini arttırmak için bakanlık müfettişlerinin sayısı eğitim alanında mesleki deneyimi olan kişilerle arttırılmalıdır. Örnek özelliklere sahip olması gereken müfettişlerin disiplin yönünden problemlili kişiler olmamasına önem verilmelidir. Alınan eğitim yönünden eğitim çalışanlarından farklı olmalıdır. Aksi takdirde rehberlik ve denetim sonuçlarının çalışanlar tarafından kabul düzeyi düşük olabilir. Müfettişlerin

yerelleşmelerinin önlenmesi adına mutlaka merkez teşkilatlanmaları sürdürülmeli emirler bakan veya teftiş kurulu başkanı tarafından verilmelidir. Merkezde teşkilatlanan müfettişlerin tüm eğitim kurumlarına yönelik çalışmaları sürdürülmelidir.

Ayrıca, eğitim denetiminde görev yapan müfettişlerin bir anlamda tarihsel süreçteki değişimlerinin incelendiği bu çalışmada sadece yasal düzenlemeler incelenmiş ve araştırmanın bu açıdan sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda değişik mesleki deneyimlere sahip öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşlerinden yararlanılarak bu değişimlerin bu meslek gruplarına etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. ve Memmişoğlu, S.P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657.
- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Turkish Studies, - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1-13.
- Akkaş, B. ve Şahin, D. (2015). Eğitim denetmenlerinin mesleklerine ilişkin görüşleri ve denetmenliği tercih nedenleri/The opinions of oducational supervisors about supervision and the reasons of their profession preference. *e -International Journal of Educational Research*, 6(2) , 69-85 .
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 79-96.
- Arabacı, İ. B. (1999). Meb teftiş politikaları. *Eğitim Yönetimi*, 5(20), 545-575.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 98-121.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Rethinking educational supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Birel, F.K. ve Erçek, M.K. (2019). Okul Müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3). 169-177.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 2740.
- Büyüktaş, Ş. (2017). Okul Yöneticilerinin denetime ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *The Journal of Academic Social Sciences*, 45, 530-546.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2018). Maarif müfettişlerinin füzyon ve fisyon sürecinde yaşadıklarına ilişkin nitel bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 410-426.

- Ergüneş, Y. ve Ovalı, Ç. (2011). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 30-53.
- Esia-Donkoh K. ve Ofosu-Dwamena E. (2014). Effects of educational supervision on professional development: Perception of public basic school teachers at Winneba, Ghana. *British Journal of Education*, 2(6), 63-82.
- Gustafsson, J.E., Lander, R. ve Myrberg, E. (2014). Inspections of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods, *Education Inquiry*, 5(4), 461-479.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(-ERTE Özel Sayısı), 23-38 .
- Gündüz, Y . (2017). İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin denetim görevlerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5) , 1681-1694 .
- Hossain, M. (2017). *School inspection challenges: Evidence from six countries*. Paris. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259568?posInSet=1&queryId=76e54fcf-d12d-48da-b330-3ee0e79e7b7a>.
- İsmail, I. b. (2018). An important role of educational supervision in the digital age. *Couns-Edu: International Journal of Counseling and Education*, 3(4), 115-120.
- Jahanian, R. ve Ebrahimi, M. (2013). Principles for educational supervision and guidance. *Journal of Sociological Research*, 4(2), 380- 390.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17 (4), 2170-2187.
- Klerks, M.C.J.L. (2012). *The effect of school inspections: A systematic review*. Erişim adresi: <http://schoolinspections.eu/impact/literature-review-effective-school-inspections/>.(29/04/2020).
- Knoll, M.K. (1987). *Supervision for better instruction*. USA: Prentice Hall.
- Koç, İ. ve Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 261-288.
- Koçak, S. ve Arslan, S.Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 602-620.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265.
- Koroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri [Opinions of primary school teachers, administrators and education supervisors regarding education supervisors' guidance roles]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 9-25.
- Kurban, C. ve Tok, T.N. (2018). Okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-17.
- Lloyd, B.W. ve Becker, D. (2007). Paediatric specialist registrars' views of educational supervision and how it can be improved: a questionnaire study. *Journal of The Royal Society of Medicine*, 100, 375-378.

- Lunenburg, F.C ve Ornstein A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Gökhan Arastaman, (Cev.). Örgütsel Yapı (s. 27-53). Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB (1962). İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11129.pdf>
- MEB (1963). İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11402.pdf>
- MEB (1969). İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13352.pdf>
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- MEB (1990). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20678.pdf>
- MEB (1999). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23785.pdf>
- MEB (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2508, 3-59. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/64-2000>
- MEB (2001). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2521, 66-93. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/65-2001>
- MEB (2011a). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>
- MEB (2011b). Millî Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik.. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/04/20110424-2.htm>
- Memduhoğlu, H.B. ve Taymur, A. (2014). A model proposal regarding to reconstruction of subsystem of education supervision in Turkey. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4(2), 25-44.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2012). Implementability of instructional supervision as a contemporary educational supervision model in Turkish education system. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H.B., Mazlum, M.M. ve Acar, M. (2014). Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1535-1552.
- Nwaokugha, D.O. ve Danladi, S.A. (2016). Language and communication: Effective tools for educational supervision and inspection in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 420-428.
- Ololube, N.P. ve Major, N.B. (2014). School inspection and educational supervision teachers' productivity and effective teacher education programs in Nigeria. *International Journal of Scientific Research in Education*, 7(1), 91-104.
- Özdemir, T.Y. ve Yirci, R. (2015). A situational analysis of educational supervision in the Turkish educational system. *Educational Process, International Journal*, 4(1-2), 56-70.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8). 114-129.

- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 251-273.
- Şanlı, Ö. , Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okulların genel denetimleri hakkındaki; Maarif müfettişlerinin ve okul idarecilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 78-99 .
- Şekerci, R. ve Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63, 127-140.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(1), 33-51.
- Uğurlu, C.T. (2014). Current problems in terms of supervision process of school principals' views. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 184-196.
- Usta, M.E. ve Özmen, F. (2017). 1910/1911 Tarihli İlkokul Müfettişlerinin Görevlerine Dair Yönerge'nin günümüz eğitim teftişi uygulamaları ile karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1544-1573.
- Yıldırım, M.C., Beycioğlu, K., Uğurlu, C.T. ve Sincar, M. (2012). The problems that educational supervisors face in terms of the assigned positions. *İnönü University Journal of The Faculty of Education*, 13(1), 1-21.

EXTENDED ABSTRACT

States or societies want to check whether the investment in education has reached its goal, and to bring the areas that do not reach its purpose closer to the goals. States use educational control for this. They employ inspectors to perform the supervision work professionally. Investigators first identify the school's situation, compare it with the criteria and provide guidance for improvement. Supervision that made by inspectors are sometimes disliked and sometimes supervision that made by different persons are preferred. The number of inspectors' number and branch variety, the level of education are not at the desired level can be seen as the reasons of these problems. There is still no consensus on how the supervision structure should be. It is determined by a regulation made by the inspector jobs in Turkey. Changes were made to these regulations at different times. Regarding the inspectors working in the provinces, there were regulations changes in 1962, 1963, 1969, 1990, 1999, 2011. In this study, it is aimed to compare the changes made in the regulations that regarding the selection of inspectors, discipline, registry, presidencies, work centers, professional experience, education, duties and the way they perform their duties. The study is limited to regulations only, other legal regulations are not included in the scope of the research. The study is a document review. The documents that are the subject of the research; Turkey on June 15 1962, May 14 1963, November 15 1969, October 27 1990, August 13 1999, June 24 2011 are dated regulations. The said regulations have been reached on the Official Gazette website. The relevant regulations were accepted as original because they were taken from the Official Gazette. In this study, it were interpreted that the effects of regulation changes on inspector selection, discipline, registry, presidencies, work centers, professional experience, education, duties and duty. First of all, the regulations were analyzed and compared with each other. When the regulations are examined, "at least eight years of teaching experience" is the most specified qualification as a professional experience, while those who are administrators are also given importance to keep this period short. The times worked in the private sector have also started to be evaluated in the selection of inspectors. In addition, it was found that the most detailed items related to registry and discipline were written in the regulations published in 1990 and 1999, in the regulation published in 1990, the importance given to education was increased, the trainings to be taken are clearly stated, age, health, military service

and number of taking the inspector's examinations were effective in the selection, since 1990, the chief of inspectors has been appointed with the approval of the minister, All schools and institutions, including provincial and district national education directorates, are included in the field of duty, although the duty field of the inspectors has been increased, the same increase has not been observed in the training received, in the regulations published in 1962, 1963 and 1969, how to perform the task was written in detail, how to do the task since 1991 is specified in the instructions, inspectors working in the provinces are assigned by the provincial director of national education or the governor. The fact that investigators reside in districts can increase teacher inspector interaction. However, this situation may cause inspectors to become local in a short time. It can be said that the election of the head of the inspectors by the ministry also saved the inspectors from local pressures. Since 2016, the supervision structure in the provinces has been removed. Supervision of administrative affairs has come to the forefront, since there is no possibility to conduct guidance and supervision studies for education with a staff of 500 people. Therefore, the number of ministry inspectors should be increased with those with professional experience in the field of education. Investigators ask the training staff to follow the rules. Therefore, inspectors should have exemplary features. For this, it should be paid attention that inspectors should not be problematic in terms of discipline. It should not be taken into consideration in the selection of the inspector without setting concrete criteria for registration or performance. Investigators should receive more training than training workers. Otherwise, the acceptance level of guidance and supervision results by the employees may be low. Ministerial organizations must be maintained in order to prevent localization of inspectors. Inspectors should receive orders from the minister or chairman of the inspection board. Thus, studies can be more effective. Guidance and supervision studies for all educational institutions should be continued. Therefore, it would be appropriate to increase the number of inspectors.

Bilim Tarihi Öğretimi Konulu Fen Eğitimi Araştırmalarının Analizi

An Analysis of Science Education Studies on Teaching History of Science

Tuğba TAŞKIN¹

¹Araş. Gör. Dr., Fizik Eğitimi ABD, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, tcopur@gazi.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-8738-0012>)

Geliş Tarihi: 15.07.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2020

ÖZ

Bu çalışmada, ulusal alan yazında eğitim-öğretim alanında, bilimin tarihi öğretimi konusunda yapılan çalışmaları farklı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda başlangıcından itibaren ULAKBİM'de taranan dergilerde yayınlanan makaleler araştırılmıştır. Bu makaleler arasında bilim tarihi öğretimine odaklanan 20 makale incelenmiştir. Çalışmada, içerik analizi kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken; yayın yılı, araştırma konusu, çalışma grubu, çalışmanın yöntemi, araştırma deseni, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri olmak üzere yedi değişken dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre fen eğitiminde bilim tarihi kullanımına yönelik ulusal alan yazında en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmında nitel yaklaşımdan yararlanıldığı belirlenmiştir. Nitel yaklaşım desenlerinden biri olan doküman analizi ve durum çalışması araştırmalarda en fazla tercih edilen desenler olmuştur. Çalışmalarda en fazla öğretmen adayları, bölüm olarak ise fen bilgisi bölümü yer almıştır. İncelenen çalışmalarda verilerin toplanmasında en fazla açık uçlu sorulardan oluşan ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu araştırma bulgularının araştırmacılara, bilim tarihi alanındaki çalışmaları tek bir kaynaktan görmek fırsatı sunacağı, yapacakları yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim tarihi öğretimi, fen eğitimi, tematik içerik analizi.

ABSTRACT

It is aimed to examine the studies in the national literature on the history of science in terms of different variables in this study. For this purpose, this study included 20 articles, which published in ULAKBİM indexed journals. A content analysis was used as a research method. The analysis was made on seven variables: Publication year, research subject, type of working group, research method of article, research design, data collection tools, and data analysis methods. According to the findings, it is seen that the year in which most studies in the field of history of science is 2019. It has been determined that the qualitative approach is used in a significant part of the studies. Document analysis and case study have been the most preferred patterns in researches. The studies were carried out mostly with pre-service science teachers. In the studies examined, the scales consisting of the most open-ended questions were mostly used in collecting the data. It is thought that these findings will offer researchers the opportunity to see the studies in the field of history of science in a single source and shed light on the new studies they will do.

Keywords: Teaching history of science, science education, thematic content analysis.

GİRİŞ

Bilim tarihi; bilimsel çalışmaların günümüze kadar geçirdiği süreçleri, bilim insanlarının karakterlerini ve bilimsel çalışmalarını ortaya çıkarmada yaşadıkları zorlukları, bilim ürünlerinin toplumdaki yansımaları gibi konuları incelemektedir (Topdemir ve Unat, 2014). Kısaca “bilimin doğma ve gelişme öyküsü” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2005).

Fen derslerinde bilim tarihine yer vermek üzerine girişimlerin ancak 19. yüzyılın sonlarında başlamasına (Leite, 2002) atom bombası ardından toplumda bilime karşı gelişen olumsuz algının neden olması muhtemeldir. Bu alanda ilk anlamlı çalışmanın 1940’ların sonunda Conant’ın geliştirdiği “History of Science Cases” olduğu söylenebilir (Russel, 1981). Bu girişimlerin doruk noktası 1960’larda Harvard’da geliştirilen “Project Physics Course” olmuştur (Leite, 2002). Egan’ın geliştirdiği “Story Form” (1986) ise bilim tarihinden yararlanmak isteyen fen eğitimcileri için önemli bir kaynak oluşturmuştur (Akt: Şeker, 2012). Ancak bu erken dönem girişimler, ilkokul ve lise yerine üniversite düzeyinde fen eğitimi ve öğretmen eğitimi programlarına odaklanmıştır (Şeker ve Welsh, 2006). Lise öğrencilerine yönelik, bilimi ve bilim insanlarını anlamaya yönelik bilinen ilk materyaller ise 1961’de Klopfer ve Cooley tarafından geliştirilmiştir (Lederman, 1992).

Fen öğretiminde bilim tarihine neden yer verilmesi gerektiğini Matthews (2017) şu şekilde açıklamaktadır. Ona göre bilim tarihi:

1. kendi başına değerli bir alandır; öğrenciler bilimin gelişimindeki önemli olaylar hakkında fikir sahibi olmalıdır.
2. öğrencilerin, bilim insanlarının sahip oldukları şartları görmesini sağlayarak “bilim” olgusunu insancılaştırır ve daha somut hale getirir.
3. bilimin doğasını, bilimsel yöntemi ve bilimsel kavramları anlamayı kolaylaştırır.
4. bilimle bütünleştirilmiş olan ve ders kitaplarıyla öğrencilere sunulan yanlış inanışlara karşı koyar.
5. toplumsal konularla bilim arasında bağlantı kurarak, bilim insanlarının çalışmalarının hem birleştirici hem bağımsız yönüne ışık tutar.

Uluslararası alan yazın, son birkaç on yılda fen eğitimi araştırmacıları arasında bilim tarihinin eğitimdeki önemi konusunda giderek artan bir farkındalık geliştiğini göstermektedir (Leone ve Rinaudo, 2020). Bilim tarihinin fen eğitimindeki işlevlerinden biri olan süreçsel anlama noktasında bilimin doğası konusunda yapılan çalışmalar, bilim tarihi öğrenmenin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik anlayışlarını ve bilime yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmeleri üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir (Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Bentley, 2000; Bhakthavatsalam, 2019; Çelik, 2019; Dass, 2005; Irwin, 2000; Laçin-Şimşek, 2019; Lin, 1998; Lin ve Chen, 2002; Pekdağ ve Azizoğlu, 2020; Ruth ve Mumba, 2019; Spiliotopoulou - Papantoniou ve Apelopoulos, 2009; Stefanidou, Psoma, ve Skordoulis, 2020; Solbes ve Traver, 2003; Şeker ve Welsh, 2006).

Bilim tarihinin fen eğitimindeki işlevlerinden bir diğeri de kavramsal anlamayı desteklemektir (Gauld, 2014; Guisasola, 2014). Alan yazında soyut kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılmasında bilim tarihinden yararlanılması önerilmektedir (Kahraman ve Karataş, 2012). Çalışma bulguları da bilim tarihi öğretiminin fen konularında kavramların daha iyi anlaşılmasını sağladığını desteklemektedir (Bächtold ve Munier, 2019; Bhakthavatsalam, 2019; Blizak, 2017; Dedes, 2005; Gim, 2016; Lin, 1998; Pekdağ ve Azizoğlu, 2020). Bunun yanı sıra epistemolojik inançları (Çelik, 2019), laboratuvar becerilerini (Koştur, 2016) ve problem çözme becerilerini (Lin, 1998) geliştirdiği belirlenmiştir. Bilim tarihi öğretiminin STEM eğitiminde (Townsend, Lamar, Walach, ve Hodge, 2019) ve kavram yanlışlarının düzeltilmesinde etkili olduğu da bildirilmiştir (Abd-El-Khalick, 2005).

Günümüzde tüm dünyada fen bilimleri öğretim programlarında fen okuryazarlığının öncelikli hedef haline gelmesiyle bilimin doğasına ve birlikte bilim tarihine verilen önem artmıştır (Guney, 2014). Ülkemizde de bilim tarihinin öğretiminin önemi Fen ve Teknoloji öğretim programında 2006 yılında “*fen bir bilgi birikimi olduğu kadar, bunun nasıl elde edildiği ile ilgili tarihsel süreçleri ve yöntemleri de içine alan ve genişletilmesi gereken bir miras*” ifadeleriyle yer bulmuştur (MEB, 2006). Bilim tarihinin öğretimine verilen önem öğretim programlarının amaçları arasında, 2018 yılında güncellenen Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretim programlarında öğrencilerin “*tarihsel süreç içerisinde alanın gelişimine katkıda bulunan bilim insanları hakkında bilgi sahibi olmaları*”, “*bilimsel bilginin gelişim sürecini ve doğasını kavramaları*”, “*medeniyet tarihimizde öne çıkan düşünür ve bilim insanlarının bilime yön veren fikir ve çalışmalarını yorumlamaları*” ifadeleriyle göze çarpmaktadır (MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2018d). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ise “*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları*” şeklinde görülmektedir (MEB, 2018a).

Lisans düzeyine bakıldığında, 2006’da yenilenen eğitim fakülteleri programında fen alanı öğretmenlik bölümlerine “*Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi*” dersi eklenmiştir. 2018 yılında yapılan güncellemede ise fen alanında bu ders zorunlu ders kapsamından çıkarılarak, seçmeli ders haline getirilmiştir. Sosyal bilgiler alanı öğretmenlik bölümlerinde ise “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” zorunlu dersi adı altında bilim tarihi öğretimi yapılmaktadır (YÖK, 2018).

Bu çalışmada fen eğitiminde bilim tarihinin kullanımına yönelik ulusal çalışmaların durumu ve eğilimleri araştırılmıştır. Bu amaçla, başlangıçtan günümüze ULAKBİM indeksli dergilerde yayımlanmış olan bilim tarihi öğretimi içeren makaleler yayın yılı, araştırma konusu, çalışma grubu, yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından incelenmiştir. Böylelikle araştırmacılara, bilim tarihi öğretimi içeren çalışmaları tek bir kaynaktan görme fırsatı sunmak, bu çalışmalardaki eğilimler hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Alan yazındaki eğilimin belirlenmesinin aynı zamanda eksikliklerin ne olduğuna da ışık tutacağı, araştırmacılar için kendi çalışmalarında izleyecekleri yolu belirlemede ve alan yazındaki boşlukları doldurmaya yönelik fikirleri üretmede faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, Türkiye’de ULAKBİM TR Dizin’de indekslenen dergilerdeki bilim tarihi öğretimi içeren makalelerin, sistematik incelenmesine yönelik içerik analizidir. İçerik analizi çalışmaları, alan yazındaki bulguları daha erişilebilir hale getirme, daha üst düzey soyutlama ve genelleştirme özelliğine sahiptir (Zimmer, 2006). Bu yönüyle, konuyu bütüncül bir bakış açısıyla sunar. Konuya farklı açılardan yaklaşan araştırmalardaki ortak ve benzer yönlerin nitel olarak sentezlenmesini sağlayarak, ilgili alanda çalışan araştırmacılara zengin bir başvuru kaynağı sağlar (Çalık ve Sözbilir, 2014; Bağ ve Çalık, 2017).

2.1. Doküman Kaynaklarına Ulaşma, Analiz ve Geçerlik Güvenilirlik Çalışmaları

Çalışmada incelenen makalelere ulaşmak için ULAKBİM, Google Akademik, Türk Eğitim indeksi gibi veri tabanları “bilim tarihi, history of science, tarihsel yaklaşım, HOS” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Taramalar makalelerin başlık, özet, anahtar kelimeler ve metin kısımlarını kapsayacak şekilde tekrarlanmış; böylelikle sadece başlığında değil, içeriğinde bilim tarihine yer veren makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Tarama sonucu ulaşılan makalelerin kaynakça bölümleri incelenerek bilim tarihi ile ilgili olan yayınlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada analiz edilecek makalelerin belirlenmesinde dört temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şunlardır:

- İncelenen makalelerin fen eğitimi alanında yapılmış olması
- ULAKBİM indeksli ulusal dergilerde yayımlanmış olması

- Türkçe veya İngilizce dilinde olması
- Tam metinlerinin ulaşılabilir olması

Tarama sonuçlarından bu ölçütleri sağlayan 20 makale (Ek 1) çalışmaya dahil edilmiştir. Bu makaleler için bir excel dosyası oluşturulmuş, öncelikle kimlik bilgileri (yazar isimleri, yılı, dili), ardından amaç ve yöntem bilgileri (çalışma deseni, yaklaşımı, örnekleme) ve veri toplama ve analiz yöntemleri makalelerde yer aldığı ifadelerle bu dosyaya kaydedilmiştir.

Belirlenen makalelerin tam metinleri tekrar tekrar incelenmiş, araştırma sorularına uygun olarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Kodlar alan yazındaki benzer çalışmalar incelenerek belirlenmiş, incelenen makale sayısı artıkça geliştirilmiştir. Sonrasında kategorilere ayrılan kodlar, benzer temalar altında toplanmıştır. Makaleler tekrar tekrar incelenerek, temalara son şekli verilmiştir. Bulgular kısmında makaleler (M1, M2, M3, ...) şeklinde sunulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından belirli periyotlarla tekrar tekrar değerlendirilerek kategorilerin uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Sürece bağımsız bir uzmanı dahil etmek yerine, alan yazında önerildiği şekilde veriler yinelemeli olarak farklı zamanlarda tekrar gözden geçirilmiş; veriler, kodlar ve temaların doğrulanması ve çalışmaların tam ve doğru temsil edilmesi sağlanmıştır (Morse, Barrett, Mayan, Olson, ve Spiers, 2002). Tekrar gözden geçirme işlemi 6 kere tekrarlanmıştır. Oluşturulan kod ve temaların geçerliliğini artırmak için, değerlendirmeler arası uyum Fleiss'in kappa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır (Fleiss, 1971). Ortalama kappa katsayısı .92 olarak bulunmuştur. “.81-1.00” arasındaki değerler ”neredeyse mükemmel uyuma”ya işaret etmektedir (Landis ve Koch, 1977).

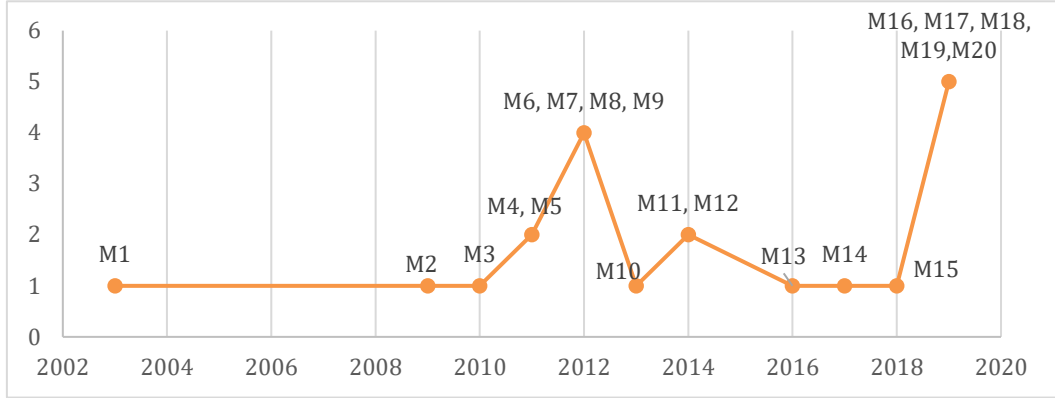
Bu çalışmada güvenilirlik; aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleriyle sağlanmaya çalışılmıştır. Aktarılabirliği sağlamak için araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenme kriterlerinin, verilerin toplanma, kodlama ve tema oluşturma süreçlerinin açıklanmasıyla ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Tutarlılık için veriler, makalelerde yer aldığı şekliyle, yorum katılmadan kullanılmıştır. Verilerin analizinde yanlılıktan kaçınmak için kodlar ve temalar alan yazındaki benzer çalışmalardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Teyit edilebilirlik için incelenen çalışmaların listesi sunulmuş ve analizler istenildiği durumda sunulmak üzere arşivlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen değerler frekans değerleri olarak her bir kategori için sayısallaştırılmıştır. Verilerin sayısallaştırılması, araştırmanın tekrar edilmesi halinde bulgular arasında karşılaştırma imkanı sunması açısından olduğu kadar, araştırmanın güvenilirliği açısından da önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Etik İle İlgili Hususlar

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma insan üzerinden gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak, bilim tarihi konulu makaleler alan yazında ilk kez yer aldığı tarihten günümüze kadar yayımlandığı yıllar açısından incelenmiştir. Makalelerin yıllara göre dağılımı Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Ulusal alan yazında bilim tarihi öğretimi içeren ilk makale (M1) 2003 yılında yayımlanmıştır. 2009 yılına kadar başka bir yayına rastlanmamıştır. 2012 yıla gelindiğinde makale sayısının arttığı (f=4, %20) ancak sonrasında yine azaldığı görülmektedir. 2019 yılı ise en fazla (f=5, %25) makalenin yayımlandığı yıl olmuştur. İncelenen 20 makalenin 3'ü (%15) kuramsal, 17'si (%85) araştırma makalesidir. Dil olarak ise 6'sında Türkçe, 14'ünde İngilizce tercih edilmiştir.

Tablo 1. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Makalelerde Seçilen Örneklem Türü

| Örneklem türü | f (%) | Makale kodu |
|--------------------------------|--------|--------------------------------|
| İlkokul öğrencileri | 1 (5) | M3 |
| Ortaokul öğrencileri | 2 (10) | M16, M17 |
| Lise öğrencileri | 2 (10) | M6, M20 |
| Öğretmen adayları | 7 (35) | M4, M7, M9, M10, M13, M15, M19 |
| Öğretmenler | 1 (5) | M12 |
| Alan yazın | 2 (10) | M1, M11 |
| Öğretim programı | 1 (5) | M14 |
| Ders kitabı + Öğretim programı | 2 (10) | M2, M5 |

İncelenen makalelerde seçilen örneklem türü Tablo 1'de görülmektedir. Çalışma gruplarının farklı düzey ve yaş gruplarından oluştuğu görülmektedir. Araştırmacılar çalışmaların önemli bir kısmında (f=7, %35) öğretmen adaylarını tercih etmişlerdir. Bir çalışmada (M7) bilgisayar teknolojileri ve öğretim alanından öğretmen adayları yer alırken, geri kalan çalışmalar (M4, M9, M10, M13, M15 ve M19) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Örneklemi öğretmenler olan çalışmada (M12) ise fen bilgisi öğretmenleri yer almıştır.

Tablo 2. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

| Kategori | f (%) | Makale kodu |
|---|--------|--|
| Bilim tarihinin fen eğitimindeki önemini açıklama | 3 (15) | M1, M8, M18 |
| Bilimin tarihine yönelik algıları belirleme ve bu algıların fen dersleri üzerindeki etkisini inceleme | 1 (5) | M12 |
| Bilim tarihi dersinin/öğretiminin diğer değişkenler üzerine etkisini inceleme | 9 (45) | M3, M4, M6, M7, M9, M10, M13, M15, M20 |
| Bilim tarihini fen eğitiminde kullanmaya yönelik örnek/etkinlik/model geliştirme | 4 (20) | M14, M16, M17, M19 |
| Bilim tarihi açısından ders kitabı/program/alan yazın inceleme | 3 (15) | M2, M5, M11 |

Tablo 2, bilim tarihi öğretimi içeren makalelerin amaçlarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre araştırmacıların üzerine en fazla (f=9, %45) yoğunlaştığı amaç, bilim tarihi dersinin ya da öğretiminin diğer değişkenler üzerine etkisini incelemek olmuştur. En az sayıdaki (f=1, %2) çalışmanın ise, bilimin tarihine yönelik algıları belirlemenin ve bu algıların fen dersleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Makalelerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

| Yöntem/desen | | f (%) | Makale kodu |
|--------------|--------------------------|--------|-------------------|
| Nitel | Doküman analizi | 4 (20) | M2, M5, M11, M14 |
| | Durum çalışması | 3 (15) | M6, M7, M9 |
| | Eylem araştırması | 2 (10) | M4, M19 |
| | Yorumlayıcı yaklaşım | 2 (10) | M10, M16 |
| | Fenomenoloji | 1 (5) | M12 |
| | Karşılaştırmalı yaklaşım | 1 (5) | M17 |
| Nicel | Deneysel | 4 (20) | M3, M13, M15, M20 |

Tablo 3, incelenen makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımını göstermektedir. Buna göre araştırmacıların en fazla nitel yöntemleri (f=13, %65) tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmalarda daha sonra nicel yöntem (f=4, %20) kullanıldığı görülmektedir. Yöntemlerin dağılımına bakıldığında ise en fazla nitel yöntemlerden doküman analizinin (f=4, %20), nicel yöntemlerden deneysel yöntemin (f=4, %20) tercih edildiği görülmektedir. Bilim tarihi öğretimi içeren makalelerde karma yöntemle tasarlanan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 4. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

| Veri Toplama aracı | f (%) | Makale kodu (Kullanılan ölçme aracı) |
|-----------------------------|--------|--|
| Açık uçlu sorular | 7 (35) | M3: VNOS-C (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002) |
| | | M4: Araştırmacı tarafından geliştirilen 3 açık uçlu soru |
| | | M9: Öğrenciler tarafından yazılan açıklama |
| | | M10: Araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilim Tarihi Bilgi Düzeyini Belirleme Formu |
| | | M12: VNOS-C (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002), HOS Instructional Survey (Wang ve Marsh, 2002) |
| | | M13: Bilim-Teknoloji-Toplum Üzerine Görüşler Anketi (Aikenhead, Ryan, ve Fleming, 1989) |
| Görüşme | 6 (30) | M15: Araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 açık uçlu soru |
| | | M19: Araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 açık uçlu soru |
| Doküman | 4 (20) | M3, M6, M7, M9, M12, M15 |
| | 4 (20) | M1, M2, M5, M11 |
| Ödev/proje/ çalışma yaprağı | 4 (20) | M6, M7 M16, M17 |
| Likert tipi ölçek | 3 (15) | M9: Teaching Efficacy Belief Instrument (Enochve Riggs, 1990) |
| | | M12: VNOS-C (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002) |
| Video ve ses kaydı | 1 | M20: Bilimsel Tutum Ölçeği (Moore ve Foy, 1997), Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği (Özcan, 2011), Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği (Tosun, 2011) |
| Ders planı | 1 | M6 |
| | 1 | M12 |

İncelenen makalelerde verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur. Buna göre, bilim tarihi konusu makalelerde araştırmacıların en fazla tercih ettiği veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşan ölçekler (f=7, %35) olduğu görülmektedir. Bu makalelerin 4'ünde (%20) araştırmacılar kendi geliştirdikleri soruları kullanmışlardır. Ayrıca makalelerin yarısında verilerin tek bir veri toplama aracıyla toplandığı görülmektedir. Veriler, dört çalışmada (M3, M7, M15, M19) 2, bir çalışmada (M9) 3, iki

çalışmada (M6, M12) 4 veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Bu araçlar yardımıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılan veri analiz yöntemleri Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Bilim Tarihi Öğretimi İçeren Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Yöntem/Teknikleri

| Veri analizi yöntemleri/teknikleri | f (%) | Makale kodu |
|------------------------------------|----------------|-------------|
| Kestirimsel | t testi | 2 (10) |
| | Khi-kare | 2 (10) |
| Betimsel | Frekans/Yüzde | 10 (50) |
| Nitel | İçerik analizi | 5 (25) |

Tablo 5’e göre, makalelerin yarısında araştırmacılar betimsel analiz tekniklerini (f=10, %50) tercih etmişlerdir. Nicel analiz yöntemlerinden ise, sadece t testi ve khi-kare analizi olarak, sadece 2’ser (%10) çalışmada rastlanmıştır. Ayrıca çalışmaların genelinde veriler tek bir analiz yöntemine tabi tutulmuştur. Dört çalışmada (M3, M13, M15, M19) ise iki ayrı analiz tekniği yer almıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ulusal alan yazının, ULAKBİM indeksli dergiler kapsamında, fen eğitimi alanında bilim tarihi öğretimi açısından incelenmesi sonucunda sınırlı sayıda makaleye ulaşılmıştır. İlk makalenin 2003 yılında yayımlandığı, 2019 yılına kadar son derece sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bu durumun, fen eğitimi araştırmacılarının ilgisinin 2006 yılından itibaren daha çok bilimin doğası konusu (Erdaş, Doğan ve İrez, 2016; Ocak ve Yeter, 2018) ve STEM eğitime (Çetinkaya ve Taşar, 2018) yönelmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bir başka sebep ise Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012)’in işaret ettiği şekilde, yenilenen ulusal dergi standartlarına göre yayın yapmanın zorlaşması nedeniyle araştırmacıların yurt dışı dergilere yönelmesini olabilir. Uluslararası veri tabanlarında bilim tarihine yönelik çalışma sayısının çokluğu da bunun bir göstergesi gibi görünmektedir.

Yapılan araştırmalar, tüm dünyada eğitim alanında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün lisans öğrencileriyle yürütüldüğüne işaret etmektedir (Aztekin ve Şener, 2015; Göktaş vd., 2012; Yalçın, Yavuz ve Dibek, 2016). Bazı araştırmacılar tarafından eğitim çalışmalarının odağında okullar olması gerektiği (Aztekin ve Şener, 2015) gerekçesiyle eleştirilen bu durumun, okullarda çalışma yapmak için gerekli olan izin alma süreçlerinin uzun sürmesinden kaynaklanma olasılığı yüksektir. Burada incelenen çalışmalarda da çalışma grubunun büyük bir kısmının (f=7, %35) lisans seviyesindeki öğretmen adaylarından oluştuğu belirlenmiştir. Bilim tarihi öğretiminin bilime yönelik olumlu tutum gelişiminde etkili olduğu düşünüldüğünde, ilkökul ve lise gibi önceki öğretim basamaklarında yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra, incelenen çalışmalarda yer alan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin fen bilgisi branşında oldukları görülmektedir. Örneklem türü ve seviyesine yönelik bu eğilimin benzeri bilimin doğası çalışmalarında da görülmektedir (Erdaş, Doğan ve İrez, 2016; Ocak ve Yeter, 2018). Alanyazında sosyal bilgiler bölümü öğretmen adaylarıyla da yapılan araştırmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmanın fen eğitimi alanıyla sınırlı olması nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır.

İncelenen makaleler konusu bakımından incelendiğinde bilim tarihi dersinin ya da öğretiminin diğer değişkenler üzerine etkisini inceleme en sık rastlanan amaç olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmalarda bilim tarihinin çoğunlukla bilimin doğası konusuyla birlikte incelendiği görülmüştür. Oysa, sınırlı sayıda olmakla birlikte, bilim tarihinin kavram öğretimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bilim tarihi öğretiminin ışık (Dedes, 2005), optik (Blizak, 2017), enerji (Bächtold ve Munier, 2019), atom (Pekdağ ve Azizoğlu, 2020) özel görelilik (Gim, 2016) gibi fen konularında kavramsal anlamaları artırdığı da belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmalar, bir dersin ya da kısa süreli uygulamaların sonuçlarını değerlendirmek üzere yapılandırılmıştır. Daha uzun süreye yapılmış boylamsal çalışmaların bilim tarihinin önemini ortaya çıkarmada daha etkili olacağı düşünülmekte, yapılacak yeni çalışmalar için

önerilmektedir. Bilim tarihini fen eğitiminde kullanmaya yönelik örnekler geliştirme amacı taşıyan çalışma sayısının da ($f=4$) oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Oysa öğretmenler bilim tarihine fen derslerin yer vermek istemekte, ancak bunun için materyallere ve örneklere ulaşmakta zorlandıklarını, aldıkları eğitimin bu açıdan yeterli olmadığı düşünmektedir (Wang ve Cox-Petersen, 2002). Yapılacak yeni çalışmalarda bilim tarihini fen eğitiminde kullanmaya yönelik örnekler sunulması, öğretmenlerin bu ihtiyacına cevap verecektir.

İncelenen çalışmalarda çoğunlukla ($f=13$, %65) nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni, alanın doğası gereği analiz edilmesinde nitel yöntemlerin daha uygun olduğu düşüncesi olabilir. Çalışmalarda en fazla doküman analizi ve durum çalışması tercih edilmiştir. Deneysel desen ($f=5$, %20) ise oldukça az sayıdaki makalede kullanılmıştır. Bu duruma örneklem sayısının çok büyük olmaması neden olmuş olabilir. Son yıllarda eğitim çalışmalarında nicel yöntemlerin kullanılmasında bir düşüş gözlemlendiği, bunun yerine araştırmacıların karma desene yöneldiği bilinmektedir (Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Altınyüzük 2013; Demirel, Ayvaz, ve Köksal, 2008). Ancak bu çalışmada karma desenin kullanımına rastlanmamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda daha büyük çalışma gruplarıyla yapılandırılacak nicel çalışmalar bilim tarihinin etkililiğini ortaya koymakta önemli rol oynayabilir. Eylem araştırması, kültürel çalışmalar, fenomenolojik desen gibi farklı yöntemlerle tasarlanacak çalışmalar ise bu alandaki bulguları daha geniş bir çerçevede görmede etkili olabilir.

Veri toplama açısından yapılan inceleme sonucunda en fazla açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama araçlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Bilimin doğası çalışmalarıyla uyumlu olarak, bu çalışmada da en sık kullanılan ölçek “Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşler Anketi-C (VNOS-C)” (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, ve Schwartz, 2002) olmuştur (Ayvacı ve Akdemir, 2017; İnce ve Özgelen, 2015). Ayrıca makalelerin yarısında verilerin tek bir veri toplama aracıyla toplandığı görülmektedir. Az sayıda çalışmada ise bulgular, birden fazla veri toplama aracından elde edilen verilerle desteklenmiştir. Yabancı kaynaklara dayanan ölçeklerin ülkemiz öğrencilerin bakış açılarını tam olarak yansıtmayabileceği (Ayvacı ve Akdemir, 2017) düşünüldüğünde, bu ölçekleri örneklem özelliklerine göre düzenlemek ya da ölçeklerde yer alamayan boyutları diğer ölçme araçlarıyla destelemek etkili olabilir. Belki de bu nedenle çalışmaların bazılarında araştırmacıların kendi geliştirdikleri açık uçlu soruları kullandıkları görülmüştür. Ancak bunların bir kaç soruyu geçmediği görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, bilim tarihine yönelik geliştirilecek ölçme araçlarının alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi incelendiğinde ise, araştırmaların yarısında betimsel analiz tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Eğitim araştırmalarının incelendiği çalışmalar, t testinin araştırmacıların eğiliminin en fazla olduğu teknikler olduğu işaret etmektedir (Erdem, 2011; Ozan ve Köse, 2014).

Bu araştırma, Türkiye’de ULAKBİM indeksli dergilerde yayımlanmış çalışmalarla sınırlıdır. Alan yazın taraması 2020 yılının ilk 7 ayını kapsamaktadır. Yapılan alan yazın taramasında, ULAKBİM indeksli dergilerde 2003 yılından önce yayımlanmış olan bir makale bulunamamıştır. Bununla birlikte seçilen indeks ve anahtar kelime seçimi nedeniyle gözden kaçırılmış olabilecek başka çalışmaların da olması bu çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırmada sadece fen eğitimi alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca makalelerin tam metinlerine ulaşmaya çalışılmış, verilerin doğruluğu kaygısıyla tam metinlerine ulaşılamayan makaleler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice science teachers’ views and instructional planning. *International Journal of Science education*, 27(1), 15-42.

- Ayvacı, H.Ş. ve Akdemir, E. (2017). Bilimin doğası alanında 2013 yılından itibaren yayımlanmış tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1178-1218.
- Aztekin, S. ve Şener, Z. T. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161.
- Bächtold, M. ve Munier, V. (2019). Teaching energy in high school by making use of history and philosophy of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(6), 765-796.
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 281-303.
- Bhakhavatsalam, S. (2019). The value of false theories in science education. *Science ve Education*, 28(1-2), 5-23.
- Bıkmaz, F.H., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altinyüzük, C.A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 288-303.
- Blizak, D. (2017). The effect of using the history of sciences on conceptual understanding and intrinsic motivation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning ve Teaching*, 18(1). Erişim adresi: <https://www.eduhk.hk/apfslt/>
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, A.B. (2019). *Bilim tarihi uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilim ve fene yönelik tutum ve epistemolojik inançlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya, E. ve Taşar, M.F. (2018). Fen bilimleri eğitimi alanında Türkiye merkezli argümantasyon araştırmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 353-381.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dass, P.M. (2005). Understanding the nature of scientific enterprise (NOSE) through a discourse with its history: The influence of an undergraduate ‘history of science’ course. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(1), 87-115.
- Dedes, C. (2005). The mechanism of vision: Conceptual similarities between historical models and children’s representations. *Science ve Education*, 14(7-8), 699-712.
- Demirel, Ö., Ayvaz, Z. ve Köksal, N. (2008). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan tezlerin konularının ve yöntemlerinin incelenmesi. II. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 26-28.
- Erdaş, E., Doğan, N. ve İrez, S. (2016). Bilimin doğasıyla ilgili 1998-2012 yılları arasında Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 17-36.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Fleiss, J.L. (1971) Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378–382.
- Gauld, C. (2014). Using history to teach mechanics. M.R. Matthews (Ed), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (ss.56-96) içinde. New York: London.

- Gim, J. (2016). Special theory of relativity in south korean high school textbooks and new teaching guidelines. *Science and Education*, 25, 575–610.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 177-199.
- Guisasola, J. (2014). Teaching and learning electricity: the relations between macroscopic level observations and microscopic level theories. M.R. Matthews (Ed), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (ss.129-156) içinde. New York: London.
- Güney, B.G. (2014). *Bilim tarihine dayalı öğretim materyallerinin fizik dersi öğretim programına ve öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnce, K. ve Özgelen, S. (2015). Bilimin doğası alanında son 10 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 447-468.
- Kahraman, F. ve Karataş, F.Ö. (2012). Bilim tarihi temelli hikâyeler kullanımı ile 7. Sınıf “basit makineler” konusunun öğretimi: bir eylem araştırması. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(3), 142-145.
- Koştur, H.İ. (2016). *Bilim tarihi temelli laboratuvar öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersi beceri ve duyuş öğrenme alanlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köylü, Z.N. (2017). *Tarihi deney ve modellerin tekrarlanması tekniğinin lise öğrencilerinin bilime karşı tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Irwin, A.R. (2000). Historical case studies: Teaching the nature of science in context. *Science education*, 84(1), 5-26.
- Laçın-Şimşek, C. (2019). What can stories on history of science give to students? Thoughts of Science Teachers Candidates. *International Journal of Instruction*, 12(1), 99-112.
- Landis, J.R. ve Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 331-359.
- Leite, L. (2002). History of science in science education: Development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. *Science ve Education*, 11(4), 333-359.
- Leone, M. ve Rinaudo, M. (2020). Should the history of physics be rated X? A survey of physics teachers' expectations. *Physics Education*, 55(3), 035013.
- Lin, H.S. (1998). Enhancing college students' attitudes toward science through the history of science. *Proc. Natl. Sci. Counc.*, 8 (2), 79-86.
- Lin, H.S. ve Chen, C.C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 773-792.

- Matthews, M.R. (2017). *Fen öğretimi bilim tarihinin ve felsefesinin katkısı*. (M.Doğan,Cev.). İstanbul: Boğazici.
- MEB (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu [6. sınıf], MEB yayınları: Ankara.
- MEB (2018a). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu [4, 5, 6 ve 7. sınıflar], MEB yayınları: Ankara
- MEB (2018b). Ortaöğretim Biyoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu [9,10,11 ve 12. sınıflar], MEB yayınları: Ankara.
- MEB (2018c). Ortaöğretim Fizik dersi öğretim programı ve kılavuzu [9,10,11 ve 12. sınıflar], MEB yayınları: Ankara.
- MEB (2018d). Ortaöğretim Kimya dersi öğretim programı ve kılavuzu [9,10,11 ve 12. sınıflar], MEB yayınları: Ankara.
- Morse, J.M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. ve Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Erişim adresi: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Ocak, İ. ve Yeter, F. (2006). 2006–2016 yılları arasında çalışılmış “Bilimin Doğası” konulu ulusal tez ve makalelerin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 522-543.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Pekdağ, B. ve Azizoglu, N. (2020). History-based instruction enriched with various sources of situational interest on the topic of the atom: The effect on students' achievement and interest. *Research in Science Education*, 50, 1187–1215. doi: <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9728-5>
- Russell, T. (1981). What history of science, How much and why?. *Science Education*, 65(1), 52–64.
- Rutt, A. ve Mumba, F. (2019). Developing preservice teachers' understanding of and pedagogical content knowledge for history of science–integrated science instruction. *Science ve Education*, 28(9-10), 1153-1179.
- Solbes, J. ve Traver, M. (2003). Against a negative image of science: history of science and the teaching of physics and chemistry. *Science ve Education*, 12(7), 703-717.
- Spiliotopoulou-Papantoniou, V. ve Agelopoulos, K. (2009). Enhancement of pre-service teachers' teaching interventions witht heaid of historical examples. *Science ve Education*, 18(9), 1153–1175.
- Stefanidou, C., Psoma, V. ve Skordoulis, C. (2020). Ptolemy's experiments on refraction in science class. *Physics Education*, 55(3), 035027.
- Şeker, H. (2012). Bilim tarihini öğretimde kullanma modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*, 12(2), 1141-1158.
- Şeker, H. ve Welsh, L.C. (2006). The use of history of mechanics in teaching motion and force units. *Science ve Education*, 15(1), 55-89.
- Townsend, S., Lamar, M., Walach, M. ve Hodge, C. (2019). Teaching technology through history. *Technology and Engineering Teacher*, 79(4), 16-20.
- Wang, H.A. ve Cox-Petersen, A.M. (2002). A comprison of elementary, secondary and student teachers' perceptions and practices related to history of science instruction. *Science ve Education*, 11(1), 69-81.

Yalçın, S., Yavuz, H.Ç. ve Dibek, M.İ. (2016). En yüksek etki faktörüne sahip eğitim dergilerindeki makalelerin içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1-28.

YÖK, (2018). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, C. (2005). *Bilim tarihi*. Remzi kitabevi: İstanbul.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.

EXTENDED ABSTRACT

The history of science examines subjects such as the processes that scientific studies have gone through until today, the difficulties that scientists experience in revealing their scientific studies, and the reflections of science products in society (Topdemir, & Unat, 2014). Matthews (2017) explains why history of science should be included in science teaching as follows. According to him, the history of science:

1. is valuable in itself; students should have an idea about important events in the development of science.

2. humanizes the phenomenon of “science” and makes it more concrete by making students see the conditions that scientists have

3. makes it easier to understand the nature of science, scientific method, and scientific concepts.

4. resists dogmas integrated into science and offered to students with textbooks.

5. sheds light on both the unifying and independent aspects of scientists' work by establishing an interdisciplinary link with socio-economic and social issues.

International literature indicates that there has been a growing awareness of the importance of teaching history of science in education among science researchers over the past few decades (Leone, & Rinaudo, 2020). Studies indicate that learning the history of science is effective on students' positive understanding of the nature of science and their attitudes towards science (Abd-El Khalick, & Lederman, 2000; Bentley, 2000; Bhakthavatsalam, 2019; Çelik, 2019; Dass, 2005; Irwin, 2000; Laçın-Şimşek, 2019; Lin, 1998; Lin, & Chen, 2002; Pekdağ, & Azizoğlu, 2020; Ruth, & Mumba, 2019; Spiliotopoulou – Papantoniou, & Apelopoulos, 2009; Stefanidou, Psoma, & Skordoulis, 2020; Solbes, & Traver, 2003; Şeker, & Welsh, 2006). In addition, it has been determined that teaching history of science in science education supports conceptual understanding (Gauld, 2014; Guisasola, 2014). In the literature, it is suggested to use history of science to make sense of abstract concepts by students (Kahraman, & Karataş, 2012).

In this study, the state and trends of national studies on the use of history of science in science education were investigated. For this purpose, articles on the teaching history of science published in ULAKBİM indexed journals from the beginning to the present have been examined in terms of publication year, research subject, working group, method, data collection tools and data analysis methods. In this way, it is aimed to provide researchers with the opportunity to see the studies in the field of teaching science history from a single source and to help them to learn about the trends in these studies.

This study is a content analysis for the systematic review of articles published on the history of science in journals indexed in the ULAKBİM. In order to reach the articles examined in the study, databases such as ULAKBİM, Google Scholar, Turkish Education index were searched using the keywords “history of science, history of science, historical approach, HOS”. In

determining the articles to be analyzed in the research, four basic criteria were determined. These criteria are:

- The study is related to education.
- The study was published in a ULAKBİM indexed journal
- The study was published in Turkish or English
- The full text of the study was available

Twenty articles meeting these criteria from the screening results were included in the study.

According to the findings, the first article on the teaching history of science in the national literature was published in 2003. No other publications were found until 2009. 2019 was the year in which the most (f =5, 25%) articles were published. 3 (15%) of the 20 articles examined are theoretical and 17 (85%) are research articles.

Teacher candidates were included in a significant part of the studies (f =7, 35%). In one study, teacher candidates from the field of computer technologies and teaching were included, while the remaining studies were conducted with pre-service science teachers. Science teachers were included in the study, the sample of which was teachers.

When the articles on the teaching history of science are analyzed according to their aims, the aim (f = 9, 45%) on which the researchers concentrate the most was to examine the effect of the history or teaching of science on other variables. It is understood that the minimum number of studies (f = 1, 2%) was made to determine the perceptions of the teaching history of science and to examine the effects of these perceptions on science lessons.

It is seen that researchers prefer qualitative methods (f=13, 65%) the most. In the studies, it is seen that quantitative method (f =4, 20%) was used later. When looking at the distribution of methods, it is seen that the document analysis (f=4, 20%), which is the most qualitative method, and the experimental method (f =4, 20%), which is the quantitative method, are preferred.

In the articles, it is seen that the data collection tool most preferred by the researchers is the scales consisting of open-ended questions (f=7, 35%). In 4 (20 %) of these articles, the researchers used the questions they developed. In addition, it is seen that in half of the articles, the data are collected with a single data collection tool.

For the analysis of the data obtained with these data collection tools, the researchers preferred the qualitative analysis techniques (f=10, 50%) in half of the articles. Descriptive analysis and content analysis were used equally (f =5, 25%). Quantitative analysis methods were found only in 2 studies (10%) as t-test and chi-square analysis.

This research is limited to studies published in ULAKBİM index journals in Turkey. The literature review covers the first 7 months of 2020. In the literature review conducted, an article published before 2003 was not found. However, there are other studies that may have been overlooked due to the selected index and keyword selection. In addition, the full texts of the articles were tried to be accessed, and the articles that could not be reached due to the accuracy of the data were excluded from the scope of the research.

Ek 1: Araştırmada İncelenen Makaleler

- M1. Taşar, M.F. (2003). Teaching history and the nature of science in science teacher education programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 30-42.
- M2. Şimşek, C.L. (2009). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları bilim tarihinden ne kadar ve nasıl yararlanıyor?. *İlköğretim Online*, 8(1), 129-145.

- M3. Doğan, N. ve Özcan, M.B. (2010). Tarihsel yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirmesine etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 187-208.
- M4. Şimşek, C.L. (2011). Bilimin doğası ve bilim tarihi dersinde yapılan çalışmaların öğrencilerinin bilim tarihi ile ilgili bilgi düzeylerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 116-138.
- M5. Laçın-Şimşek, C. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilme durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 154-168.
- M6. Güney, B.G. ve Şeker, H. (2012). Bilim kültürü ile empati kurulmasında bilim tarihinin kültürel araç olarak kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 523-539.
- M7. Pili, O. ve Sozudogru, O. (2012). Students' perceptions of using google plus as a learning management system. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49 A), 13-28.
- M8. Şeker, H. (2012). Bilim tarihini öğretimde kullanma modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*, 12(2), 1141-1158.
- M9. Lewthwaite, B., Murray, J. ve Hechter, R. (2012). Revising teacher candidates' views of science and self: Can accounts from the history of science help?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(3), 379-407.
- M10. Öztürk, E. ve Kaptan, F. (2014). "ESERA 2009" Fen eğitimi araştırmaları konferansı ve içeriğine bakış: Bilimin doğası, tarihi ve felsefesi, argümantasyon üzerine yapılmış çalışmalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 649-672.
- M11. Hacıeminoglu, E. (2014). How in-service science teachers integrate history and nature of science in elementary science courses. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 353-372.
- M12. Aslan, O., Göksu, V., Murat, Ö. ve Zor, T. Ş. (2016). Açık-düşündürücü ve tarih temelli öğretimin fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları üzerindeki etkisi/Impact of explicit-reflective and history based instruction on preservice science teachers' understanding of nature of science. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 313-327.
- M13. Koştur, H.İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), 61-73.
- M14. Eren, C.D., Kaygısız, G.M. ve Benzer, E. (2018). Araştırma tabanlı öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve dünya barışıyla ilgili görüşlerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 282-308.
- M15. Cansız, M. (2019). An activity showing how to use history of science in teaching nature of science. *Journal of Inquiry Based Activities*, 9(2), 164-174.
- M16. Kısmet Bell, J. (2019). From the library to the lab: Close reading rabbits as a cross-disciplinary experiment. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi-Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 42, 1-17.
- M17. Sarıtaş, D. ve Tufan, Y. (2019). Periyodik yasa-sistem ilişkisi nasıl kurulmalıdır? Kimya öğretimine bilim tarihi ve felsefesinden çıkarımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 27-53.
- M18. Öztürk, F.Ö. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının hazırladığı bilim tarihi temelli dramaların incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 443-466.
- M19. Emren, M., İrez, O.S. ve Doğan, Ö.K. (2019). Bilim tarihi destekli işlenen "canlılarda enerji dönüşümleri" ünitesinin, öğrencilerin bilime ve biyoloji dersine olan tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 527-548.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zeka Oyunlarını Öğretim Süreciyle Bütünleştirmeye Yönelik Görüşleri

Views of Pre-Service Primary School Teachers' About Integration of Mind Games with Teaching Process

Derya CAN¹

¹Dr., Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye,
deryacakmak@mehmetakif.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-1257-8793>)

Geliş Tarihi: 16.07.2020

Kabul Tarihi: 09.12.2020

ÖZ

Zekâ oyunlarını, öğretimi gerçekleştirilecek konu veya kazanımla ilişkilendirme ve bu oyunları sınıf ortamında kullanma sürecine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından zeka oyunlarını öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirme konusunda engel teşkil edici ve kolaylaştırıcı olarak gördükleri etmenleri tanımlamaları istenmiştir. Adaylarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının zekâ oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirme konusunda olumlu ve olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir. Adayların bu konudaki algıları, pedagojik açıdan kendilerini yeterli hissetme durumlarına, paydaşlarının yaklaşımlarına ve kaynakların yeterliliğine bağlı olarak değişkenlik göstermiştir. Sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bu çalışma zeka oyunları konusunda deneyim sahibi olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, planlanmış davranış teorisi, zekâ oyunları.

ABSTRACT

A case study method was used in this study, which aims to examine the views of the pre-service primary school teachers regarding the process of associating mind games with the learning-teaching process. In the interview form the participants were asked about the the faciliator and inhibitive factors in the integration process of mind games into the teaching-learning process. The data collected from these semi-structured interviews were analyzed through descriptive analysis. The findings of the study indicate that pre-service primary school teachers have positive and negative perceptions about the integration of mind games with teaching processes. These perceptions of them are influenced by their own pedagogical qualifications, approaches of stakeholders, and resource sufficiency in this regard. The views of classroom teachers should also investigated in relation to the integration process.

Keywords: Pre-service primary school teachers, theory of planned behaviour, mind games.

GİRİŞ

21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin ön plana çıktığı eğitim reformları ile birlikte odak noktası, öğretimden öğrenmeye doğru bir değişim göstermekte ve öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi birtakım becerilerinin gelişimi önem kazanmaktadır (Goad, 2012). Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan alternatif öğrenme ve öğretme yaklaşımları öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişiminde önem kazanmaktadır. Bu kapsamda öğrencinin aktif olduğu, öğrenme sürecine odaklanan, düşünme becerilerini ön plana alan öğrenme çevreleri oluşturulması hedeflenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Oyunların, öğrenenlerin aktif katılımını sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmada önemli bir rol oynadığı yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Chen, Liao, Cheng, Yeh ve Chan, 2012; Yang, 2012).

Küçük yaşlardan itibaren öğrenme-öğretme sürecine oyunların dâhil edilmesi öğrencilerin edinebileceği kazanımlar açısından etkili yöntemlerden birisi olarak görülmektedir (Broadhead, 2006; Tuğrul, 2010). Bu oyun gruplarından birisi de zekâ oyunlarıdır. Zeka oyunları, bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmelerini, problemler karşısında kendi çözüm yollarını üretebilmelerini, planlama, mantıksal düşünme, görsel-uzamsal düşünme, strateji geliştirme, karar verme gibi becerileri geliştiren ve kinestetik alanda da uygulama imkanı sağlayan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Tüm Üstün Zekalılar Derneği [TÜZDER], 2020). Yapılan araştırmalar sonucunda zekâ oyunlarının görsel ve uzamsal düşünme, problem çözme, analitik düşünme gibi becerilerin gelişiminde ve konu alan bilgisinin desteklenmesinde katkısı ortaya konulmuştur (Altun, 2017; Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Bottino ve Ott, 2006; Bottino, Ott ve Benigno, 2009; Demirel, 2015; Durmaz ve Durmaz, 2015; Esen, 2019; Marangoz ve Demirtaş, 2017; Şahin, 2019). Farklı araştırma sonuçlarıyla öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanan zeka oyunları hakkında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerini içeren araştırma sonuçları mevcuttur (Akbaş ve Baki, 2015; Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019; Kula, 2020). Bu araştırmalar sonucunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının zeka oyunlarının öğrenciler üzerinde etkisine dair olumlu görüşleri yer almakla birlikte, zeka oyunları dersindeki uygulamalarda kaynak sıkıntısı, materyal eksikliği, zaman sınırlılığı gibi faktörler nedeniyle birtakım zorlukların yaşandığı ortaya konulmuştur. Örneğin Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay (2017) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin zeka oyunları dersi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenler zeka oyunları dersinin matematik eğitimine ve matematiksel becerilere olumlu katkılar getireceğini belirtmişlerdir. Ancak aynı zamanda zeka oyunları dersine ilişkin programın, farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin bulunduğu sınıfta uygulanmasının güçlüğüne değinmişler, materyal yetersizliği, donanım eksikliği, zaman sorunu gibi sıkıntılardan söz etmişlerdir. Adalar ve Yüksel (2017) tarafından yapılan çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin zekâ oyunları öğretim programına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Öğretmenler programa ilişkin olumlu görüşlere sahip olsalar da uygulama sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşmışlardır. Zeka oyunları dersi için öğretmen görüşlerine başvurulmuş bir başka araştırmada öğretmenler dersin öğrencilerin analiz, sentez, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi becerileri üzerindeki katkısına değışmişlerdir. Ancak pedagojik açıdan yetersizlik, materyal eksikliği ve zaman problemi gibi nedenlerle birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Zeka oyunları konusunda yapılan bir grup araştırmada 2013 yılında, ortaokul düzeyinde uygulamaya konulan Zeka Oyunları Dersi Öğretim Programı ve zeka oyunları dersi hakkında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bir grup araştırmada ise zeka oyunlarının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkilerine ve sürece ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir (Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Kula, 2020; Sadıkoğlu, 2017; Şahin, 2019). Ancak sınıf öğretmenlerinin ilkökul seviyesinde uygulamakla yükümlü olduğu zeka oyunları dersi öğretim programı yer almamaktadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin zeka oyunlarını serbest etkinlikler saatinde ve diğer dersler kapsamında öğrencilerle buluşturması mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, ilkökul düzeyinde, zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesini sağlama

konusunda en önemli rol sınıf öğretmenine düşmektedir. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin zeka oyunlarına, zeka oyunlarını derslerde kullanma sürecine ve oyunların öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri oldukça önemlidir (Kula, 2020; Sadıkoğlu, 2017). Örneğin, Kula (2020) tarafından yapılan araştırmada ilkökul öğrencilerine zeka oyunlarını oynatan öğretmenlerin görüş ve gözlemlerinden yararlanılmıştır. Zeka oyunlarının okul öncesi dönemden itibaren öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade eden öğretmenler, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve deneyimlerinin gerekliliğine ve önemine vurgu yapmışlardır (Kula, 2020). Sadıkoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin zeka oyunlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme, okul türüne, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Örneğin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin uygulama sürecine ilişkin olumlu görüşleri daha yüksek iken özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulundaki öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmiştir (Sadıkoğlu, 2017). Öğretim programları açısından zorunlu olmayan böyle bir uygulamayı sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirmeye yönelik istekliliği, birçok değişkenden etkilenen ve öğretmenlerin bu konuda bir amaç geliştirmiş olması büyük önem taşımaktadır.

1.1. Planlanmış Davranış Teorisi (PDT) Modeli

Ajzen (1991) Planlanmış Davranış Teorisi (PDT) modeli ile açıkladığı görüşünde, bir bireydeki davranışın ortaya çıkabilmesi için önce o davranışa yönelik amacın oluşması gerektiğini belirtmiştir. Yani sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarını derslerle ilişkilendirerek öğretim sürecine dahil etme eylemini gerçekleştirebilmeleri için önce bu konuda amaç geliştirmesi beklenmektedir. Çünkü bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik amaç ne kadar güçlü ise davranışın ortaya çıkma olasılığı o kadar artmaktadır (Ajzen, 1991). Dolayısıyla öğretmen adaylarının zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesine yönelik amaç geliştirmeleri, bu amaçların davranışa dönüşmesini sağlamada önemli bir etmen olarak görülmektedir.

PDT modeline göre birtakım yeni kaynakların ve yöntemlerin sınıfta kullanımı öğretmenlerde ve öğretmen adaylarında belirgin bir davranış değişikliği gerektirebilir (Pierce ve Ball, 2009). Bu modele göre inançlar bir bireyin amacını gerçekleştirmede hem destekleyici hem de engel teşkil edici bir faktör haline dönüşebilir (Ajzen, 1991). PDT modeline göre, uygulayıcıların kolaylaştırıcı ve engel teşkil edici faktörlere ilişkin algıları üç inanç türünden etkilenmektedir: davranışsal inançlar, normatif inançlar ve kontrol inançları. Davranışsal inançlar, gerçekleştirilecek davranışa karşı olumlu veya olumsuz tutumdan oluşur. Araştırmacılar, her bir öğretmenin eğitim sistemi, program ya da kendi öğretim yöntemi hakkında kendine özgü ve geniş bir inanç sisteminin olduğunu ortaya koymaktadır (Handal ve Herrington, 2003). Bu inançlar öğretmenlerin aldığı kararlarda bir filtre görevi görmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi sürecinde adayların geliştirdikleri inançlar ve tutumlar önem kazanmaktadır. Normatif inançlar, bireyin gerçekleştirdiği bir davranışın diğer insanlar tarafından nasıl karşılanacağı düşüncesidir. Örneğin öğrenme-öğretme sürecinde oyunların kullanımının diğer insanlar tarafından (okul yönetimi, aile vb.) nasıl karşılanacağına yönelik normları içerir. Kontrol inançları ise ilgili davranışın birey tarafından ne derece kontrol edilebilir olduğuyla ilgilidir (Ajzen, 1991). Örneğin öğretmenin öğrenme-öğretme sürecine oyunları dahil etme davranışını kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörleri gösterir.

Zeka oyunları ortaokul düzeyinde seçmeli bir ders olarak okutulmakta ve bu derse ait bir öğretim programı bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde böyle bir ders bulunmamasıyla birlikte öğretmenler serbest etkinlik saatlerinde öğrencilerle zeka oyunlarını buluşturma çabası göstermekte ve bu konudaki yeniliklere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Zeka oyunlarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkisi yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulmuş olup (Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Kula, 2020; Sadıkoğlu, 2017; Şahin, 2019) bu oyunların öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesinin öğretim programlarının kazanımlarına ulaşmayı kolaylaştırmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırma adaylara zeka oyunlarını öğretim süreciyle ilişkilendirme konusunda deneyim yaşatma ve bu

sürece ilişkin görüşlerini inceleme açısından önemli görülmektedir. Zeka oyunları öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmada ve daha anlamlı hale getirmede bir araç olarak görülmüş (Dempsey, Haynes, Lucassen ve Casey, 2002) ve adayların zeka oyunlarını derslerle ilişkilendirme konusundaki görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf Eğitimi lisans programında zeka oyunlarına ilişkin bir ders yer almamaktadır. Ancak araştırmacı tarafından okutulan seçmeli ders kapsamında adaylar zeka oyunları hakkında bilgilendirilmiş ve uygulamalara katılmıştır. Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde “Sınıf öğretmeni adaylarının zekâ oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesi konusunda görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yanıt aranan alt araştırma soruları şu şekildedir:

1.Sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarını öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirme konusunda engel teşkil edici olarak tanımladıkları faktörler nelerdir?

2.Sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarını öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirme konusunda kolaylaştırıcı olarak tanımladıkları faktörler nelerdir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Zekâ oyunlarını, öğretimi gerçekleştirilecek konu veya kazanımla ilişkilendirme ve bu oyunları sınıf ortamında kullanma sürecine yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alarak derinlemesine inceleme olanağı bulduğu nitel bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz bakış açılarını yansıtan görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 8 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 5’i kız, 3’ü erkektir. Adayların yaşları 22-24 aralığında değişmektedir. Öğretmen adayları Akdeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin sınıf öğretmenliği lisans programında, 4. sınıfta öğrenim görmekte olup matematik öğretimi, Türkçe öğretimi, fen öğretimi gibi öğretim derslerini başarıyla tamamlamıştır. Öğretim derslerinden elde edilen başarı katılımcıların seçiminde bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının zeka oyunlarını diğer derslerle bütünleştirebilmesi için o derse ait öğretim programı ve öğretim sürecini planlama konusunda bilgi ve deneyim sahibi olması önemlidir. Adayların seçimindeki bir diğer ölçüt ise zeka oyunları kapsamında yapılan uygulamalara katılmış olmalarıdır. Araştırmaya katılan adaylar araştırmacı tarafından okutulan seçmeli ders kapsamında gerçekleştirilen zeka oyunları çalışmalarına düzenli olarak katılmış ve dersin gerekliliklerini yerine getirmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmeni adaylarının zekâ oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirme konusundaki görüşlerini inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Formda yer alan sorular üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarına zeka oyunlarının kendileri için ne ifade ettiği sorulmuş ve bildikleri zekâ oyunlarından örnekler vermeleri istenmiştir. İkinci bölümde zekâ oyunlarının derslerde konuyla ilişkilendirilerek kullanılmasının öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olabileceği sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının zeka oyunlarını öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirme konusunda kolaylaştırıcı ve engel teşkil edici olarak gördükleri faktörleri belirtmeleri istenmiştir. Bu

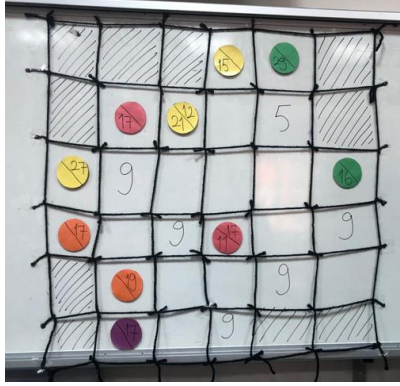
araştırma kapsamında hazırlanan veri seti, üçüncü bölümde yer alan şu sorulara ilişkin yanıtları içermektedir: (1) Öğretmen olduğunuzda, zekâ oyunlarını derslerinize dâhil ederek gerçekleştireceğiniz bir uygulamadan sizi alıkoyabilecek etmenler nelerdir? (2) Öğretmen olduğunuzda, zekâ oyunlarını derslerinize dâhil etme fikrini davranışa dönüştürme konusunda sizi cesaretlendirecek etmenler nelerdir? Görüşme sorularının oluşturulması aşamasında, farklı yöntem ve tekniklerin öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine yer veren çalışmalardan (Alkaş Ulusoy ve diğerleri, 2017; Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019; Prendergast, Harbison, Miller and Trakulphadetkrai, 2019) yararlanılmıştır. Sorulara son şekli verildikten sonra uzman görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 2 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen ön uygulama sonucunda asıl uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda sorularda anlaşılmayan kısımlar düzenlenmiş ve adayların bu konudaki görüşlerini daha derinlemesine ortaya çıkarmak için ne tür sonda sorular sorulabileceği konusunda çalışma yapılmıştır.

2.4. Süreç

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından okutulan seçmeli bir ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu ders kapsamında öncelikle zeka oyunları ve ortaokula yönelik zeka oyunları dersi öğretim programı adaylara tanıtılmıştır. Zeka oyunlarını tanıyan ve zeka oyunları konusunda ders kapsamında örnek uygulamalar yapan adaylardan, zeka oyunlarını ilkökulda okutulan bir dersin öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkilendirmeleri ve uyarlama yapmaları istenmiştir. Uyarlamanın nasıl yapılabileceğini daha iyi açıklamak için araştırmacı tarafından hazırlanan bütünleştirmeye dair örnekler adaylara gösterilmiştir. Uyarlama yapılacak dersin, öğrenme alanının, alt öğrenme alanının, sınıf düzeyinin, kazanımların ve kavramların belirlenmesi ile başlayan süreç herhangi bir zeka oyununun o derse ilişkin kazanım ve becerileri geliştirmede rolünü yansıtmalıdır. Bu konuda öğretmen adayları bilgilendirildikten sonra böyle bir uyarlamanın nasıl yapılabileceği üzerinde tartışılmıştır. Örneğin tangram bir zekâ oyunu olup farklı zorluk seviyelerindeki kartlarda yer alan şekilleri oluşturma çalışması yapılabilmektedir. Ancak tangramın alan ölçme konusunda uygun bir planlamayla kullanılması zekâ oyununun öğretim süreciyle bütünleştirilmesine bir örnek teşkil etmektedir. Örneğin “eşini bulma” bir zeka oyunu olup araştırmacı tarafından ilkökul birinci sınıf matematik dersine uyarlaması yapılmıştır. Bu uyarlamaya göre hazırlanan kartlar iki gruptan oluşmaktadır. Birinci gruptaki kartların üzerine 1’den 10’a kadar sayılar yazılmıştır. İkinci gruptaki kartların üzerine ise 1’den 10’a kadar sayıların toplamını ifade eden sayı ikilileri yazılmıştır. Örneğin birinci grupta 4 yazan kartın eşi ikinci grupta 2+2 şeklinde hazırlanmıştır. Birinci grupta 8 yazan kartın eşi ikinci grupta 4+4, 3+5 gibi sayı ikililerinden oluşmaktadır. Bu oyun birinci sınıf matematik derslerinde toplamaları 20’yi geçmeyen sayı çiftleri üzerinde öğrenciler çalışırken kullanılabilecek bir oyun olup hafıza oyununun öğretim süreciyle bütünleştirilmesine örnek teşkil etmektedir.

Her iki oyun örneği öğretmen adaylarına sunulmuş bütünleştirme süreciyle ne kastedildiği konusunda tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Zekâ oyunlarının öğretim süreciyle bütünleştirilmesine yönelik öğretmen adaylarından gelen örnekler üzerinde konuşulmuştur. Zeka oyunlarının öğretim sürecine entegre edilmesi ifadesinden ne anlaşılması gerektiği konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu kapsamda adaylardan kendi seçtikleri bir zeka oyununu, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı ve kazanımlar ile ilişkilendirerek ilkökul derslerinden birisinin öğrenme-öğretme sürecine uyarlamaları istenmiştir. Adaylar tarafından, uyarlaması yapılan zeka oyunları için gerekli tüm etkinlikler ve materyaller hazırlanmış ve diğer öğretmen adaylarına tanıtılmıştır. Örneğin “File Bekçisi” oyunu (Şekil 1a) Kakuro oyunundan uyarlanmış ve ilkökul 3. sınıf Matematik dersi “Doğal Sayılarla Toplam İşlemi” alt öğrenme alanındaki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. “Çarp Kazan” oyunu (Şekil 1b) satranç oyunundan uyarlanmıştır. Oyunun içeriği ve kuralları ilkökul 2. sınıf Matematik dersi “Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi” alt öğrenme alanında yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. “Zıttını Eşleştir” oyunu (Şekil 1c) ise 4. sınıf Türkçe dersi “Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.” kazanımı ile ilişkilendirilerek Resim Hatırlama oyunundan uyarlanmıştır. Toplamda 93 öğretmen adayından oluşan ve üç ayrı şubede gerçekleştirilen bu uygulamalar tamamlandıktan sonra çalışmaya

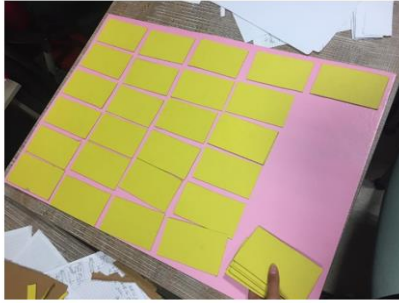
gönüllü olarak katılmayı kabul eden 8 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürmüştür.



Şekil 1a. File Bekçisi oyunu



Şekil 1b. Çarp Kazan oyunu



Şekil 1c. Zıttım Eşleştir oyunu

Şekil 1. Derslerle ilişkilendirilen oyun örnekleri

2.5. Veri analizi

Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşımda amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yaklaşım doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler düzenlenmiştir. Daha sonra farklı yaklaşımların öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerini içeren araştırmalarda yer alan temalardan ve Ajzen'in PDT modelindeki bileşenlerden yararlanılarak temalar belirlenmiştir (Ajzen, 1991; Erten, 2002; Prendergast ve diğ., 2019). Betimsel analiz sürecinde ortaya çıkan boyutlar, PDT modelinde yer alan bileşenleri ve bu bileşenlere karşılık gelebilecek temaları içermektedir. Bu kapsamda davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü bileşenleri kapsamında temalar oluşturulmuştur. Davranışa yönelik tutum, davranışı gerçekleştirecek kişinin o davranışın gerçekleşmesine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmesini içermektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarının öğretim süreciyle bütünleştirilmesi konusunda olumlu ve olumsuz görüşlerini içeren temalar davranışa yönelik tutum bileşeni altında incelenmiştir. Öznel norm, davranışı gerçekleştirecek kişi için önemli olan kişilerin beklentisini ifade etmekte olup öğretim sürecindeki paydaşlara (diğer öğretmenler, okul idaresi, veliler vb.) ilişkin görüşlere ait temalar bu bileşende değerlendirilmiştir. Algılanan davranış kontrolü bileşeni ise davranışı gerçekleştirecek kişinin söz konusu davranışı gerçekleştirebilmesinin ne kadar kolay ya da zor olacağına dair inancını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki inançlarını olumlu ve olumsuz yönden etkileyen

faktörlere ilişkin temalar bu boyutta değerlendirilmiştir. Oluşturulan çerçeveye göre veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlanmış ve son aşamada öğretmen adaylarının görüşlerini daha iyi yansıtabilmek amacıyla alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının isimleri gizli tutularak ÖA1, ÖA2, ÖA3,ÖA8 şeklinde kodlamalar eşliğinde görüşleri sunulmuştur.

2.6. İnanırcılık, Aktarılabirlik ve Tutarlılık

Araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için ilkokul 1. sınıftan 4. sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerinde zeka oyunlarını öğretim sürecinde kullanarak uyarlama yapan 8 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamının uyarlamaları Türkçe ve matematik derslerine yöneliktir. Görüşme grubundaki adayların 4'ü Türkçe 4'ü matematik dersi için uyarlama yapmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla bir uzmandan veri setini incelemesi ve veri seti üzerinden yapılan kodlamanın var olan temalarla uyuşup uyuşmadığı konusunda inceleme yapması istenmiştir. Araştırmacı ve uzman arasında ortak kabul görmeyen temalar üzerinde tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Aynı uzman, görüşme sürecine dış gözlemci olarak dahil edilmiş olup bu durum araştırmanın iç güvenilirliğine katkı sunmuştur. Veri analizi konusunda uzman ve araştırmacı arasındaki tutarlılık oranı %88'dir. Uzman kişinin, zeka oyunları konusunda eğitim vermesinden ve bu konuda akademik çalışmalar yürütmesinden dolayı gerek verilerin toplanması gerekse analizi aşamasında sağladığı destek araştırma sonuçlarının iç güvenilirliğinin artmasını sağlamak açısından önemlidir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi iç güvenilirliğe katkı sağlamıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerinin ve çalışmaya dahil edilmelerini sağlayan ölçütlerin tanımlanması araştırmanın dış geçerliliği açısından önemli görülmüş ve katılımcılar hakkında detaylı açıklamalar sunulmuştur.

BULGULAR

3.1. Bütünleştirme Sürecine İlişkin Algılanan Zorluklar

Öğretmen adayları zekâ oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesinde bazı etmenlerin süreci zorlaştırıcı olabileceğini düşünmektedir. Tematik kodlama sonucunda, beş zorlaştırıcı faktör tanımlanmıştır. Her bir temaya ilişkin kodlar Tablo 1'de sunulmuştur. Örneğin "zaman sınırlılığı" teması iki farklı şekilde tanımlanmıştır: hazırlık için zaman yetersizliği ve ders saatlerinin yetersizliği. Her iki durumda öğretmen adaylarının zamanın kısıtlılığına vurgu yapmaları sebebiyle bu iki kod "zaman sınırlılığı" adı altında tek bir temada toplanmıştır.

Tablo 1. Zekâ Oyunlarının Öğrenme-Öğretme Süreciyle Bütünleştirilmesinde Engel Teşkil Edebileceği Düşünülen Etmenlere İlişkin Görüşler

| Tema | Kod | Frekans |
|-------------------------|--|---------|
| Kaynakların sınırlılığı | Sınıf mevcudu | 2 |
| | Yüksek maliyet | 3 |
| Zaman sınırlılığı | Ders saatlerinin yetersizliği | 2 |
| | Hazırlık için zaman yetersizliği | 1 |
| Pedagojik yetersizlik | Deneyimsizlik | 2 |
| | Eğitim yetersizliği | 1 |
| | Endişe | 1 |
| Çıktılara dair şüpheler | Zekâ oyunları ile öğrenme alanları arasındaki uyumsuzluk | 2 |
| | Farklı öğrenme ihtiyacı olan çocuklara hitap etmeme | 1 |

| | | |
|-------------------------------|--|---|
| | Öğrencileri konunun odağından uzaklaştırma | 1 |
| | Her yaş grubu ya da sınıf düzeyi için uygun olmama | 1 |
| | Tüm öğrencileri oyun sürecine dâhil edememe-sınıf mevcudun fazlalığı | 3 |
| Paydaşların olumsuz yaklaşımı | Öğretmenin isteksizliği | 2 |
| | Ailenin isteksizliği | 1 |

Tema 1. Kaynakların sınırlılığı

Öğretmen adaylarının zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesi konusunda engel olarak tanımladıkları durumlara ilişkin ilk tema kaynakların sınırlılığıdır. Bu tema iki boyutta tanımlanmıştır: oyunların, kalabalık öğrenci grubundan dolayı sınıf ortamında oynatılmaya elverişli olmaması ve oyun materyali hazırlamadaki maliyet. Öğretmen adayları oyunları ve gerekli materyalleri kalabalık gruplar için hazırlamanın zor olacağını düşünmektedir. Bu durumun bir sebebi maliyetin yüksek olabileceği düşüncesidir. Diğer bir sebep ise oyunların nitelik açısından kalabalık gruplar için elverişli olmayacağı fikridir.

“Sınıf içinde, kalabalık gruplarla dersle ilişkilendirilmiş zeka oyunlarını oynamak materyal yetersizliğine sebep olabilir.” (sınıf mevcudunun fazlalığı-ÖA7)

“Sınıfların kalabalık olması sebebiyle o kadar kalabalık gruba oyunu hazırlamak ve oynatmak zor olabilir.” (sınıf mevcudunun fazlalığı-ÖA5)

“Özellikle çocukların yaşları küçükse çok zor. Bizim öğretmenlik uygulaması için gittiğimiz sınıf 26 kişi var ama derste bu oyunları oynatmak zor, hem malzemeleri hazırlamak zor ve maliyetli. Hem de amacına uygun oynatmak zor” (sınıf mevcudunun fazlalığı, yüksek maliyet-ÖA2)

Tema 2. Zaman sınırlılığı

Bir diğer engel türü zaman sınırlılığıdır. Katılımcıların görüşleri iki farklı kategoride toplanmıştır: oyunun hazırlık aşaması için geçirecek sürenin fazla olması ve ders saatinin yeterli olmaması. Öğretmen adayları bütünleştirme süreci üzerinde gerekli planlamaların yapılabilmesi için yeterli zaman bulma konusunda endişelidir. Ayrıca zekâ oyunlarını öğretim sürecinde kullanmak için ders saatlerinin yeterli olmayabileceği düşünülmektedir.

“Sınıfların kalabalık olması ders süresinin yetersizliğine götürebilir. Bu yüzden zekâ oyunları her ne kadar konuyla ilişkili de olsa bir konuya o kadar zaman ayırmak zor olabilir.” (ders saatlerinin yetersizliği-ÖA1)

“O kadar oyun materyali hazırlamanın zor olacağını düşünüyorum. O kadar zamanım olur mu emin değilim.” (hazırlık için zaman yetersizliği-ÖA5)

Tema 3. Pedagojik yetersizlik

Öğretmen adaylarının zeka oyunlarını öğrenme-öğretme sürecine entegre etme konusunda engelleyici faktör olarak gördükleri bir diğer durum bu konudaki pedagojik yetersizliktir. Zeka oyunlarının öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirilmesi konusunda yeterince tecrübe yaşamamaları öğretmen adaylarında güven eksikliği yaratan bir faktör olmuştur. Ayrıca oyunları öğrenme alanlarıyla bütünleştirme konusunda doğrudan bir eğitim almamaları pedagojik açıdan kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açmıştır.

“Derslerin sayısal ve sözel şeklinde ayrıldığı bir yerde öğrencilerin de aynı zamanda sayısal, sözel veya görsel zekalarının da farklılık gösterebildiğini düşünürsek kazandırılmak istenen beceri ve kazanımlara uygun şekilde oyun tasarlamak ya da uyarlamak önemli. Ama bunu nasıl

yapabileceğimize dair daha çok örnek görürsek daha pratik olacaktır.” (pedagogik yetersizlik-ÖA4)

Tema 4. Çıktılara dair şüpheler

Öğretmen adayları zeka oyunlarının öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesi durumunda beklenen çıktılara ulaşamama konusunda endişe duymaktadır. Örneğin böyle bir uygulamanın her öğrenciye hitap etmeyebileceğini düşünmektedirler. Öğrencileri öğretimi gerçekleştirilecek konunun odağından uzaklaştırma ihtimalinin olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca her yaş grubu ya da sınıf seviyesi için uygun olmayabileceğini, özellikle daha küçük yaşlardaki 1. ve 2. sınıf öğrencileri için zekâ oyunlarının zorlayıcı olacağını ifade etmişlerdir. Bazı oyunların bir alt yapı gerektirmesinden dolayı bu hazırbulunmuşluğu olmayan öğrenciler için verimli olmayacağını belirtmişlerdir.

“Zekâ oyunlarının birçoğu ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeyleri için biraz zorlayıcı.” (öğrenci düzeyine uygunluk-ÖA2)

“Ara bir sınıf ise öğrencilerin o oyunu oynarken belli bir temelinin olması gerekiyor. Örneğin seçtiğimiz uyarlama oyunumuzda öğrencinin zihinden toplama işlemi yapması gerekiyorsa bu oyunu oynayacak öğrencilerin öncelikle toplama işlemlerini yapmada herhangi bir problemlerinin olmaması gerekmekte. Eksiği olan öğrencilerin bu oyundan bir verim elde edebilmesini sınırlayabilir. Bu nedenle oyunları tek bir kazanım için ders anlatma aşamasında değil de değerlendirme aşamasında kullanıyor olmak daha faydalı olabilir.” (oyunları öğrenme alanları ile ilişkilendirme-ÖA1)

Hedeflenen çıktılara ulaşılmasının önündeki bir diğer engel de sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanmaktadır. Bu kod aynı zamanda dış faktörler temasında da yer almaktadır. Dış faktörler temasında benzer kod ile oyunun kalabalık bir gruba hazırlık sürecinin zorluğundan bahsedilmektedir. Yani öğretmen adayları entegre sürecine dair hazırlığın hem maliyet hem de nitelik açısından kalabalık gruplara uygun olmayacağını, bu sebeple derslerde kullanımını uygun görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak çıktılara yönelik bu temada sınıf mevcuduna yapılan vurgu kalabalık sınıflarda her çocuğun oyundan hedeflenen şekilde yararlanamayacağı kaygısına yöneliktir.

“Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda sürece tüm öğrencileri dahil etmenin zor olacağını düşünüyorum. Çünkü sayısal zeka oyunlarında oyun sürecine katılmak daha kolay ama sözel zeka oyunlarında fazla kişi dahil olunca bazı kişiler düşünmeye fırsat bulamazlar.” (tüm öğrencileri oyuna dahil etme-ÖA8)

Ayrıca öğretmen adayları kazanımlarla iyi ilişkilendirilmezse sürecin öğrenciyi dersin amacından uzaklaştıracağını düşünmektedir. ÖA7 bu konudaki görüşünü *“Ders kazanımlarıyla iyi ilişkilendirilmeyen oyunlar dersin amacından öğrenciyi ve öğretmeni uzaklaştırabilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Tema 5. Paydaşların olumsuz yaklaşımı

Öğretmen adayları bütünleştirme süreci konusunda öğretmenin isteksiz olmasının ve ailelerin öğretmene bu konuda gerekli desteği vermemesinin engel teşkil edici olduğuna vurgu yapmıştır. ÖA3 zeka oyunlarının katkılarında bahsederken ailenin bu konuda gerekli desteği vermemesi durumunda zaman problemlerinden dolayı sıkıntılar yaşanabileceğini *“Aileler bu konuda bilinçlendirilerek okul dışı zamanlarda bu oyunları oynatmalıdır. Aileler bu konuda destek olmazsa zaman problemi sebebiyle gerekli verim alınamaz.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.2. Bütünleştirme Sürecini Kolaylaştırıcı Faktörler

Öğretmen adayları bazı etmenlerin zekâ oyunlarını öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirme konusunda teşvik edici olduğunu düşünmektedir. Tematik kodlama sonucunda, üç destekleyici faktör tanımlanmıştır. Her bir temaya ilişkin farklı kodlar yer almaktadır (Tablo 2). Örneğin diğer öğretmenlerle işbirliği yapma, velinin desteğini alma, bu konuda eğitim alma ve

çevrim içi imkanlardan yararlanma gibi etmenlerin entegrasyon sürecini kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğu düşünülmektedir. Tüm bu kodlar farklı paydaşların desteğini gerektirmekte olup “*paydaşların desteği*” teması altında toplanmıştır.

Tablo 2. Zekâ Oyunlarını Öğrenme-Öğretme Süreciyle Bütünleştirme Konusunda Kolaylaştırıcı Rol Oynayan Etmenlere İlişkin Görüşler

| Tema | Kod | Frekans |
|------------------------------|---|---------|
| Pedagojik yararlar | Öğrenme-öğretme sürecini daha eğlenceli hale getirme | 3 |
| | Derse olan ilgiyi arttırma | 1 |
| | Dersler arasında ilişkilendirme yapma | 1 |
| | Dersi anlamasını kolaylaştırma ve başarıyı arttırma | 1 |
| | Öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmelerini sağlama | 1 |
| | Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme | 1 |
| | Sosyal ve duyuşsal becerileri geliştirme | 1 |
| | Kalıcılığı arttırma | 1 |
| Paydaşların desteği | Hizmet içi eğitim | 2 |
| | Diğer öğretmenlerle yapacakları işbirliği | 2 |
| | Çevrim içi kaynaklardan alacakları destek | 2 |
| Zekâ oyunlarına duyulan ilgi | Öğretmenin zekâ oyunlarına ilgi duyması | 1 |

Tema 1. Pedagojik yararlar

Öğretmen adayları zeka oyunlarının öğrenme sürecine entegrasyonunun öğrenciler açısından sağlayacağı katkıları Tablo 3’te yer alan temalar çerçevesinde ifade etmişlerdir. Buna göre, oyunların dersi eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracığı ve bu durumun öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, duyuşsal becerilerini ve sosyal ilişkilerini geliştireceği düşüncesi hâkimdir. Öğretilen bir konunun tekrarını sağlaması sebebiyle kalıcılığı arttırmada imkân tanıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca adaylar zeka oyunları ile bütünleştirilmiş öğretimin dersler arasında ilişkilendirmeyi destekleyeceği görüşündedir.

“Zeka oyunları derslerle ilişkilendirilmeli. Bu şekilde derse olan ilgiyi çekerek, dersin daha iyi anlaşılmasına ve kavranmasına yardımcı olabilir.” (derse olan ilgiyi arttırma-ÖA8)

“Öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar. Ayrıca derse katılımlarını arttıracığından ders başarısını artırır.” (öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirme-ÖA6)

“Kazanımların oyunlar ile ilişkilendirilmesi öğrencilerin birçok boyuttan kendilerini geliştirmesini, problemleri çözerken doğru ve hızlı karar vermesi, odaklanması, iletişim becerisinin gelişmesi, dikkatini toparlaması, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olur.” (üst düzey düşünme becerilerini, sosyal ve duyuşsal becerileri geliştirme-ÖA4)

“Özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin gelişim düzeyleri nedeniyle matematik gibi soyut bir dersi anlamlandırabilmeleri, soyut kavramları somut kavramlara dönüştürmek oldukça önemlidir. Kazanımların oyuna dönüştürülmesiyle öğrenciler eğlenerek öğrenirler.” (öğrenme-öğretme sürecini eğlenceli hale getirme ve kalıcılığı arttırma-ÖA3)

Tema 2. Paydaşların desteği

Öğretmen adayları bütünleştirme sürecinde diğer paydaşlardan görecekları desteğin bu süreci kolaylaştıracağına değinmişlerdir. Örneğin diğer öğretmenler ile işbirliği yapmak, hizmet içi eğitimler sunulması ve çevrimiçi kaynakların desteği entegre sürecinin daha kolay hale gelmesinde etkili görülmüştür.

“Hazırlık süreci ve materyal konusunda diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmalıdır. Bir oyunun uyarlaması için hazırlanan materyaller diğer sınıflarda da kullanılabilirdiğinden böyle bir işbirliğine gidilmelidir.” (diğer öğretmenlerle işbirliği-Ö2)

“Daha etkili uyarlama süreci için zümrelerle iyi bir işbirliği gerekiyor. Herkes ortaya fikir atarsa sonucun güzel çıkması olasılığı artar, çünkü daha fazla seçenekten iyi olanını seçebiliriz.” (diğer öğretmenlerle işbirliği-ÖA7)

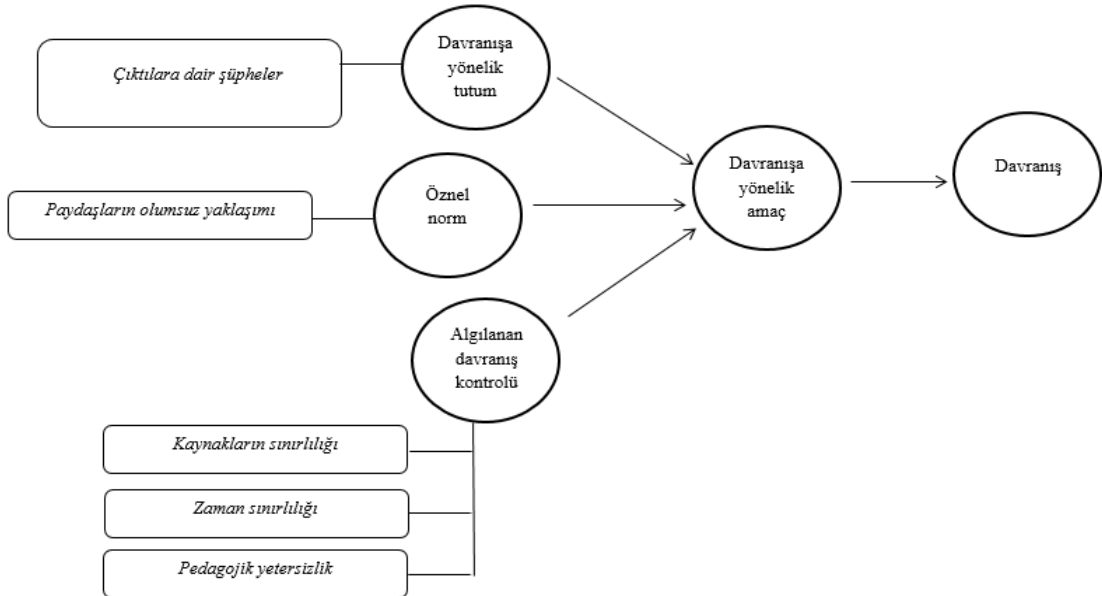
“Zeka oyunlarının dijital halleri de var. Onlardan da uygun olanları uygun derste kullanabiliriz.”(çevrimiçi destek-ÖA5)

Tema 3. Zeka oyunlarına duyulan ilgi

Üçüncü bir tema ise zeka oyunlarına duyulan ilgidir. Öğretmenlerin zeka oyunlarına özel ilgi duymasının onları bütünleştirme süreci üzerinde düşünmeye teşvik edeceği görüşü hakimdir. Bu konuda ÖA1 *“Bizim aslında bu konuda bir eğitim almamız çok faydalı. Ama şu da önemli, ben mesela bu konuya çok ilgi duyuyorum. Onun da ayrı bir önemi var. İlgi duyduğum için nasıl yapabilirim diye üzerinde duruyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir. ÖA6 ise *“Biz ilgili olmazsak ailelerin de çocukların da ilgisini çekemeyiz. Sürekli teşvik etmemiz gerekiyor yani.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

3.3. Bütünleştirmeye İlişkin Engel Teşkil Edici Faktörlerin PDT Modeline Göre İncelenmesi

Zekâ oyunlarını kazanımla ya da konuyla ilişkilendirme konusunda öğretmen adaylarının engel teşkil edici olarak tanımladığı faktörler beş tema altında toplanmıştır. Ajzen’in (1991) PDT modeli ile bu temalar arasında anlamlı bir eşleştirme yapıldığında Şekil 2’deki model ortaya çıkmaktadır. Bu modelde dairesel bileşenler Ajzen’e (1991) ait tanımlamaları, diğerleri ise araştırma sonucunda ortaya çıkan temaların modeldeki bileşenlerle eşleşmesini göstermektedir.



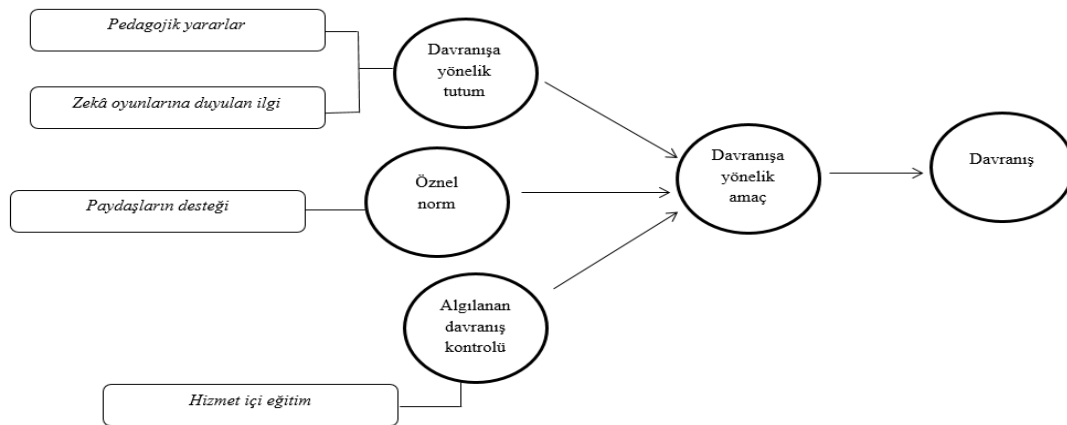
Şekil 2. Engel Teşkil Edici Faktörlerin PDT Modeline Göre İncelenmesi

Ajzen'in (1991) ortaya koyduğu PDT modelinde göre, davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranış kontrolü bileşenlerinin toplamı davranışa yönelik amacı oluşturmakta, bu amaç ise davranışın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Modele göre *algılanan davranış kontrolü*, davranışı gerçekleştirecek kişinin söz konusu davranışın ne kadar zor ya da kolay olacağına dair inancıdır. Bu bileşenle ilişkili olarak tanımlanan üç engel türüne ait tema (kaynak sınırlılığı, zaman sınırlılığı, pedagojik yetersizlik) öğretmen adaylarının entegrasyon sürecini zorlaştıran durumlara ilişkin algılarını içermektedir. Öğretmen adayları zeka oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirme davranışını gerçekleştirme konusunda pedagojik bilgi eksikliklerinin olduğunu düşünmekte ve güven eksikliği yaşamaktadırlar. Ayrıca hem hazırlık süreci hem de ders süreci açısından önemli bir zaman dilimini kapsayacak olması sebebiyle uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer problem oyunun hazırlık süreci için maliyet yükünün fazla olmasıdır. Bu temalar adayların entegrasyon sürecini zorlaştıran faktörlere ilişkin algılarını yansıtmaktadır.

PDT modeline göre *öznel norm*, referans kişilerin ilgili davranışın gerçekleşip gerçekleşmemesi konusunda beklentisini ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Öğretmen adayları böyle bir uygulama için öğretmenlerin istekli olmaları gerektiğine ve ailelerin destek vermesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Çeşitli sebeplerle öğretmenlerin isteksizlik duyması ya da ailelerden yeterli desteği görememesi bütünleştirme sürecinin gerçekleşmesi için bir engel olarak algılanmaktadır. PDT modeline göre *davranışa yönelik tutum*, kişinin o davranışın gerçekleşmesine karşı olumlu veya olumsuz değerlendirmelerini içermektedir. Öğretmen adaylarının bütünleştirme sürecinin hedeflenen kazanımlara ulaşma konusunda yeterince etkili olmayabileceğine yönelik algıları bu boyutla ilişkilendirilmiştir. Adayların ilgili davranışa yönelik tutumlarında, her öğrenciye ulaşamama konusunda kaygılarının olduğu görülmüştür. Adaylar böyle bir uygulamanın öğrencileri konunun odağından uzaklaştırabileceğini düşünmekte ve bazı yaş grupları için sınırlılıkları olabileceğini ifade etmektedirler.

3.4. Bütünleştirmeye İlişkin Kolaylaştırıcı Faktörlerin PDT Modeline Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının zekâ oyunlarını kazanımla ya da konuyla ilişkilendirme konusunda kolaylaştırıcı olarak tanımladıkları faktörler üç tema altında toplanmıştır. Ajzen 'in (1991) PDT modeli ile bu temalar arasında anlamlı bir eşleştirme yapıldığında Şekil 3'teki model ortaya çıkmaktadır. Ajzen'in (1991) ortaya koyduğu PDT modeline göre, *algılanan davranış kontrolü*, davranışı gerçekleştirecek kişinin söz konusu davranışın ne kadar zor ya da kolay olacağına dair inancıdır. Kolaylaştırıcı etmenler arasında doğrudan, algılanan davranış kontrolü bileşenine ait bir tema tanımlanamamıştır. Ancak kolaylaştırıcı sosyal norm temasındaki hizmet içi eğitim bu boyutta yorumlanmıştır. Çünkü adaylar bütünleştirmeye dair verilecek hizmet içi eğitimlerin olumlu katkı yaratacağı ve bu süreci kolaylaştıracağı inancındadır.



Şekil 3. Kolaylaştırıcı Faktörlerin PDT Modeline Göre İncelenmesi

PDT modeline göre *öznel norm*, referans kişilerin ilgili davranışın gerçekleşip gerçekleşmemesi konusunda beklentisini ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Paydaşların eğitim süreci içerisindeki rolü yadsınmaz. Bu sebeple öğretmen adaylarının farklı gruplardan görecekları olumlu desteklere yaptıkları vurgu paydaşların desteği teması altında tanımlanmıştır. Öğretmen adayları diğer öğretmenlerle yapılacak işbirliğinin ve çevrim içi kaynaklardan elde edilecek katkının önemine vurgu yapmıştır.

PDT modeline göre *davranışa yönelik tutum*, kişinin o davranışın gerçekleşmesine karşı pozitif veya negatif değerlendirmeleri içermektedir. Adayların bütünleştirme sürecine dair olumlu tutumları pedagojik yararlar boyutundadır. Öğretmen adayları oyunların dersi eğlenceli hale getireceğini, ilgiyi arttıracak ve başarıyı olumlu yönde destekleyeceğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı yapacağı görüşündedirler. Tanımlanan bir diğer etmen ise öğretmenin zeka oyunlarına karşı kendi ilgisi ve tutumudur. Bu görüşler, entegre sürecinin gerçekleşmesi davranışına yönelik olumlu tutumun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, zeka oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirme deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının, bu sürece ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının bütünleştirme sürecinde destekleyici ve engelleyici faktörlerin neler olabileceği konusundaki görüşleri gerekçeleriyle birlikte incelenmiştir. Yapılan araştırmalar zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki pedagojik yararlarını ortaya koymaktadır (Altun, 2017; Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Bottino ve Ott, 2006; Bottino, Ott ve Benigno, 2009; Demirel, 2015; Durmaz ve Durmaz, 2015; Esen, 2019; Marangoz ve Demirtaş, 2017; Şahin, 2019). Ancak bu çalışmadaki amaç bir konunun öğretimi için zekâ oyunlarının ilgili konuya, kazanıma ya da beceriye uyarlama sürecine odaklanmaktır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, uyarlama süreci için engel teşkil edici ve teşvik edici olası faktörlerin öğretmen adayları tarafından nasıl tanımlandığını anlamaya ışık tutmaktadır.

Araştırma sonucuna göre adayların gerek kolaylaştırıcı gerekse engel teşkil edici faktörlere ilişkin algılarının üç boyutta toplandığı görülmüştür. Bu üç boyut PDT modeli ile ilişkilendirildiğinde adayların öğretmen olduklarında, zekâ oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirme amaçlarının davranışa dönüşmesi konusunda olumlu ve olumsuz algılarının bulunduğu görülmektedir. Bu algıları, kendi sahip oldukları tutumlardan, paydaşların olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarından ve bu konuda aldıkları ya da alacakları eğitim ve kaynak desteğinden etkilenmektedir. Farklı eğitim materyallerinin ve uygulamaların öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerini içeren çalışmalarda da benzer boyutlara ilişkin bulgular elde edilmiştir (Prendergast ve diğerleri, 2019). Bu durum öğretim sürecini yapılandırmaya yönelik olan, ancak öğretim programına bağlı bir zorunluluk gerektirmeyen bu tür uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının sahip oldukları olumlu ve olumsuz yaklaşımların benzerliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları zekâ oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olacağını belirtmişlerdir. Oyunların öğrenciler üzerindeki olumlu katkısına dair görüşleri farklı oyun türleri hakkında yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Usta ve diğ., 2017). Adayların, oyunların dersleri eğlenceli hale getirmesi, ilgiyi arttırması, bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirmesi yönündeki görüşleri diğer araştırma sonuçlarıyla (Çetin ve Özbuğutu, 2020; Kaya ve Elgün, 2015; Kula, 2020; Usta ve diğ., 2017) benzerdir. Ancak adaylar oyunların olumlu etkisi kadar hedeflenen çıktılara ulaşmayı destekleme konusundaki kaygılarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca bütünleştirme süreci için yapılacak hazırlık sebebiyle zaman problemi yaşanabileceği, ders süresinin bu tür etkinlikler için yeterli olmayabileceği ve hazırlık sürecinin maliyet gerektireceği görüşündedirler. Velilerin, diğer öğretmenlerin ve okul idaresinin süreci desteklememesi ve öğretmenlerin pedagojik donanımlarındaki eksiklikler

sebebiyle bütünleştirme sürecinin olumsuz etkilenebileceğine dair görüşleri mevcuttur. Sadıkoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada daha tecrübeli öğretmenlerin zeka oyunlarına ilişkin görüşleri mesleki deneyimi az olan öğretmenlere göre daha olumsuz bulunmuştur. Bu durumda adayların görüşlerinin mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerle paralelik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu durum meslekte tecrübe kazanmış ve kazanmamış iki grubun bakış açısındaki benzerliği yansıtmaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin zeka oyunları sürecinde yaşanabilecek birtakım zorluklara karşı daha temkinli davranması söz konusu iken (Sadıkoğlu, 2017), öğretmen adayları meslek hayatında tecrübe sahibi olmamalarından dolayı tedirginlik duyuyor olabilir. Ayrıca öğretmenlerin zeka oyunları konusunda daha uzun süreli bir eğitim alması ve sınıf ortamında birebir uygulama olanağı bulması olumsuz görüşlerin önüne geçebilecek bir etmen olarak değerlendirilebilir. Örneğin Kula (2020) tarafından yapılan araştırmada 20 yılı aşkın süredir öğretmenlik tecrübesine sahip ve zeka oyunları öğreticiliği sertifikasına sahip öğretmenlerin zeka oyunlarının sınıfta oynatılması konusunda olumlu görüş bildirmesi bu duruma bir kanıt oluşturmaktadır.

Bir grup araştırmada oyunların derste kullanımının sınıf yönetimini zorlaştırabileceği, planlama sürecinin gerek zaman gerekse ekonomik açıdan yük getirebileceği ve her yaş grubu için uygun olmayabileceği yönündeki görüşler hem öğretmenler hem de öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir (Güneş, 2010; Usta ve diğ., 2017). Bu araştırmada da öğretmen adayları için sınıf yönetimi konusunda yaşanabilecek sorunlar ön planda iken, ilkökul öğrencilerine zeka oyunlarını oynatan bir grup öğretmen ise öğrencilerin sadece oyunları öğrenirken gürültü yaptığı, bunun dışında sınıf yönetimi konusunda herhangi bir sorun yaşanmadığı görüşündedir (Kula, 2020). Bu durumun sebebini öğretmenlerin zeka oyunları konusundaki bilgi ve tecrübesi ile açıklamak mümkündür. Sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamayan öğretmen grubunun zeka oyunları öğreticiliği sertifikasına sahip olması ve sınıf içi uygulamalar konusunda tecrübe sahibi olması olumlu bir yeterlilik kaynağı olarak düşünülebilir. Öğretmen adayları ders kapsamında zeka oyunlarını tanımış ve uygulama yapma imkanı bulmuş olsalar da bu konuda daha uzun süreli deneyim yaşanmasının gerekliliği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle adaylara ve öğretmenlere zeka oyunları konusunda verilecek uygulamalı ve uzun süreli eğitimlerin gerekliliği ve önemi açıktır.

Çalışmaya katılacak adayların seçiminde öğretim derslerini başarı ile tamamlamış olmaları bir ölçüt olarak belirlemiştir. Bu durumun sebebi adayların zeka oyunlarını dahil edecekleri bir ders planlarken öğretim programlarını tanıma, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme, etkili materyaller hazırlayabilme gibi bilgi ve becerileri uygun şekilde kullanabilmesidir. Nitekim zeka oyunları öğrencilerin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmalarını sağlamada bir araç olarak görülmektedir (Dempsey ve diğerleri, 2002). Ancak adayların araştırmacı tarafından verilen ders kapsamında zeka oyunları konusunda aldıkları eğitim ve oyunlarla konuları bütünleştirmeye yönelik deneyimleri sınırlıdır. Adayların bütünleştirme sürecine dair kaygılarının oluşması bu konudaki pedagojik yetersizliklerinin yeterince desteklenememesi ile açıklanabilir. Çünkü pedagojik açıdan yeterlilik kazanmış ve deneyim sahibi öğretmenlerin zeka oyunlarını sınıf ortamında kullanmaya yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları yapılan araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir (Kula, 2020). Benzer sonuçlara oyunları sınıf içinde oynatarak deneyim kazanan öğretmen adayları tarafından sunulan görüşlerde de ulaşılmıştır (Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019). Bu sebeple pedagojik yeterliliği arttırmak ve bu konudaki kaygıları ortadan kaldırmak için uzun süreli ve uygulamalı eğitimlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programlarına oyunların öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceği konusunda teorik ve uygulamalı bir ders eklenmesi önerilmektedir.

Bu araştırma zekâ oyunlarını tanıyan, öğretim süreciyle zeka oyunlarının bütünleştirilmesine dair planlamalar yapmış ancak bu planlamaları sınıf ortamında uygulama olanağı bulunmayan 8 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öğretim süreciyle ilişkilendirdikleri zeka oyunlarını sınıf ortamında kullanma deneyimi yaşamadan adayların görüşlerine başvurulması bu çalışmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Hazırladıkları oyunları uygulama olanağı bulunan öğretmen adaylarının ve sahanın içinde olan sınıf öğretmenlerinin de

bütünleştirme sürecine dair bakış açıları oldukça önemlidir. Bu gerekçelerle bütünleştirme sürecine dair daha uzun süreli ve uygulamalı deneyimi bulunan öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması önerilmektedir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde öğretmen yetkinliklerini arttırmak amacıyla, öğretmenlere hizmet içi eğitimler ve ücretsiz yazılımlar (GriCeviz-<https://griceviz.com/>) sunması öğretmenlerin zeka oyunlarına ilişkin etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesini desteklemektedir. Bu uygulamaların özellikle Türkçe ve matematik dersleri ile bütünleştirilebilirliği konusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farkındalıkları artırılmalı ve bütünleştirme sürecinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmelidir. Zeka oyunlarının okul öncesi dönemden itibaren sınıflarda kullanımı konusunda araştırmalar yürütülerek okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki deneyimleri incelenmelidir. Boylamsal çalışmalar ile okul öncesi dönemden ilkököl yıllarına kadar zeka oyunları ile deneyim yaşamış öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimleri uzun süreli ve derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adalar, H. ve Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 1-24.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211.
- Akbaş O. ve Baki N. (2015). Zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı*, (32-42), 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294.
- Altun M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkököl öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, Ö., Kuzu, O. ve Gök, B. (2020). The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students'. *Journal of Education and Future*, 17, 1-13.
- Bottino, R. M. ve Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359-375.
- Bottino, R. M., Ott, M. ve Benigno, V. (2009). Digital mind games: Experience based reflections on design and interface features supporting the development of reasoning skills. *In Proc. 3rd European Conference on Game Based Learning*.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191-207.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Chen, Z.-H., Liao, C. C., Cheng, H. N., Yeh, C. Y. ve Chan, T.-W. (2012). Influence of game quests on pupils' enjoyment and goal-pursuing in math learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, 317–327.
- Çetin, A. ve Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zeka oyunları ile ilgili görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.144>
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zeka oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1). 41-61.
- Durmaz, B. ve Durmaz, S. (2015). Mangala öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemleri çözme başarısı üzerine etkisi, *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı*, Tam Bildiri Kitabı, 287-294.
- Esen, M. (2019). *Zeka oyunlarının, 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Goad, K. D. (2012). *The perception of teachers toward the use of mobile technology as a tool to engage students in learning*. (Doctoral Dissertation). Indiana State University, Indiana. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10484/4004>
- Güneş, G. (2010). *İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars.
- Handal, B. ve Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 59–69.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kula, S. S. (2020). Zeka oyunlarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim*, 49 (225), 253-282.
- Marangoz D. ve Demirtaş Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *The Journal of International Social Research*, 10(53), 612-621.
- Pierce, R. ve Ball, L. (2009). Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 299–317.
- Prendergast, M., Harbison, L., Miller, S. ve Trakulphadetkrai, N. V. (2019) Pre-service and in-service teachers' perceptions on the integration of children's literature in mathematics teaching and learning in Ireland. *Irish Educational Studies*, 38(2), 157-175, DOI: 10.1080/03323315.2018.1484302

- Sadıkoglu, A. (2017). *Zeka ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygı, E ve Alkaş Ulusoy Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331345.
- Şahin, E. (2019). *Zeka oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tuğrul, B. (2010). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. Zembat R. (Ed) Oyun Temelli Öğrenme (s. 187-216), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tüm Üstün Zekalılar Derneği [TÜZDER] (2020). *Zeka oyunları nedir?* <https://tuzder.org/zeka-ve-akil-oyunlari/> sayfasından erişilmiştir.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 365-377.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom teachers play a significant role in the integration of mind games into the teaching and learning process at primary school level. Given that it is not a compulsory activity it is important that teachers should be eager to implement such an activity. Ajzen (1991) accounted for this situation based on the Planned Behaviour Theory (PBT) indicating that in order for an individual to perform a certain behaviour he should have a goal about it. In other words, classroom teachers should develop goals in this regard before they can act to incorporate mind games into the teaching process. The stronger the purpose for realizing a behavior, the more likely it is that the behaviour will occur (Ajzen, 1991). In short, if teachers have any goal to integrate mind games with the teaching and learning process they will develop behaviours in line with this goal. The aim of this study is to reveal the views of the pre-service primary school teachers about the integration of the mind games with the teaching and learning process. The views of the pre-service teachers are analysed based on the theoretical framework developed by Ajzen (1991). More specifically, their views are analysed in relation to the facilitator and inhibitive factors concerning this integration.

A case study pattern was used in this study, which aims to examine the views of the pre-service primary school teachers regarding the process of associating mind games with the learning-teaching process. The participants of the study are 8 pre-service primary school teachers. They were selected using the purposive sampling technique. The data of the study were collected through semi-structured interviews. An interview form was developed for this purpose. In the interview form the participants were asked about the the facilitator and inhibitive factors in the

integration process of mind games into the teaching-learning process. The data collected from these semi-structured interviews were analysed through descriptive statistics. In order to establish the internal validity of the study the data obtained were analyzed by a field expert.

It is found that the participants have some ideas about the integration of the mind games with either gains or subject matters which are of inhibiting nature. These views are grouped under five themes. A matching is developed between these themes and Ajzen's PBT model (1991). This model assumes that the attitude towards behavior, the subjective norm and the sum of the perceived behavior control components constitute the purpose for the behavior, and this goal provides the realization of the behavior. In the model *the control of perceived behaviour* refers to the individuals' belief about the easiness or hardship of the behaviour. The theme about three inhibitive factors (resource and time limitations, pedagogical knowledge and the lack of self-confidence) indicate the participants perceptions about the difficulties in the integration process. The participants think that their pedagogical knowledge is not sufficient to integrate the mind games with the teaching and learning process which reduces their self-confidence in this regard. In addition, they state that the eligibility of such an integration is less due to time constraints. Another problem stated by the participants is that it is not cost effective to develop proper games.

The PBT model defines *the subjective norm* as the expectations of individuals about the occurrence of the behaviour (Ajzen, 1991). The pre-service primary school teachers pointed out that teachers should be willing for such an activity and that parents should support the integration process. The reluctance of teachers for various reasons or the inability to receive adequate support from parents are perceived as an obstacle to the integration process. In the PBT model *attitudes towards the behaviour* refer to the individuals' positive or negative evaluations about the occurrence of the behaviour. The participants' perceptions about the ineffectiveness of the integration process to achieve the goals are connected with this dimension. The participants are found to have some concerns about not to reach all students. They argue that games may distract students and that the use of mind games may only be used for certain age groups. The factors that participants defined as a facilitator in linking mind games with the target gains or the subject matters are categorized under three themes. The pre-service - teachers argue that in-service trainings on such an integration will make a positive contribution and facilitate this process. This theme is defined in the perceived behavior control component. The participants also emphasize the importance of collaboration with other teachers and the contribution from online resources. This theme is defined in the social norm component. The pre-service primary school teachers stated that the games will make the lesson fun, increase the student interest and support the student achievement positively. They are also of the opinion that it will contribute to students' cognitive and affective skills. This theme is defined in the attitude towards behavior component.

The views of the pre-service teachers on what could be facilitator and inhibitive factors in such an integration process were examined along with their justifications. The findings of the study indicate that the perceptions of pre-service teachers about the facilitator and inhibitive are grouped into three dimensions. When these three dimensions are connected with the PBT model it is seen that they have positive and negative perceptions about the integration of mind games with teaching processes. These perceptions of participants are influenced by their own attitudes, positive or negative approaches of stakeholders, and education and resource support in this regard. The fact that the study does not include the views of pre-service teachers who have experiences with primary school students about the integrated mind games to the teaching process is one of

the limitations. The views of pre-service primary school teachers who implement the integrated mind games in the classrooms should also investigated in relation to the integration process.

Okulöncesinden Liseye Öğretim Programlarında Temizlik ve Hijyen: Türkiye Örneği

Sanitation and Hygiene in Curriculum from Preschool to High School: Turkey Sample

Neşe ÖZKAL¹

¹Doç.Dr., Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Fakültesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye, nese.ozkal@alanya.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7854-5276>)

Geliş Tarihi: 21.09.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2020

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesinden liseye Türkiye’de 2019/2020 öğretim yılında uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktılarını belirlemek ve öğretim programları yoluyla bireylerin sahip olabileceği “temizlik ve hijyen” becerilerinin düzeyini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler yönlendirilmiş içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma da veriler MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yer alan okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarından elde edilmiştir. Öğretim programları uzman görüşleri ile belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Belirlenen öğrenme çıktıları Bloom Taksonomisinin yeniden düzenlenmiş haline göre incelenmiş ve hem bilgi hem de bilişsel süreçler boyutunda temizlikle ilgili olarak öngörülen yeterlikler ve düzeyleri tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim programlarında temizlik ve hijyenle ilgili doğrudan ve dolaylı olarak 35 öğrenme çıktısının yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının ilkökulda 1-4 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında daha yoğun olarak yer aldığı, bunu sırası ile lise, ortaokul ve okulöncesi öğretim programlarının izlediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, öğrenme çıktısı, temizlik, hijyen.

ABSTRACT

This study aimed to identify the learning outcomes related to hygiene and sanitation in the school curricula from pre-school to high school in 2019/2020 academic year and to present the level of “sanitation and hygiene” skills that individuals can have through education programs with the help of qualitative research method and document analysis. The data were analyzed with directed content analysis. The data in the research were obtained from the preschool, primary school, secondary school and high school curricula located on the Ministry of National Education, Board of Education website. Those curricula were combed using keywords identified by experts. The identified learning outcomes were examined based on the revised version of Bloom’s Taxonomy to define the expected competencies and levels in regards to hygiene in terms of both content and cognitive processes. According to the results, it was determined that 35 direct and indirect learning outcomes existed about sanitation and hygiene in the school curricula. It was determined that the learning outcomes were more extensive in the Social Studies curriculum in primary school through grades 1-4, followed by high school, secondary school and preschool education programs, respectively.

Keywords: Curriculum, learning outcome, sanitation, hygiene.

GİRİŞ

Çağdaş sağlık anlayışı, sağlık hizmetlerinin yürütülmesinde tüm sektörlerin eşgüdümlü bir biçimde çalışmasını önermektedir (Soyluoğlu, 2003). Eğitim sektörü de bunlardan birisidir. Okullar, çocuklar ve gençlerin günün önemli bir zaman dilimini geçirdikleri yerdir. Okulda profesyonel öğreticiler çocukları ve gençleri eğitim programları aracılığı ile sağlıklı bir gelişim için planlı bir biçimde yönlendirirler. Bireyler temel sağlık davranışlarını okul dönemlerinde kazanırlar. Okullarda sağlık eğitim programının bir parçası da bireylere temizlik ve kişisel hijyen alışkanlıkları kazandırmaktır (Mermer, Durusoy, Türk ve Coyle, 2016). Temizlik; “temiz olma durumu, arılık” (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Hijyen ise; “Sağlığa zarar verecek ortamlardan korunmak için yapılacak uygulamalar ve alınan temizlik önlemlerinin tümü” (TDK, 2011) olarak adlandırılır. El, yüz, kulak, ayak, tırnak, ağız ve diş temizliği kişisel hijyen uygulamaları içerisinde sayılabilir. Kişisel hijyen dışında, hijyen davranışları içerisinde gıda hijyeni, ev hijyeni, ve genel hijyen davranışları da yer almaktadır (Stevenson, Case, Hodgson, Porzig-Drummond, Barouei ve Oaten, 2009). Kişisel hijyen davranışları içerisinde özellikle el hijyeni bulaşıcı hastalıklardan korunmak için önemlidir (Mermer, Durusoy, Türk ve Coyle, 2016; Önsüz ve Hıdıroğlu, 2008).

Dünya genelinde ölüme yol açma açısından ilk sıralarda diare ve alt solunum yolu enfeksiyonları yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, 2000-2012 yılları arasında Afrika'da yaklaşık 644.000 kişi ishale bağlı hastalıklar nedeniyle ölmüştür. Bu sayı küresel ölümlerin % 67'sini oluşturmaktadır (World Health Organization [WHO], 2012). Küçük yaşta çocuklar, olgunlaşmamış bağışıklık sistemleri ve günlerinin çoğunu geçirdikleri, başkalarıyla etkileşime girdikleri ve bu nedenle birçok enfeksiyona maruz kaldıkları okul ortamları nedeniyle bulaşıcı hastalıklara yetişkinlerden daha savunmasızdır. Bu, okulu hastalıkların yayılması, önlenmesi ve kontrolü için önemli bir ortam haline getirir (Mbakaya, Lee ve Lee, 2019). İshal ve solunum bozuklukları, çocukluk hastalıklarının % 80'ine ve 272 milyon gün okul devamsızlığına neden olmuştur. (World Vision International, 2020). Türkiye’de alınan sağlık raporları temel eğitim çağı çocuklarının en sık enfeksiyona bağlı hastalıkları yaşadıklarını göstermektedir (Kitiş ve Bilgili, 2011). Yapılan çalışmalar enfeksiyon sıklığı ile hijyen alışkanlıklarının ilişkili olduğunu göstermektedir (Mbakaya, Lee ve Lee, 2019). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bireylere temizlik ve hijyen alışkanlığının kazandırılmasının diare, tifo, dizanteri, Hepatit A gibi hastalıkların önlenmesinde ve ölüm oranlarının azalmasında etkili olduğunu belirtmektedir (WHO, 2009). Bu nedenle dünya’da ve Türkiye’de geçmişte ve bugün mevcut okul öğretim programlarından bağımsız olarak, okul çağı çocukları başta olmak üzere hijyen eğitim programlarının düzenlendiği görülmektedir. Bu eğitim programları içerisinde özellikle el hijyeni daha yoğundur. Yapılan hijyen eğitimlerinin sonuçları öğrencilerin yaşadığı solunum yolu ile ilgili hastalıkları ve bunlardan kaynaklanan okula devamsızlıkları azaltmada etkili olmuştur (Azor-Martinez, Cobos-Carascosa, Seijas-Vazquez, Fernandez-Sanchez, Strizzi ve Torres-Alegres, 2016; Mbakaya, Lee, ve Lee, 2019; Mermer ve diğerleri, 2016; Roberts, Smith, Jorm, Patel, Douglas ve McGilchrist, 2000; White, Kolble, Carlson, Lipson, Dolan, Ali ve Cline, 2003).

Okulların temiz ve hijyenik olması ve çocukların temizlik ve hijyen davranışları kazanmaları önemlidir. Özellikle bugün tüm dünya’nın birlikte mücadele verdiği “Covid-19 pandemisi” temizlik ve kişisel hijyenin hayati rolünü bir kez daha göz önüne sermiştir. Henüz bir aşı ya da yüzde yüz etkili bir tedavi prosedürü bulunmuş değildir. Bu nedenle resmi ve özel kurum ve kuruluşlar Covid-19’a karşı alınan önlemler içerisinde hazırladıkları tüm basılı ve görsel yayımlarında *temizlik ve hijyen* uygulamalarının nasıl yapılacağına ayrıntılı bir biçimde yer vermişlerdir (örneğin; TSE, 2020; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2020 vb). Üniversiteler Covid 19 pandemisine karşı korunma ve hijyen eğitimi sertifikalı kurs programları başlatmışlardır (Örneğin; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 2020; Yalova Üniversitesi, 2020). Küresel olarak salgının insan sağlığını tehdit etmeye devam ettiği bugünlerde temizlik, hijyen ve el hijyeni en önemli uyarılardan biri olarak vurgulanmaktadır. COVID-19 pandemisi sürecinde kamu ve özel kurumların yayınladığı kamu spotlarının, broşürlerin, duyuruların, sosyal medya paylaşımlarının bireyler üzerinde temizlik ve hijyenle, özellikle de el hijyeni ile ilgili bireylerin

hijyen alışkanlıkları üzerinde olumlu etkileri olmuştur (Uğurlu, Durgun, Nematlu ve Kurd, 2020). Bu durum bireylerin bilgi, beceri eksikliklerinin giderilmesi, farkındalık ve tutumlarının artırılması için temizlik ve hijyenle ilgili eğitim programlarına olan gereksinimi de ortaya çıkarmıştır.

Temizlik ve hijyen uygulamaları kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Temizlik ve hijyen ile ilgili ilk eğitimler öncelikle ailede informal eğitim süreçleri ile kazanılmaktadır. Temizlik ve hijyen çocuğun okula başlaması ile birlikte okullarda düzenlenen ders dışı etkinlikler ve öğretim programları aracılığı ile kazandırılmaya çalışılır. Türkiye’de okullarda Sağlık haftası (07-13 Nisan), Ağız ve dış sağlığı günü (18-24 Kasım) vb. gibi belirli gün ve haftalarda ders dışı etkinliklerin düzenlendiği görülmektedir. Bu etkinlikler dışında okullarda okul yönetimince seçilen çeşitli etkinlikler de düzenlenebilmektedir. Temizlik ve hijyen yeterlikleri sağlık eğitimini temel alan bağımsız dersler aracılığıyla kazandırılmanın yanısıra farklı derslerin (Örneğin, Hayat Bilgisi, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi vb. gibi) öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları aracılığıyla da kazandırılabilir. Türkiye’de ki durum incelendiğinde 2019-2020 öğretim programlarına göre sağlık eğitimine yönelik ortaöğretimde okutulan *Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü* adlı bir ders olduğu görülmektedir (MEB, 2018).

Türkiye’de 2006 yılında tüm okullarda uygulamaya konulan “Beyaz Bayrak” projesi’de temizlik ve hijyenle ilgilidir. Proje okullarda temizlik ve hijyenin teşvik edilmesi için bir denetim oluşturma amacını taşımaktadır. Proje Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006) ve Sağlık Bakanlığı arasında 03.08.2006 tarihinde *Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü* ile başlamıştır. Proje kapsamında belirlenen kriterlere göre denetlenerek belli bir puana ulaşan okullara *beyaz bayrak sertifikası* verilmesi şeklinde uygulanmıştır. Bu projede yer alan “Eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilere yönelik sağlık, hijyen, çevre sağlığı vb. eğitimler düzenlenmiştir” maddesi dışında beyaz bayrak projesi denetim formunda yer alan diğer maddeler daha çok okul yönetimlerince sağlanacak olan fiziksel düzenlemelerle ilişkilidir. Ancak denetim formunda yer alan bu maddenin uygulanması zorunlu değildir. Bu anlamda proje katılan okulların fiziksel temizlik ve hijyenine katkı sağlamış ancak bireysel olarak öğrencilerin temizlik ve hijyen davranışlarına ilişkin katkıları sınırlı kalmıştır. Türkiye’de *Beyaz Bayrak* projesi uygulaması dışında daha çok sağlık çalışanları tarafından uygulanan bağımsız araştırma projeleri kapsamında genel hijyen (Mermer, Durusoy, Türk, Coyle, 2016), el hijyeni (Coştan Şimşek 2011), genital hijyen (Koyun, Özpulat, Özvarış, 2013), özbakım (Uzunçakmak 2012) ve oral hijyen (Köse, Güven, Mert, Esen, Eraslan, 2010) konusunda okullarda müdahale eğitim programlarının da düzenlendiği görülmektedir. Yapılan müdahale programlarının temizlik ve kişisel hijyenle ilgili olarak olumlu etkileri belirlenmiştir.

Temizlik ve hijyene ilişkin doğru kazanımların alışkanlığa dönüşmesi özelde çocuğun genelde toplumun/toplumların sağlığının korunmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarının temizlik ve hijyenle ilgili bilgi ve alışkanlıkların yetersiz olduğunu (Abay ve Özvarış, 2018; Kırım ve Hırça, 2015; Oğuzöncül, Bulut, Pirinçci, Yurt ve Deveci, 2020; Önsüz ve Hıdıroğlu, 2008; Taşkiran, Khorshid ve Sarı, 2019; Yılmaz ve Özkan, 2009) göstermesi önemli bir sorun teşkil etmektedir. Geçmişte, bugün ve gelecekte de yaşanması muhtemel olan, insan sağlığını tehdit eden hastalıklardan korunmak, yayılmasını önlemek, bireyin bizzat kendisini, toplumun ve aslında küresel olarak dünyanın sağlığını korumak için bireylere örgün eğitim kurumlarında doğru temizlik ve hijyen alışkanlığının kazandırılması bir zorunluluktur. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de öğretim programlarımızda yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktılarını belirleyerek, öğretim programları yoluyla Türkiye’de bireylerin sahip olabileceği *temizlik ve kişisel hijyen* becerilerinin düzeyini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Dökümanlar MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sitesinde yer alan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarından oluşmaktadır (MEB, 2020). Meslek liseleri ve yabancı dil dersleri öğretim programları araştırma kapsamına alınmamıştır. Çalışma kapsamında 2019-2020 öğretim yılında uygulamada olan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programları incelenmiştir. Araştırmada dokümanlar yönlendirilmiş içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yönlendirilmiş içerik analizinde kuram ya da kuramsal çerçeve doğrulanmaya çalışılır. Analiz öncesinde belirlenmiş olan kategorilere göre kodlar çıkartılır (Hsieh ve Shannon, 2005). Bu çalışmada Öğretim programlarının tümü uzman görüşü ile belirlenen ve Tablo 1’de belirtilen anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır.

Tablo 1. Temizlik ve Hijyen ile İlgili İncelenen Anahtar Sözcükler

| | | |
|---------------|---------------|--------------------|
| Temizlik | El yıkama | Ayak bakımı |
| Hijyen | Diş fırçalama | Tırnak bakımı |
| Kişisel bakım | Yüz yıkama | Temizlik malzemesi |
| Öz bakım | Dezenfektan | |

Anahtar kelimelerin belirlenmesinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bu anahtar kelimelere göre dökümanlar (öğretim programları) çözümlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında yer alan öğretim programları araştırmacı tarafından tek tek okunarak, programların tümü gözden geçirilmiştir.

Öğretim programlarında yer alan *temizlik ve hijyen* ile ilgili öğrenme ıktıları derslere ve sınıf düzeylerine göre kodlanmıştır. Öğretim programlarında öğrenme çıktılarında açıkça yer almasa da açıklamalarında *temizlik ve hijyene* ilişkin etkinliklerin vurgulandığı öğrenme ıktıları da kodlanmıştır. Belirlenen öğrenme ıktıları Bloom Taksonomisinin yeniden düzenlenmiş haline göre incelenmiş ve sonuçlar içerik hem de bilişsel süreçler boyutunda temizlik ve hijyen ile ilgili olarak öngörülen yeterlikler ve düzeyleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Kodlamalarla ilgili olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan nitel çalışma ve eğitim bilimleri alanında deneyimli bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşleri alınarak meslektaş yardımı (peer debriefing) gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1984).

Türkçe dersi öğretim programı (1-8) öğrenme çıktılarında doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenme çıktısına ilişkin açıklamalarda *Temizlik ve Hijyen* ile ilgili belirlenen anahtar kelimelere ulaşılamamıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-8) her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesini öngörmektedir. Sağlık ve spor teması bu temalar içinde yer almaktadır. Sağlık ve spor teması altında hastalıklardan korunma, öz bakım, temizlik vb. gibi araştırma kapsamında yer alan anahtar kelimelerle ilgili konu önerileri bulunmaktadır. Bu temalar Türkçe ders kitaplarında konular ve etkinlikler yoluyla işlenmektedir. *Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk* temaları tüm sınıf düzeylerinde zorunludur. Ancak diğer temalar seçmelidir. Sağlık ve spor teması da seçmeli olarak kitap yazarlarınca seçilmesi durumunda işlenmektedir. Araştırma veri toplama aracı öğretim programlarıdır. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler incelenmemiştir. Bu nedenle Türkçe dersinde Temizlik ve Hijyenle ilgili etkinliklerin incelenmemesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

BULGULAR

Öğretim programlarımızda yer alan temizlik ve hijyen’le ilgili öğrenme ıktıları öğretim düzeylerine göre gruplanarak tablolarda sunulmuştur. Tablo 2’de okulöncesi öğrenme ıktıları yer almaktadır.

Tablo 2. Okulöncesi Öğretim Programı Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktıları

| Ders | Sınıf | No | Öğrenme Çıktısı |
|------|-------|----|--|
| | OÖ | 1 | Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar* |
| | | 2 | Değişik ortamlardaki kurallara uyar* |
| | | 3 | Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular |
| | | 4 | Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır* |

*Öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle “temizlik ve hijyen ile” ilişkilendirilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretim programında yer alan 4 öğrenme çıktısı doğrudan ve dolaylı olarak temizlikle ilişkili olarak bulunmuştur. Tablo 2’de yer alan “*Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar*” olarak okul öncesi öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı 1’in göstergeleri “*Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar*” olarak belirtilmiştir. Okul öncesi öğretim programında bu öğrenme çıktısı ile ilgili açıklamalarda çocukların nesnelere “*kullanım amaçları olarak temizlik için kullanılanlar*” gibi özelliklerine göre gruplaması beklendiği ifade yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme çıktısı “temizlik”le ilişkilendirilerek tabloda yer almıştır. Bu çıktı temizlikle ilgili olarak çocuğun temizlikte kullanacağı malzemeleri tanımasını sağlar.

Tablo 2’de yer alan öğrenme çıktısı 2’nin göstergeleri “*Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak okul öncesi öğretim programında yer alan açıklamalarda çocukların “*temizlik kuralları (tuvaletten sonra ve yemekten önce/sonra ellerini yıkama vb)*” uymaları gereken kurallar” olarak belirtilerek, çocukların bu kuralları içselleştirebilmesi, günlük yaşamının bir parçası haline getirebilmesi için etkinlikler aracılığıyla doğru tutumlar ve beceriler kazandırılması amaçlanmıştır.

Tablo 2’de yer alan öğrenme çıktısı 3 ise doğrudan çocuğa temizlik alışkanlığı kazandırmakla ilişkilidir. Okul öncesi öğretim programında göstergeleri “*Saçını tarar, dişini fırçalar; elini, yüzünü yıkar, tuvalet gereksinimine yönelik işleri yapar*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak öğretim programında yer alan açıklamalarda “*çocuğun yaşının büyümesiyle birlikte yetişkin desteğinin azaltılarak beden temizliğine ilişkin davranışları göstermesi*” beklendiği ifade edilmiştir. Tablo 2’de yer alan öğrenme çıktısı 4’ün göstergeleri arasında “*Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır*” ifadeleri yer almaktadır. Bu öğrenme çıktısı ile ilgili olarak Okul öncesi öğretim programında yer alan açıklamalarda;

“*Çocuklara hem beslenme ve öz bakım için gerekli araç gereçleri (kaşık, çatal, bıçak, sabun, şampuan, tarak, diş fırçası, havlu, tuvalet kâğıdı gibi) hem de evde ve okulda temizlik ve toplanma için gerekli araç ve gereçleri (toz bezi, süpürge gibi) kullanabilmesi için gerekli fırsatlar verilmelidir*”

ifadeleri yer almaktadır. Bu çıktı da çocuğun temizlik malzemelerini, araç ve gereçlerini bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Tablo 2’de yer alan öğrenme çıktıları düzenlenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreçler boyutlarına göre çözümlenerek sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’e göre okulöncesi programlarındaki temizlikle ilgili öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda sırası ile işlemsel alanda ve kavramsal alanda, bilişsel süreçlerde ise uygulama ve anlama düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Okulöncesi Öğretim Programlarındaki Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktılarının Düzenlenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

| Bilgi Boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|--------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 1 | | | | |
| İşlemsel | | | 2,3,4 | | | |
| Üst bilişsel | | | | | | |

Tablo 4’te temizlikle ilgili ilkökul öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları yer almaktadır. Tablo 4’de görüldüğü gibi 1-4 ilkökul öğretim programları incelendiğinde temizlikle ilgili olarak Hayat Bilgisinde 11, Beden eğitiminde 2 ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde 2 olmak üzere 15 öğrenme çıktısı doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur.

Tablo 4. İlkokul (1-4) Öğretim Programı Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktıları

| Ders | Sınıf | No | Öğrenme Çıktısı |
|------------------------------------|-------|----|---|
| Hayat Bilgisi (1-3) | 1 | 1 | Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir. |
| | 1 | 2 | Kişisel bakımını düzenli olarak yapar. |
| | 1 | 3 | Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder* |
| | 1 | 4 | Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar. |
| | 1 | 5 | Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır* |
| | 1 | 6 | Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.** |
| | 2 | 7 | Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir* |
| | 2 | 8 | Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder. |
| | 2 | 9 | Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar. |
| | 3 | 10 | Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar. |
| | 3 | 11 | Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır. |
| Beden Eğitimi (1-4) | 1 | 12 | Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken temizlik alışkanlıkları sergiler. |
| | 2 | 13 | Oyun ve fiziki etkinliklerde dikkat edilmesi gereken hijyen ilkelerini nedenleriyle açıklar. |
| Din kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8) | 4 | 14 | İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir. |
| | 4 | 15 | Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir. |

*Öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle “temizlik ve hijyenle” ilişkilendirilmiştir.

**Duyuşsal alan kapsamına girmektedir.

Tablo 4’de yer alan öğrenme çıktısı 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15 doğrudan temizlikle ilişkilidir. Öğrenme çıktısı 1 ile ilgili olarak Hayat Bilgisi öğretim programında “tuvaletleri nasıl kullanması gerektiği....üzerine durulur” açıklaması yer almaktadır. Öğrenme çıktısı 2 ile ilgili olarak Hayat Bilgisi öğretim programında “El, yüz yıkama ve dişleri usulüne uygun olarak fırçalama, banyo yapma, saç tarama, tuvalet eğitimi ile günlük kıyafetlerini giyme ve özenli kullanma üzerinde durulması, kişisel bakımda sürekliliğin sağlanmasının vurgulanması”na ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Hayat Bilgisi öğretim programında Öğrenme çıktısı 3 ile ilgili olarak;“*Kişisel temizliğini yapma, mevsime uygun giyinme, meyve ve sebzeleri tüketmeden önce yıkama, üzerinde durulacağı*” belirtilmektedir. Öğrenme çıktısı 4’ün açıklamalarında çocuğa “*Yemeğe başlamadan önce ellerini yıkaması gerektiğinin hatırlatılacağı*” yer almaktadır. Öğrenme çıktısı 1, 2, 3,ve 4 okulöncesinde çocuklara kazandırılmaya çalışılan özbakım, kişisel hijyen ve temizlik davranışlarının devamı niteliğindedir. Öğrenme çıktısı 10’la ilgili olarak “*Ortak kullanıma açık mekânları, tuvalet ve lavaboları temiz, hijyen kurallarına uygun kullanmanın önemi üzerinde durulur*” açıklaması yer almaktadır.

Hayat Bilgisi öğretim programında öğrenme çıktısı 5’te “*sınıf eşyalarını özenli kullanma, sınıfını temiz tutma, kendisini ve çevresini temiz tutma gibi kuralların gerekliliğinden hareketle*

konu açıklanır” 6’da “Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur” ve öğrenme çıktısı 9’la ilgili olarak “Kişisel temizlik ve çevre temizliği üzerinde durulur” açıklamaları yer almaktadır. Bu çıktılarda çocuğun kendisi ile birlikte çevresini de temiz tutmaya yönlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Öğrenme çıktısı 7’de ise “Elektrik, su, temizlik malzemeleri ile okula ait ders araç ve gereçlerinin kullanımında tasarrufa özen gösterilmesi gibi konular üzerinde durulur” ifadeleri yer almaktadır. Öğrenme çıktısı 11’de “kişisel bakımı yaparken tasarruflu olmakla” ilgilidir. Bu çıktılarda “temizlik” ve “kişisel bakım” anahtar kelimeleri geçmekle birlikte amacın çocuğa tasarruflu olmayı kazandırmak olduğu görülmektedir.

Öğrenme çıktısı 14’e ilişkin Din kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında yer alan açıklamalarda “ibadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir. Ahlaki güzelliğe ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur” ifadeleri yer almaktadır. Bu açıklamaya göre abdest el, ağız, burun, yüz, kulak, boyun ve ayak hijyenini içerdiği için çocuğun kişisel temizliği için katkı sağlar. Açıklamanın 2. bölümü ise bu çalışmanın konusu olan somut temizlik ve hijyenle ilişkili değildir.

Öğrenme çıktısı 15’e ilişkin “Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden, giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur” ifadeleri yer almaktadır. Bu öğrenme çıktısında okulöncesi ve ilkökul Hayat Bilgisi dersinde çocuğa kazandırılmaya çalışılan özbakım, kişisel hijyen ve temizlik davranışlarının devamı niteliğindedir.

Tablo 4’te yer alan öğrenme çıktıları düzenlenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreçler boyutlarına göre çözümlenerek sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5’e göre ilkökul öğretim programlarındaki temizlikle ilgili öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda okulöncesinde olduğu gibi işlemsel alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Kavramsal boyut ikinci sıradadır. Öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlerde uygulama düzeyinde yoğunlaştığı bunu anlama boyutunun izlediği görülmektedir.

Tablo 5. İlkokul (1-4) Öğretim Programlarındaki Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktılarının Düzenlenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

| Bilgi Boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|--------------|-----------|-------------------|------------------------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 3,7,8,9, 13,14 | | | | |
| İşlemsel | | | 1,2,4,5,10,11 12,15 | | | |
| Üst bilişsel | | | | | | |

Tablo 6’da görüldüğü gibi 5-8 ortaokul öğretim programları incelendiğinde temizlikle ilgili olarak, Spor ve Fiziki Etkinlikler (5-8) 1, “Fen bilimleri”nde 3, “Peygamberimizin Hayatı” dersinde 2 olmak üzere 6 öğrenme çıktısı doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili bulunmuştur.

Tablo 6. Ortaokul (5-8) öğretim programı temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktıları

| Ders | Sınıf | No | Öğrenme çıktısı |
|--|-------|----|---|
| Seçmeli Spor ve Fiziki Etkinlikler (5-8) | 5 | 1 | Spor ve fiziki etkinliklerde kişisel bakımını ve temizliğini yapmayı alışkanlık haline getirir ** |
| Fen Bilimleri (3-8) | 8 | 2 | Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır* |
| | 6 | 3 | Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir* |
| | 6 | 4 | İnsanda üremeyi sağlayan yapı ve organları şema üzerinde göstererek açıklar* |
| Peygamberimizin Hayatı Dersi | 5 | 5 | Peygamberimizin temizlik ilkelerini kendi hayatında uygulamaya istekli olur |
| | 5 | 6 | Peygamberimizin yeme içme konusundaki ölçülerini açıklar * |

*Öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle “temizlik ve hijyenle” ilişkilendirilmiştir.

**Bu öğrenme çıktısı devinişsel alan kapsamına girmektedir ve Spor ve Fiziki Etkinlikler basketbol, bisiklet, atletizm, okçuluk, tenis ve yüzme modüllerinde de yer almıştır.

Tablo 6’da yer alan öğrenme çıktısı 1 ve 5 doğrudan temizlikle ilişkilidir. Fen bilimleri dersinde yer alan öğrenme çıktısı 2 ise temizlik malzemeleri ile ilgili öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle bu tablo da yer almıştır. Öğrenme çıktısı 3 “*Kan bağışı sırasında dikkat edilmesi gereken hijyene vurgu yapılır*” ve öğrenme çıktısı 4 ise “*Üreme sistemi sağlığında hijyenin önemi vurgulanır*” açıklamaları nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Peygamberimizin Hayatı Dersinde yer alan Öğrenme çıktısı 6 ise öğretim programında öğrenme çıktısı işlenirken “*nimete şükür, helal ve temiz gıdalarla beslenme, ölçülü beslenme, israftan kaçınma ve Peygamberimizin mütevazı sofraları tercih etmesi konularına değinilecektir*” açıklamaları nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Ortaokul programlarında da öğrenene temizlik alışkanlığı kazandırma vurgulanmaktadır. Ortaokulda kendi kişisel temizliğinin dışında yiyeceklerin temizliği ve temizlik sırasında kullanılacak malzemelerde eklenerek yakından uzağa doğru bir genişleme yapılmıştır. Ayrıca el, diş, ayak gibi uzuvların yanı sıra üreme sistemlerinde hijyen gibi daha zor ve karmaşık düzeylere öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır.

Tablo 6’da yer alan öğrenme çıktıları düzenlenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreçler boyutlarına göre çözümlenerek sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’e göre ortaokul öğretim programlarındaki temizlikle ilgili öğrenme çıktılarının daha çok bilgi boyutunda kavramsal alanda yer aldığı görülmektedir. Bunu işlemsel alan izlemektedir. Öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlerde anlama ve uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Ortaokul (5-8) Öğretim Programlarındaki Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktılarının Düzenlenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

| Bilgi Boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|--------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 3,4,6 | 5 | | | |
| İşlemsel | | | 2 | | | |
| Üst bilişsel | | | | | | |

Tablo 8’de ise ortaöğretim öğretim programlarında temizlikle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen öğrenme çıktıları yer almaktadır.

Tablo 8. Lise Öğretim Programı Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktıları

| Ders | Sınıf | No | Öğrenme çıktısı |
|--------------------------|-------|----|---|
| Fizik | 12 | 1 | Fotoelektrik olayın günlük hayattaki uygulamalarına örnekler verir* |
| Kimya (9-12) | 9 | 2 | Kimyanın ve kimyacıların günümüzdeki çalışma alanlarını açıklar* |
| | | 3 | Hava, su ve toprak kirliliğine sebep olan kimyasal kirleticileri açıklar* |
| | 10 | 4 | Çevreye zarar veren kimyasal kirleticilerin etkilerinin azaltılması konusunda çözüm önerilerinde bulunur* |
| | | 5 | Günlük hayatta asit ve bazlarla çalışırken alınması gereken sağlık ve güvenlik önlemlerini açıklar* |
| Görsel sanatlar (9-12) | 10 | 6 | Üç boyutlu çalışmalarında sanatsal düzenleme ilkelerini uygular* |
| | | 7 | Sağlıklı yaşam için hijyenin önemini açıklar. |
| Sağlık ve Trafik Kültürü | 11 | 8 | Ağız ve diş sağlığının korunması için yapılması gerekenleri açıklar. |
| | | 9 | Sindirim sisteminin sağlıklı yapısının korunması için yapılması gerekenlere ilişkin çıkarımlarda bulunur* |
| Biyoloji | 9 | 10 | Kişisel bakımın ve temizliğin önemini açıklar |
| Beden eğitimi ve spor | | | |

*Öğretim programında yer alan açıklamaları nedeniyle “temizlik ve hijyenle” ilişkilendirilmiştir.

Lise öğretim programlarına bakıldığında “temizlik ve hijyen” le ilgili doğrudan öğretim çıktılarının diğer öğretim kademelerine göre daha az olduğu görülmektedir. Tablo 8’de yer alan

öğrenme çıktısı 1 Fizik dersi öğretim programında “Fotoelektrik olayın günlük hayattaki olumlu (musluklarda hijyenin sağlanması gibi) ve olumsuz (sahte güneş gözlüklerinin kullanımı gibi) etkileri üzerinde durulur” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Tablo 8’de yer alan öğrenme çıktısı 2 ise 9. sınıf Kimya dersi öğretim programında “İlaç, gıda, temizlik, adli kimya, enerji, madencilik, gübre, petrokimya, arıtım, boya-tekstil alanlarının kimya ile ilişkisi belirtilerek kariyer bilincinin oluşmasına katkı sağlanır” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir.

Öğrenme çıktısı 3 ve 4 ise 9. sınıf Kimya dersi öğretim programında “Öğrencilerin çevre temizliği konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla grup arkadaşlarıyla birlikte kampanya geliştirmeleri ve sunmaları sağlanır” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Öğrenme çıktısı 5 ise 10. sınıf Kimya dersi öğretim programında “Birbiriyle karıştırılması sakıncalı evsel kimyasallara (çamaşır suyu ile tuz ruhu) örnekler verilir. Aşırı temizlik malzemesi ve lavabo açıcı kullanmanın sağlık, çevre ve tesisat açısından sakıncaları üzerinde durulur” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir.

Öğrenme çıktısı 6 ise 10. Sınıf Görsel sanatlar dersi öğretim programında “Sorumluluk kazanmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin, çalışma bitiminde çevresel temizliklerini kendilerinin yapmaları gerektiği vurgulanır” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Öğrenme çıktısı 7 ve 8 Sağlık ve Trafik Kültürü dersi öğretim programında doğrudan temizlikle ilişkilidir. Bu öğrenme çıktılarının açıklamalarında

“Kişisel temizliğin (el, yüz, boyun, koltukaltı, kulak, burun, saç, ayak temizliği, tuvalet sonrası temizlik, banyo yapma) gerekliliği üzerinde durulur. Kişiye özel (diş fırçası, tarak, havlu, turnak makası, tıraş bıçağı, lif, çorap, terlik, kulaklık vb.) eşyaların hijyen açısından başkalarıyla paylaşılmaması gerektiği vurgulanır. Su ve besin hijyeninin önemine değinilir. Çevresel hijyenle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlara (malzemelerin temiz tutulması, yerlere çöp atılmaması, tükürülmemesi ve gereksiz deodorant kullanılmaması) değinilir” ve “Diş sağlığının korunmasında dikkat edilmesi gerekenler örneklerle açıklanır. Diş fırçalama zamanı, usulü, diş fırçası seçimi ve diş macununun ne kadar kullanılması gerektiği hakkında bilgi verilir” ifadeleri yer almaktadır.

Öğrenme çıktısı 9 Biyoloji dersi öğretim programında “Tüketilen besinlerin temizliği, lif açısından zengin gıdalarla doğal beslenmenin önemi vurgulanır” açıklaması nedeniyle temizlikle ilişkilendirilmiştir. Öğrenme çıktısı 10 Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında doğrudan temizlikle ilişkilidir. Lise öğretim programlarında da öğrenene kişisel temizliğini yapma alışkanlığının yanı sıra çevresini temiz tutma sorumluluğunun verilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca lise öğretim programlarında temizlik malzemeleri, kullanımları ve yanlış kullanım nedeniyle oluşabilecek bireysel ve çevresel etkileri ile ilgili bireylerin bilinçlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 8’de yer alan öğrenme çıktıları düzenlenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreçler boyutlarına göre çözümlenerek sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlkokul (1-4) Öğretim Programlarındaki Temizlik ve Hijyenle İlgili Öğrenme Çıktılarının Düzenlenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

| Bilgi Boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|--------------|-----------|----------------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 2,3,5,7,8,9,10 | 1 | | | 4 |
| İşlemsel | | | 6 | | | |
| Üst bilişsel | | | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde lise öğretim programlarındaki temizlikle ilgili öğrenme çıktılarının bilgi boyutunda kavramsal alanda yer aldığı görülmektedir. Öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlerde ise anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye’de 2019/2020 okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarımızda yer alan temizlik ve hijyen ile ilgili öğrenme çıktıları incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretim programlarında temizlik ve hijyenle ilgili doğrudan 17 ve dolaylı olarak 18 olmak üzere 35 öğrenme çıktısının yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının ilkokulda 1-4 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında daha yoğun olarak yer aldığı, bunu sırası ile lise, ortaokul ve okulöncesi öğretim programlarının izlediği belirlenmiştir.

Okul öncesinde öğretim programlarında yer alan kişisel temel bakım becerileri kazandırılmaya yönelik olan temizlikle ilgili öğrenme çıktılarının ilkokulda çevresini, yiyeceklerini, diğerlerinin sağlığını da korumaya yönelik olarak genişlediği görülmektedir. Okul öncesi ve ilkokul öğretim programlarında temizlikle ilgili olarak *çocuğun temizlik yapma alışkanlığı kazanması* vurgulanmıştır. Ortaokul öğretim programlarında da temizlikle ilgili olan öğrenme çıktılarında *öğrenene temizlik alışkanlığı kazandırma* vurgulanmaktadır. Yanı sıra ortaokulda kendi kişisel temizliğinin dışında yiyeceklerin temizliği ve temizlik sırasında kullanılacak malzemelerde eklenerek yakından uzağa doğru bir genişleme yapılmıştır. Lise öğretim programlarında ise öğrenene kişisel temizliğini yapma alışkanlığının yanı sıra “*çevresini temiz tutma sorumluluğu*”nun verilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir. Ayrıca lise öğretim programlarında temizlik malzemeleri, kullanımları ve yanlış kullanım nedeniyle oluşabilecek bireysel ve çevresel etkileri ile ilgili bireylerin bilinçlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Çalışmada okulöncesi ve ilkokul öğretim programlarında temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktılarının düzenlenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi boyutunda işlemsel alanda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ortaokul ve lise öğretim programlarındaki temizlikle ilgili öğrenme çıktıları ise bilgi boyutunda kavramsal alanda yoğunlaşmıştır. Çocukların hijyen kurallarını davranışa dönüştürülmesi açısından okulöncesi ve ilköğretim çağı önemlidir. Okulöncesi eğitim kurumları ve okulöncesine erişim şansı olmayan çocuklar için ilkokulla birlikte ailelerinden edindikleri temizlik ve hijyenle ilgili bilgilerine yenilerini eklerler. Daha erken yaşlarda kişisel hijyenin davranışa dönüştürülmesi daha kolaydır. Evde öğrendikleri kişisel hijyen bilgilerinin okulda doğru bir biçimde verilmesi ileriki yıllarda sağlıklı bir birey ve dolayısı ile sağlıklı bir toplumun temelini oluşturacaktır (Önsüz ve Hıdroğlu, 2008).

Okullar sosyal bir ortam olarak çocukların akranlarıyla birlikte yeme, içme, tuvalet vb. gibi günlük temizlik, kişisel hijyenle ilgili birçok beceriyi kazanması için kontrollü ortamlar sunmaktadır. Ancak temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktılarının bilgi düzeyinde olması da davranış değişikliği için yeterli değildir, uygulamalı olarak kazandırılması gerekmektedir (Kandemir, Durduran, Pekcan, ve Duman, 2016). Özellikle erken çocuklukta çocuklar etkinlikleri bizzat kendileri yaparak öğrenebilirler. Bu nedenle okulöncesi ve ilkokul öğretim programlarında öğrenme çıktılarının işlemsel alanda yoğunlaşmış olması olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Ancak özellikle okul öncesi eğitimin Türkiye’de zorunlu olmaması nedeniyle çocukların bir bölümü bu kazanımlara ulaşamayacak olmaları bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Ergenlik döneminde bireyden beklenen aile ve önceki eğitim düzeylerinden edindikleri ile artık kişisel temizlik ve hijyen uygulamalarını bağımsız olarak gerçekleştirebilmesidir. Ancak ergenlik dönemi de bireylerin doğru yönlendirilmeleri ve doğru kişisel hijyen alışkanlıkları kazandırılması gereken bir dönemdir (Gün ve Adana, 2019). Türkiye el yıkama araştırması sonuçları adölesan yaş grubunu el hijyeni açısından dezavantajlı grup olarak nitelenmiştir. Kırım ve Hırça (2015) lise öğrencilerinin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Bu nedenle ortaokul ve lise de öğretim programlarında öğrenme çıktılarının azlığı ve daha çok kavramsal alanda olması doğru davranışın alışkanlığa dönüşmesi açısından yeterli olmayabilir.

Bu durum yetişkinler açısından da farklı değildir. Taşkıran, Khorshid ve Sarı (2019) üniversite öğrencilerinin doğru hijyen davranışlarının olumsuz yönde olduğunu belirlemişlerdir. Uğurlu, Durgun, Nemutlu, ve Kurd, (2020) yaptıkları çalışmaları sonucunda COVID-19 pandemisi sürecinde bireylerin yetersiz el hijyenine sahip olduklarını ve bu konuda yoğun bir

halk sağlığı eğitim programına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de mesleki eğitim merkezine devam eden bireyler üzerinde yapılan çalışma diş hijyeni uygulama ve bilgileri açısından riskli olduklarını göstermiştir (Gün ve Adana, 2019). Erarslan (2011) ise sınıf öğretmenleri adaylarının hijyen konusunda yeterli dikkati göstermedikleri, ihmalkâr davrandıklarını belirlemişlerdir. Türkiye Ağız ve diş sağlığı hijyeni konusunda yapılan kapsamlı çalışma yetersiz bilgi ve performansla sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalarda acilen ağız ve diş sağlığı konusunda eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir (Gökalp, Doğan, Tekecek, Berberoğlu, Ünlüer, 2007). Aynı şekilde Türkiye el yıkama araştırması sonucunda da el hijyeni açısından dezavantajlı olarak belirlenen adölasanlar, erkekler, kırsal alanda yaşayanlar ve düşük eğitim grupları için el yıkama ve hijyen eğitimi ile ilgili programların düzenlenmesi önerilmektedir (Akdağ, 2012).

Bu sonuçlar bireylerin ailede edindikleri bilgileri ve okulöncesi ve ilköğretimde daha yoğun olarak öğretim programlarında yer alan kazanımları anne-baba ve öğretmen kontrolünün kalkmasından sonra ihmal ettiklerini ya da unutulduklarını göstermektedir. Kaldı ki her ocuk ailesinde doğru temizlik ve hijyen bilgisi ve uygulamaları ile karşılaşamayabilir. Buna göre okulöncesi ve ilkokulun yanında tüm öğretim düzeylerinin öğretim programlarında bilgi boyutunda işlemsel alanda ve bilişsel süreçler boyutunda da en az uygulama alanında da öğretim çıktılarının yer almasının temizlik ve hijyenle ilgili davranış değişiklikleri için gerekli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaptıkları uygulamalar *doğru davranışı* kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesi içinde bir dönüt niteliğinde olacak ve düzeltme şansında sunabilecektir.

Alanyazın incelendiğinde öğretim programlarının yanı sıra temizlik ve hijyenle ilgili okullarda eğitim programlarının da düzenlendiği görölmektedir. (Coştan şimşek 2011, Koyun, Özpulat, Özyarış, 2013; Mbakaya, Lee, ve Lee, 2019; Mermer, Durusoy, Türk, Coyle, 2016; Or, Ching ve Chung, 2019; Pasewaldt, Baller, Blackstone ve Bryan Malenke, 2018). Düzenlenen programlar öğrencilerin temizlik ve hijyen alışkanlıklarını olumlu olarak etkilemiştir. Ancak bu programlar okul türü, sayısı, süresi, öğrenci sayısı, hijyen konusu (el hijyeni, ağız hijyeni vb. gibi) itibarı ile sınırlılıklar içermektedir. Bu sınırlılıklar istendik düzeyde ve alışkanlığa dönüşmüş davranış değişikliğinin gerçekleşmesini engelleyebilmektedir. Ayhan, Gökler, Işıklı, Önsüz, Özey, Aydın, Durmaz ve Kalyoncu (2015) yaptıkları hijyen eğitimi programı sonrasında 1. dönem sonunda öğrencilerin bilgi düzeylerindeki anlamlı farklılığın ikinci dönem devam etmediğini saptamışlardır. Coşkun ve Kara’nın (2015) alışmalarında da öğrencilerin davranışlarındaki değişikliklerin bilgi düzeylerine oranla daha az olduğunu göstermiştir. Bu durum kısa süreli müdahale programlarının öğrencilerinin temizlik ve hijyenle ilgili davranış kazandırma konusunda etkili ancak yeterli olmadığı göstermektedir. Davranış değişikliği için daha uzun süreli, devamlılığı olan eğitimler gerekmektedir.

Dünya’daki eğitim, seyahat vb. gibi tüm etkinlikleri küresel çapta etkileyen “covid 19” henüz bir tehdit olmaktan çıkmamıştır. Ancak dünyanın birçok ülkesi gibi Türkiye’de önlemler olarak yüzyüze eğitim ve öğretim faaliyetlerini kademeli olarak başlatmıştır. Bu süreçte tüm okullara velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik alınması gereken tedbirler ve uyulması gereken kurullarla ilgili bilgilendirme broşürleri göndermiştir. Bu broşürlerde temizlik ve hijyenle ilgili ayrıntılı açıklamalar, uygulama adımları da yer almaktadır (MEB, 2020). MEB’in bu alışması Covid-19 sürecinde ortaya çıkan bir gereksinim sonucunda yapılmıştır. Ancak geçmişte de bir çok pandemi yaşanmıştır. Covid 19 pandemisi öncesinde de temizlik ve hijyenle azaltılabilecek, yayılması önlenilecek sonucu ölümcül birçok bulaşıcı hastalık dünya’nın birçok yerinde varlığını sürdürmektedir. İnsanlık pandemiler ve bulaşıcı hastalıklarla her zaman karşılaşacaktır. Bu salgın son olmayacaktır. Geçmişte, günümüzde ve gelecekte temizlik ve hijyen insan sağlığı için önemini her zaman koruyacaktır. Bu nedenle devletler gereksinime dayalı anlık çözümler yerine bireylerin yaşamlarının uzun bir dönemini geçirdikleri örgün eğitim programları yoluyla vatandaşlarına temizlik ve hijyenle ilgili “doğru” tutum, bilgi ve becerileri kazandırmak zorundadır. Bu nedenle kısa süreli verilen eğitimler, informal süreçler yerine okul öncesinden başlayarak tüm örgün öğretim kurumlarında öğretim programlarında kesintisiz olarak temizlik ve hijyenle ilgili öğretim çıktılarının yer alması önerilebilir. Sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersi

yalnızca ortaöğretim 9. sınıflarda okutulmaktadır. Bu dersin öğretim programında temizlik ve hijyenle ilgili yalnızca iki çıktının olması, temizlik ve hijyen konularının yetersiz ve yüzeysel olarak işlendiğine işaret etmektedir. Genel derslerin yanı sıra Sağlık bilgisi ve trafik kültürü dersinin ilkokuldan başlayarak tüm öğretim kademelerinde öğrencilere beceri kazandıracak biçimde okutulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, R. (2012). *Türkiye el yıkama araştırması*. https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/elyika_tr.pdf adresinden 01.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Abay, Ş.A. ve Özvarış, Ş.B. (2018). İlkokul öğrencilerinin genel hijyen konusundaki ihtiyaçlarının saptanması. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 5(27), 352-357.
- Aile ve Çalışma Bakanlığı (2020). <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/40969/isyerlerinde-koronaviruse-covid-19-karsi-alinmasi-gereken-onlemler.pdf>
- Aylaz, R., Gunes, G., Pehlivan, E. ve Karaoglu, L. (2011). General home hygiene practices and infectious disease transmission in Malatya, Turkey. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 27(1), 172-176.
- Ayhan, E., Gökler, M.E., Işıklı, B., Önsüz, M.F., Özay, Ö. Aydın, E. Durmaz, G. ve Kalyoncu, C. (2015). Eskişehir kırsalı ilköğretim öğrencilerinde el hijyeni bilgi ve uygulaması: Müdahale çalışması. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 24(3), 98-108.
- Azor, Martinez E., Cobos, Carrascosa E., Seijas, Vazquez M.L., Fernández, Sánchez C., Strizzi, J.M. ve Torres, Alegre P. (2016). Hand hygiene program decreases school absenteeism due to upper respiratory infections. *Journal of School Health*, 86(12), 87381.
- Coşgun, M. ve Kara, F. (2015). Öğrencilere verilen sağlık eğitiminin bilgi ve davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 24(2), 55-63.
- Coştan Şimşek D. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine verilen planlı el yıkama eğitiminin el yıkama davranışı üzerine etkisinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erarslan, E. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, sık görülen bulaşıcı hastalıklar ile ilgili sağlığı koruma davranışlarının değerlendirilmesi. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 17-22.
- Gökalp, S., Doğan, B.G., Gökalp, Tekçiçek, M. ve Berberoğlu, A. (2007). Erişkin ve yaşlılarda ağız-diş sağlığı profili Türkiye-2004. *Hacettepe Dişhekimliği Fakültesi Dergisi*, 31(4), 11-18.
- Gün, Z.T. ve Adana, F. (2019). Çalışan adölesanların kişisel hijyen bilgi ve davranışları. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 2(1) 23-31.
- Hsieh, H. F. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kandemir, B., Durduran, Y., Pekcan, S. ve Duman Ç.S. (2016). Çocuk polikliniğine başvuran ilköğretim öğrencilerinde el yıkama uygulamalarının gözlemlenmesi. *KSU Tıp Fakültesi Dergisi*, 11(1), 32-36.
- Kırım, C. ve Hırça, N. (2015). Lise öğrencilerinin kişisel hijyen ve temizlik alışkanlıklarının fen okur-yazarlığına göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 790-802. doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138700

- Kitiş, Y. ve Bilgili, N. (2011). İlköğretim öğrencilerinde el hijyeni ve el hijyeni eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 4(1), 93-102.
- Koyun, A., Özpulat, F. ve Bahar Özvarış Ş. (2013). Bir eğitim programı geliştirme ve değerlendirme süreci: Ortaöğretim kız öğrencileri için “genital hijyen” eğitim programı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-459.
- Köse, S., Güven, D., Mert, E., Eraslan, E. ve Esen, S. (2010). 12-13 Yaş grubu çocuklarda oral hijyen eğitiminin etkinliği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(4), 44-52.
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (2020). *COVID-19 korunma ve hijyen eğitimi*. <https://uzaktanegitimdpusem.dpu.edu.tr/urunler/covid-19-korunma-ve-hijyen-egitimi-online-canli-seminerini#.X320vmgzbc> adresinden 15.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Mbakaya, B.C., Lee, P.H. ve Lee, R.L.T. (2019). Effect of a school-based hand hygiene program for Malawian children: A cluster randomized controlled trial. *American Journal of Infection Control*, 47(12), 1460-1464. doi: 10.1016/j.ajic.2019.06.009
- MEB (2006). *Beyaz bayrak projesi*. https://tr.search.yahoo.com/search?fr=mcafee_uninternational&type=E211TR1274G0&p=beyaz+bayrak+projesi adresinden 02.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2020). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 02.03.2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=348> adresinden 12.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2020). *Covid 19 öğrenci bilgilendirme rehberi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24093051_Ogrenci.pdf adresinden 18.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Mermer, G. , Durusoy, R., Türk, M. ve Coyle, S.B. (2016). Hijyen eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyine ve okul devamsızlığına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 16-22.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Oğuzöncül, A.F., Bulut, İ., Pirinççi, E., Yurt, N. ve Deveci, S.E. (2020). Kırsalda yaşayan ilköğretim yaşındaki çocukların hijyen ve beslenme davranışlarının değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5(1), 73-83. Doi: 10.35232/estudamhsd.606559
- Or, P.L., Ching, P.T.Y., Chung, J.W.Y. (2019). A program to improve the hand hygiene compliance of Hong Kong preschoolers with an insight into their absenteeism. *Am J Infect Control*, 47, 498-503. doi:10.1016/j.ajic.2018.11.014
- Önsüz, F. M. ve Hıdıroğlu, S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1), 9-17.
- Pasewaldt, S.E., Baller, S.L., Blackstone, S.R. ve Bryan Malenke, L. (2018). Impact of a hand hygiene. curriculum and group handwashing station at two primary schools in East Africa. *International Quarterly of Community Health Education*, 39(3), 175-187.
- Roberts, L., Smith, W., Jorm, L., Patel, M., Douglas, R.M. ve McGilchrist, C. (2000). Effect of infection control measures on the frequency of upper respiratory infection in child care: a randomized, controlled trial. *Pediatrics*, 105(4), 738-742. doi: 10.1542/peds.105.4.743
- Soyluoğlu, B. (2003). *Çağdaş sağlık anlayışı*. <http://bilheal.bilkent.edu.tr/aykonu/Ay2003/kasim03/cagdassaglik.html> adresinden 01.08.2020 tarihinde edinilmiştir.

- Stevenson, R.J., Case, T.I., Hodgson, D., Porzig-Drummond, R., Barouei, J. ve Oaten, M.J. (2009). A scale for measuring hygiene behaviour: Development, reliability and validity. *American Journal Infection Control*, 37(7), 557-564. doi:10.1016/j.ajic.2009.01.003
- Taşkıran, N., Khorshid, L. ve Sarı, D. (2019) Üniversite öğrencilerinin hijyen davranışlarının karşılaştırılması. *Sağlık ve Toplum*, 29(2), 65-78.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe Sözcük*. (11. Bas.). Ankara: Türk Dil Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uğurlu, Y. K., Durgun, H., Nemutlu, E. ve Kurd, O. (2020). COVID-19 salgını sırasında bireylerin sosyal el yıkama bilgi ve tutumunun değerlendirilmesi: Türkiye örneği. *Journal Of Contemporary Medicine*, 10, 1-8. doi: 10.16899/jcm.745349
- Uzunçakmak T. (2012). *Ergenlerde öz bakım eğitiminin öz bakım gücüne etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- World Vision International. (2020). www.worldvision.com.au/global-issues/work-we-do/water-sanitation#XPImFIwPzIe6uXe5.9. adresinden 21.10.2020 tarihinde indirilmiştir.
- World Health Organization (2012). *Health statistics and information systems*. Cause-specific mortality estimates for 2000-2012. Available https://www.who.int/healthinfo/global_burden_disease/estimates/en/ adresinden 08.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- WHO. (2009). *Diarrhoea: why children are still dying and what can be done*. Geneva: UNICEF/WHO. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/9789241598415/en/ adresinden 08.10.2020 tarihinde edinilmiştir.
- White, C., Kolble, R., Carlson, R., Lipson, N., Dolan, M., Ali, Y., ve Cline, M. (2003). The effect of hand hygiene on illness rate among students in university residence halls. *American Journal of Infection Control*, 31(6), 364-370. doi: 10.1016/s0196-6553(03)00041-5
- Yalova Üniversitesi (2020). *COVID-19 korunma ve hijyen eğitimi sertifikalı kurs programı*. <https://yusem.yalova.edu.tr/egitim-417-covid-19-korunma-ve-hijyen-egitimi-sertifikali-kurs-programi> adresinden elde edilmiştir.
- Yılmaz, E., Özkan, S. (2009). Bir ilçede farklı yerleşim yerindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin kişisel hijyen alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 1-18.
- TSE, (2020). *T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, hijyen, enfeksiyon önleme ve kontrol kılavuzu sanayi kuruluşları için Covid-19 Pandemik COVID-19'a özel uygulamalara yönelik hazırlanmıştır*. https://www.oran.org.tr/images/dosyalar/20200520232805_0.pdf adresinden 07.10.2020 tarihinde edinilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Transforming the correct acquisitions in sanitation and hygiene into real life habits plays a very important role in protecting the health of children in particular and the health of society/societies in general. At this point, the fact that studies point to insufficient information and habits in children regarding sanitation and hygiene constitutes a significant problem (Abay, & Özvarış, 2018; Kaya et. al., 2006, Kırım, & Hırça, 2015; Oğuzönücü, Bulut, Pirinççi, Yurt, & Deveci, 2020; Önsüz, & Hıdıroğlu, 2008; Yılmaz, & Özkan, 2009). Especially, the “Covid-19 epidemic”, with which the whole world is struggling today, has once again revealed that sanitation and personal hygiene play a vital role in protecting the health of the individual in particular and the health of the society in general. WHO and the Ministries of Health around the world have emphasized the importance of sanitation and hygiene in general and hand hygiene in particular as

the most important means of stopping the spread of the epidemic. Both in Turkey and in the world verbal, written and visual means of information have been used so that all individuals including the ones who have been through all levels of formal education can acquire “proper hand washing” skills. Today, as the epidemic continues to threaten human health globally, sanitation, hygiene and hand hygiene are emphasized as one of the most important measures. It is a requirement for formal educational institutions to teach individuals the accurate sanitation and hygiene habits to protect them from diseases that threaten human health, to ensure that these diseases do not spread and to protect the health of the individuals, the society and in fact the world, globally. In formal education, “Health information and traffic culture” lesson is included in the curricula and learning outcomes about “sanitation and hygiene” are included in the other lessons as well. This study aimed to present the level of “sanitation and hygiene” skills that individuals can acquire through education programs by determining the learning outcomes of sanitation and hygiene in the school curricula in Turkey.

Qualitative research method was used in this study and data were collected via document analysis. The documents used in this study consisted of preschool, primary school, secondary school and high school curricula located on the website of the Ministry of National Education, Board of Education (MoNE, 2020). Vocational high schools and foreign language courses were not included in the study. Preschool, primary school, secondary school and high school curricula implemented in the 2019-2020 academic year were examined within the scope of this study. The data were analyzed by directed content analysis. All relevant curricula were combed using the keywords determined by expert opinion. The learning outcomes in those curricula related to “sanitation and hygiene” were coded according to the course and grade levels and were examined according to the revised version of the Bloom Taxonomy. The desired competencies and levels of sanitation in terms of content and cognitive processes were defined based on these results. In terms of coding, reliability was ensured by seeking expert opinion.

Based on the study results, it was determined that curricula investigated in the framework of this study included 35 direct and indirect learning outcomes related to sanitation and hygiene. It was determined that the learning outcomes were more extensive in the Social Studies curriculum in primary school through grades 1-4, followed by high school, secondary school and preschool education programs, respectively. It was found that the learning outcomes related to sanitation and hygiene which target to provide basic self care skills in the preschool curricula have expanded in primary school to include other health related issues including the environment, food and other people’s health. Regarding cleaning in preschool and primary school curricula, “the child’s getting into the habit of cleaning” was emphasized. Preschool and primary school curricula emphasize “child’s acquiring the habit of sanitation”. Secondary school curricula have been expanded to include the food hygiene and materials used for sanitation and hygiene in addition to personal hygiene by using the teaching principle of near-to-far. It is noteworthy that high school curricula give learners the “responsibility to keep their environment clean” in addition providing them with the habit of personal hygiene. In addition, high school curricula aim to create awareness in students about the personal and environmental effects caused by the use and misuse of cleaning materials.

The study determined that the learning outcomes related to sanitation and hygiene in preschool and primary school curricula are concentrated in the knowledge dimension and in the operational area according to revised Bloom taxonomy. Learning outcomes related to sanitation and hygiene in secondary school and high school curricula are concentrated in the conceptual area the knowledge dimension. Preschool and primary school periods are important to ensure that children transform the rules related to hygiene into behavior. In primary school, the children who do not have the opportunity to attend preschool and preschool education institutions learn new information about hygiene and sanitation and add these to the knowledge acquired from their parents. It is easier to acquire personal hygiene habits at early ages. Providing accurate personal hygiene information at school and reinforcing what is learned at home will form the basis of healthy individuals and therefore a healthy society in the future (Önsüz, & Hıdıroğlu, 2008).

As social environments, schools provide children controlled environments for learning many skills with their peers related to daily sanitation and personal hygiene in regards to eating, drinking, using the toilet etc. However, when learning outcomes related to sanitation and hygiene are at knowledge level, behavioral change will not occur; they need to be acquired practically and on a hands-on basis (Kandemir, Durduran, Pekcan and Duman, 2016). Especially in early childhood, children can learn by doing. For this reason, the concentration of learning outcomes in the operational field in preschool and primary school curricula can be considered as a positive characteristic of the program. However, concentration of the learning outcomes in more conceptual areas in advanced grades may not be sufficient in terms of transforming the correct behaviors into real life habits. As a matter of fact, studies conducted at different education levels demonstrate that students' knowledge and skills regarding hygiene and sanitation are not at desired levels (Abay, & Özvarış, 2018; Kaya et. al., 2006, Kırım, & Hırça, 2015; Oğuzöncü, Bulut, Pirinçci, Yurt, & Deveci, 2020 Önsüz, & Hidroğlu, 2008; Yılmaz, & Özkan, 2009). These results show that, besides preschool and primary school, it is necessary in the curricula of all education levels to include teaching outcomes related to sanitation and hygiene in the knowledge dimension in the operational domain and in the cognitive process dimension in at least the implementation domain to ensure behavioral changes. Student practices will provide feedback in determining whether they have acquired the “correct behavior” and will offer them a chance to correct their behaviors if necessary.

Sanitation and hygiene will be important for human health in the future as they are important now and as they had been important in the past. For this reason, states are obliged to equip their citizens with the “correct” attitudes, knowledge and skills about sanitation and hygiene through formal education programs in which individuals spend a long period of their lives. Longer-term, continuous training is required for behavioral change. For this reason, instead of short-term teaching, it is suggested that all formal education institutions starting from preschool should include teaching outputs related to sanitation and hygiene without interruption. In addition to general courses, it is suggested to include the Health information and traffic culture course in all education levels starting from primary school in a way that will provide students with the necessary skills.

Türkiye’de Toplum Hizmet Uygulamaları Konulu Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme

A Review on Community Service Learning Studies in Turkey

Merve NOYAN,¹ Alper KESTEN²

¹ Sorumlu Yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, mervenoyan26@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-7589-3753>)

² Prof. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, akesten@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-2657-3168>)

Geliş Tarihi: 25.09.2020

Kabul Tarihi: 24.12.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de topluma hizmet uygulamaları konulu makalelerin tespit edilmesi ve bu makalelerin analiz edilmesidir. Çalışma kapsamında internet ortamında yapılan tarama ile Google Akademik, TR Dizin ve SOBIAD üzerinden topluma hizmet uygulamaları konulu çalışmaların tam metnine ulaşılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini 2009-2019 yılları arasında topluma hizmet uygulamaları alanında farklı dergilerde yayımlanmış 55 makale oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelenen makaleler içerik analizine tabii tutularak yayımlandıkları yıla, örneklem/çalışma grubuna, araştırma yöntemine, araştırma desenine ve alanlarına göre sınıflandırılmışlardır. Alanyazın incelemesi sonucunda ulaşılan makalelerin çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerine başvurarak hazırlandığı görülmüştür. Araştırma desenlerinde ise çeşitlilik olmakla birlikte en fazla başvurulan yöntem tarama modelidir. Bunun yanı sıra topluma hizmet uygulamaları konulu makalelerin en fazla yazıldığı yıl 2011, 2012 ve 2014 yılları olmuştur. Örneklem/çalışma grubu dağılımına baktığımızda ise öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar sayıca fazladır. Toplum hizmet uygulamaları konulu makaleler farklı alanlarla bağlantı kurularak hazırlanmıştır. Bu bağlantı en fazla sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği alanlarıyla kurulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplum hizmet, topluma hizmet uygulamaları, doküman analizi.

ABSTRACT

The aim of this study is to identify and analyze the article about community service applications in Turkey. Within the scope of the study, the full texts of the studies on community service learning are obtained from Google Scholar, TR Index and SOBIAD through internet survey. The sample of this study consists of 55 articles which published in different journals in the field of community service learning between 2009 - 2019. These articles were analyzed using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. After that content analysis was used and articles classified according to publication year, study group, research method, research design and fields. It is seen that the articles obtained as a result of the literature review are mostly prepared by applying qualitative research methods. In research designs, although there is variety, the most used method is the survey model. In addition, articles on community service learning were mostly written in 2011, 2012 and 2014. When we look at the study group distribution, the number of studies conducted with pre-service teachers is high. Articles on community service learning have been prepared in connection with different fields. This link is most often established with social studies teaching and primary school teaching.

Keywords: Community service, community service learning, document analysis.

GİRİŞ

Yenilenen ve gelişen dünyada çağdaş yaşama ulaşabilmek adına okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerekmektedir. Okullardaki başarının nitelikli öğretmenler olmadan yükseltilemeyeceği ileri sürülebilir (Seferoğlu, 2004). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ve yöntemlerin amaca hizmet edecek şekilde hazırlanmasına bağlıdır. Son zamanlarda öğretmenlik eğitimi veren kurumların müfredatına toplumun sorunlarının nasıl çözüleceğine ilişkin bilgi, kabiliyet, davranış ve anlayışlar kazandırmaya yönelik konuların girmeye başladığı görülmüştür. Bu bağlamda, 2006 yılında YÖK tarafından öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programına topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi uygulamaya konulmuştur. Bu dersin amacı “toplumun güncel sorunlarını belirleyerek çözüm üretmeye yönelik projeler tasarlama; konferans, kongre, açıktorum, bilgi şöleni gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma; sosyal sorumluluk projelerinde gönüllü olarak yer alma; topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanabilmesi için temel bilgi ve davranışları kazanma” olarak belirlenmiştir (YÖK, 2006). Bu tanımdan yola çıkarak THU’nun temel amacının “öğrencilerin toplumda yaşanan olaylara karşı duyarlı olmalarını sağlamak ve çeşitli konularda projeler geliştirerek toplumun güncel sorunlarına çözüm üretmek” olduğunu söylemek mümkündür.

Bu ders öğretmen adaylarının topluma hizmetle ilgili eksik kalan bilgi, kabiliyet ve davranışları tamamlamalarına yardımcı olacaktır (Kocadere ve Seferoğlu, 2013). THU dersi sayesinde bireyler, öz değerlendirme becerilerini geliştirip yaratıcı düşünmeye başlarlar. Olaylara farklı açıdan bakarak sosyal ve duygusal yönden de gelişirler. Ayrıca bireyler, toplumsal konularda sorumluluk bilinci kazanırlar (Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2011). Bu dersi alan öğrenciler, yaşadıkları toplumla ilgili pek çok toplumsal değeri benimseyerek yaşadıkları çevreyi etkilemelerini ve geliştirmelerini sağlayacak olaylara farklı pencereden bakabilme yetkisi kazanacaklardır (Yıldırım, 2011). Öğrenciler proje aracılığıyla başkalarıyla güçlü bağlantılar kurarak ülkeyi etkileyen sosyal, ekonomik ve politik konular hakkında düşünmeye başlayacaklardır (Wade, 1995). THU dersi kapsamında öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi sorunların çözümüne yönelik atılacak somut adımları güçlendirecektir. Problemlerin çözümüyle sonraki yıllarda bu dersi alan öğrencilerin çalışmalarını daha kolay bir şekilde yürütmelerine ve toplumsal olaylara karşı daha duyarlı davranmalarına katkıda bulunulacağına inanılmaktadır (Nas, Çoruhlu ve Akbulut, 2015).

THU dersi, YÖK tarafından yapılan değişiklikler neticesinde 2006-2007 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde okutulmaya başlanmıştır. THU dersi Türkiye’nin aksine Amerika Birleşik Devletleri ve Batı ülkelerinde sadece öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda değil tüm yükseköğretimde uygulanmaktadır (Uğurlu ve Kıral, 2012). Türkiye’de 2006–2007 öğretim yılında programlara konulan ve 2008–2009 öğretim yılından itibaren uygulanmasına başlanan THU dersi bölümlerin eğitim-öğretim programlarına göre genellikle üçüncü sınıfta, güz veya bahar döneminde okutulmaktadır.

Bu ders, 1 saati teorik, 2 saati uygulama olmak üzere haftada toplam 3 saat ve 2 krediden oluşan zorunlu bir derstir. THU dersi, teorik ve pratik çalışmaların birlikte yürütüldüğü, öğrencinin aktif olarak ön planda yer aldığı; öğretim elemanının geri planda kalarak öğrenci çalışmalarını izlediği ve yönlendirdiği bir derstir. Etkinlikler sınıf ortamının dışında toplumla iç içe gerçekleştirilmektedir. Bu ders öğrencilerin merak duydukları, yapmayı düşündükleri ve sonucunun verimli olacağına inandıkları çalışmaların seçilmesine ve uygulanmasına oldukça elverişlidir (Kuzucu ve Kamer, 2009). THU çalışmaları, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatını yakalamalarına ve çalışmalarda aktif katılım sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

THU dersinin işlenişi ise inceleme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. İlk olarak THU için toplumsal ihtiyaçlar belirlenir. Yapılan incelemelere göre toplumun hangi kesiminde, hangi çalışmaların, hangi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla

yapılacağına karar verilir. Ardından etkinlikler haftada en az yarım günü kapsayacak şekilde planlanır. Öngörülen etkinliklere yönelik hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinlikleri belirlenir (Coşkun, 2009). Bu aşamada etkinlik programı özellikle hedef grubun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanır. Hazırlanan etkinlik programı, önceden belirlenen ilke ve öngörülenin ışığında uygulamaya konulur. Son olarak etkinlik programının hedefine ulaşip ulaşmadığı değerlendirilir. İşbirliği yapılan kurum ve kuruluşların, katılımcıların, öğretmen adaylarının görüşleri alınır (Coşkun, 2009). Dönem sonunda öğretmen adaylarının yaptığı etkinlik ve projeler ders sorumlusu öğretim elemanı ve akranları tarafından önceden belirlenen kıstaslara göre değerlendirilir ve notlandırılır (Sönmez, 2009). Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda gelecek yıllardaki çalışmalara kaynaklık edilir ve süreç tamamlanır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi eğitim fakültelerinin tüm programlarında bir dönem boyunca zorunlu olarak okutulan ve genellikle çalışmalarını sahada gerçekleştirilen bir derstir. Dersin amaçları oldukça kapsamlı olmakla birlikte özetle;

- (1) öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri esnasında toplumsal duyarlılık kazandırmak,
- (2) öğretmen adayının sorumluluk bilincini geliştirerek toplumsal liderlik rolünü üstlenebilir seviyeye getirmek,
- (3) girişimcilik becerisini kazanabilmesi için gerekli ortamı oluşturmak ve
- (4) öğretmen adayının toplumla bütünleşmesini sağlamaktır (Coşkun, 2009).

Dünyadaki benzer örneklerinden yola çıkarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına ve farklı içeriklerle başka programlara da yerleştirilen THU dersi, güncel bir ders olması ve etkinliklerinin bilinmemesi nedeniyle programa koyulduğu yıldan itibaren araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Özellikle 2009-2015 yılları arasında konunun çeşitli boyutlarını ele alan farklı araştırma yöntemleri ve katılımcılarını içine alan çalışmalar ardı ardına birçok bilimsel dergide yayımlanmaya başlanmıştır (Akyıldız, Ayvacı, Çetin ve Sönmez, 2009; Arkün, Dicle, Seferoğlu ve Sönmez, 2010; Elma, Gökçe, Keleş ve Sevim, 2011; Bulut, Ekşi, Kesten ve Uğurlu, 2012; Akgün, Haktanır, Kocadere ve Şahin, 2013; Egüz, Kılıç, Pirpir ve Tosun, 2014; Beldağ, Gömlüksiz, Koçyiğit ve Nas, 2015. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Tablo 1. Çalışmalar) Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısında bir azalma görülmeye başlansa da THU dersinin öğretmenlik programlarındaki önemi ve buna ek olarak sadece öğretmenlik alanı değil diğer pek çok alanda farklı isimlerle programlarda yer almaya başladığı düşünüldüğünde THU alanında yapılan çalışmaların belirli bir ivmeyle devam edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla THU alanında çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara hangi alanlarda çalışma yapılabileceğine dair bir yol haritası çizmenin önemli olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı Türkiye'de THU konulu makaleleri ve sayılarını tespit etmek, çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenin neler olduğu, hangi alanlarda çalışmaların yapıldığı, hangi alanlarda açığa çıktığına ulaşarak THU konulu çalışmalarını bir çatı altında toplamak ve çalışmalara erişimi kolaylaştırmaktır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, nitel araştırma yöntemi araştırmacıların esnek olmasını, elde edilen bulgulara göre araştırma sürecini yeniden düzenlemesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse elde edilen verilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlenmesini gerektirir. Bu çalışma meta analiz özelliği taşıdığı için ve verileri tümevarım yöntemine dayalı bir şekilde incelemeyi göz önünde bulundurduğu için nitel yöntemin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür ve çalışmada

nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırma türü nitel olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında ifadeler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmada etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür çalışmalarda, araştırmacı gereksinim duyduğu veriyi gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu bağlamda doküman incelemesi, araştırmacıya vakit ve para tasarrufu anlamında katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın içeriğini çok sayıda makale oluşturduğu için ekonomiklik ilkesine uyum sağlamak adına doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu makale etik kurul izni gerektiren çalışmalar (anket ya da ölçek uygulamayı gerektiren, görüşme ve gözlem içeren; doküman, resim, anket vb. diğerleri tarafından geliştirilen ve kullanım izni gerektiren çalışmalar) bünyesinde bulunmadığı için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamakla birlikte çalışmada yer alan tüm bilgi ve verilerin gerçeğe tamamen örtüştüğü yazarlar tarafından beyan edilmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın genel evrenini 2009-2020 yılları arasında topluma hizmet uygulamaları konulu makaleler oluşturmaktadır. 2020 yılında topluma hizmet ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşamadığı için çalışmanın örneklemini 2009-2019 yılları arasında farklı degilerde yayımlanmış 55 makale oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın içeriğini oluşturan makalelere alanyazın incelemesi sonucu ulaşılmıştır. Verileri toplamak için doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Çalışmaya, Google Akademik, TR Dizin ve SOBIAD üzerinden topluma hizmet uygulamaları konulu makalelerin tespitiyle başlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 2009-2019 yılları arasında THU konulu 55 makale bulunmuştur. Topluma hizmet uygulamaları ile ilgili üç tane de meta analiz çalışması yer almaktadır. Fakat meta analiz çalışmaları bu çalışmanın içeriğine dahil edilmemiştir. İlgili çalışmalar tespit edildikten sonra internet ortamı üzerinden tam erişim sağlanarak çalışmaya son hali verilmiştir. Alanyazın incelemesi sonucu ulaşılan THU konulu çalışmalar Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Çalışmalar

| Yıl | Yazar | Dergi Adı | Çalışma Adı |
|------|---|--|---|
| 2009 | Ayvacı, H.Ş., Akyıldız, S. | Milli Eğitim Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri |
| | Çetin, T., Sönmez, Ö.F. | Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi | Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi |
| 2010 | Arkün, S., Seferoğlu, S.S. | 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı | Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi |
| | Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E.M., Dicle, A.N., Palavan, Ö. | Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi | Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları |
| | Sönmez, Ö. F. | The Black Sea Journal of Social Sciences | Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi |

- 2011 Dinçer, Ç., Ergül, Kastamonu Eğitim Bir topluma hizmet uygulaması örneği: “haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım”
A., Şen, M., Dergisi
- Gökçe, N. Uluslararası İnsan Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri
Bilimleri Dergisi
- Keleş, P.U., Fen Bilimleri Enstitü Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi
Aydın, S. Dergisi
- Kesten, A., Elma, Elektronik Sosyal Kurum yöneticilerinin bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları
C., Kiroğlu, K. Bilimler Dergisi
- Mirzeoğlu, D., Van Yüzüncü Yıl Üniversite Eğitim Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği)
Özcan, G., Aktağ, I., Çoknaz, H. Dergisi
- Özdemir, S. (UYK) Uluslararası Eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi
Yükseköğretim Kongresi
- Sevim, O. EKEV Akademik Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk üniversitesi örneği
Dergisi
- Tanrıseven, I., e- Journal of New Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi
Yelken, T.Y. World Sciences Academy Education Sciences
- Yılmaz, K. Kuramsal Eğitimbilim Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma
- 2012 Bulut, B., Kara, IV. Uluslararası Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi
C. Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi
- Bulut, M., Bulut, Mustafa Kemal Öğretmen eğitiminde değer eğitimi fırsatı olarak topluma hizmet uygulamaları dersi
N., Bulut, A. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
- Ekşi, Z. Cinoğlu, Celal Bayar Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi
M. Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
- Erkan, S., Hacettepe Üniversitesi İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarının incelenmesi
Uludağ, G., Eğitim Fakültesi Dergisi
- Horzum, M.B., Kastamonu Eğitim Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi
Bektaş, M. Dergisi
- Kurtaslan, Z., e-Journal of New Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi
Barışeri, N. World Sciences Academy NWSA-Fine Arts
Sevinç, S. Arts

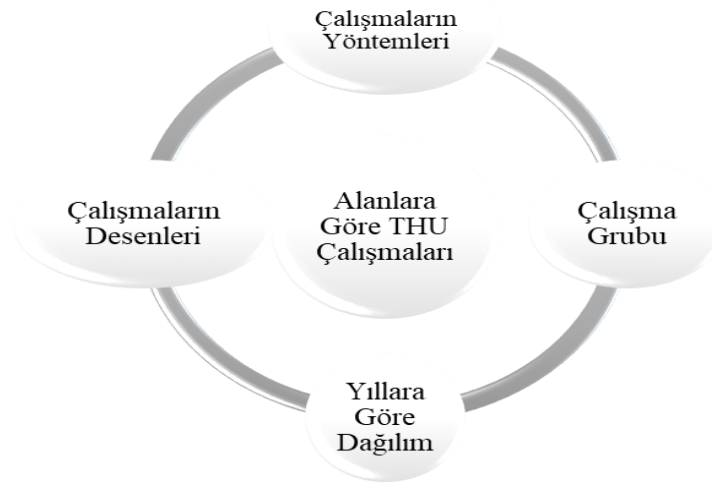
| | | | | |
|------|---|---------|---|--|
| | Talas, Karataş, A. | M., | Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks | Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği |
| | Uğurlu, Z., Kıral, E. | | Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri |
| | Kesten, A. | | Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri | Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi |
| 2013 | Arcagök, Şahin, Ç. | S., | Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine ilişkin görüşleri |
| | Arcagök, Şahin, Ç. | S., | Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Sivil toplum kuruluşu ve kamu kurumu yöneticilerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı’ndaki topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşleri |
| | Haktanır, Akgün, Duman, G. | G., E., | Kastamonu Eğitim Dergisi | “Topluma hizmet uygulamaları dersi” ve “MEB mobil anaokulu projesi”nin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek köyü örneği |
| | Kocadere, S.A., Seferoğlu, S. S. | | Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi |
| 2014 | Ergül, Kurtulmuş, M. | H.F., | Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi | Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri |
| | Karakaş, Uçak, E., Say, S., Bağ, H. | A., | 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi | Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri |
| | Kesten, Köçer, M., Egüz, Ş. | A., | Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi |
| | Kılıç, Ç.D.B | | Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının düşünceleri |
| | Kılınç, E., Dere, İ. | | Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi | Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları |
| | Pirpir, Büyükbayraktar, Ç.G., Çiçekler, | D.A., | Kastamonu Eğitim Dergisi | Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının topluma |

| | | | |
|------|---|---|---|
| | C.Y., E.R. Tosun, N. | Konuk, Kastamonu Eğitim Dergisi | hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları |
| | Tülüce, H.S. | İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi |
| | Şentürk, Arakoç, Cengiz, Serbes, Dohman, Söğütçü, T. | U., B., C., Ş., Z., Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi | İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri |
| 2015 | Nas, Çoruhlu, Akbulut, İ.H. | E.S., Ş.T. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi | Beden eğitimi ve spor öğretmenliği topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenci kazanımları açısından değerlendirilmesi |
| | Küçükoglu, Koçyiğit, S. | A., Eğitimde Kuram ve Uygulama | Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği |
| | Gömlüksiz, M.N., Kılınç, H.H. | International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic | Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri |
| | Beldağ, Yaylacı, Gök, E., İpek, C. | A., A.F., Kırşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi |
| 2016 | Çelebi, M. | International Journal of Social Science Research | Eğitimde rekreasyon program uygulamaları (topluma hizmet uygulamalarında yaşayarak öğrenme) |
| | Küçükoglu, Ozan, C., Taşgın, A. | A., İlköğretim Online | Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi |
| | Yılmaz, Arslan, Ş. | M., Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları |
| 2017 | Aykırı, K. | Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi | Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi |
| | Boran, Karakuş, F. | M., Erciyes Journal Of Education | Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi |
| | Can, A.A. | Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi alan müzik öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Marmara üniversitesi örneği) |
| | Kara, C., Altıntaş, A., Kaya, İ.A. | Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi | Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla |

| | | | |
|------|--|---|---|
| | Kınter, N. | İlahiyatta Akademik Araştırmalar | “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri DKAB öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları |
| | Sarikaya, B., Söylemez, Y. | Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları | Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi: Muş Alparslan üniversitesi örneği |
| | Korkmaz, S.Z., Küçüköğlü, A. | Sosyal Bilimler Dergisi | Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi |
| 2018 | Aydın, Y., Dilmaç, O. | The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication | Görsel sanatlar öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi |
| | Aykırı, K. | Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi | Tükendiler: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketici hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri |
| | Aykırı, K. | Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi | Kadın, kadına bunu yapar mı: bir grup kadın sosyal bilgiler öğretmen adayının kadın hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri |
| | Çetinkaya, M. | Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi |
| 2019 | Zülfüoğlu, Ö., Soydan Yılmaz, N.T. | Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi | Topluma hizmet uygulamaları dersinin maliye bölümü öğrencilerinin erdemli mal ve hizmetlere bakış açısı üzerindeki etkisi |

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Alanyazın incelemesi sonucu elde edilen makaleler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu bağlamda toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara uygun mantıklı bir düzenlemenin yapılması ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple çalışmada nitel veri analizinden olan içerik analizinin kullanılması uygun görülmüştür. İçerik analizine tabi tutulan temalar araştırmacılar tarafından bu çalışma için hazırlanmıştır.



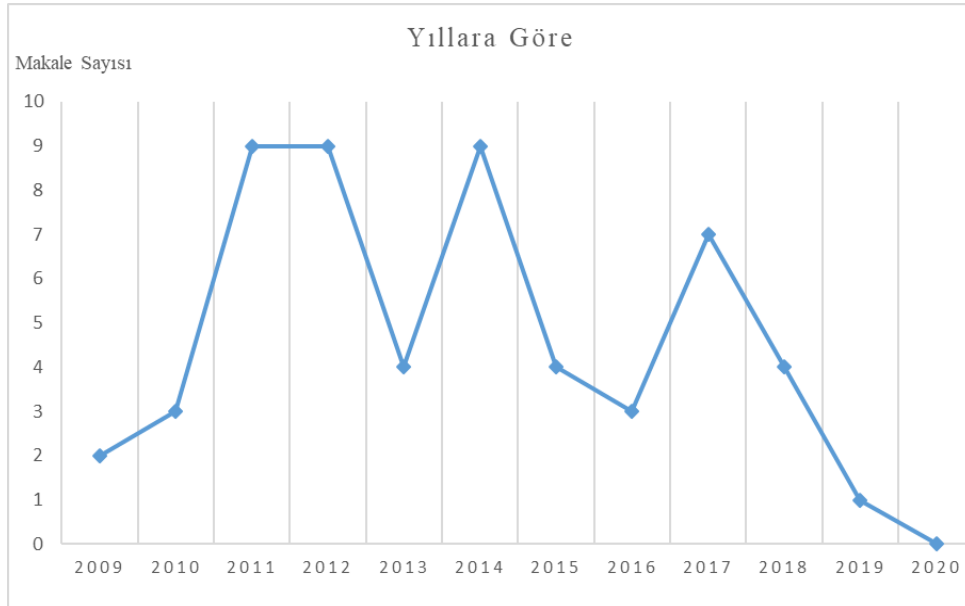
Şekil 1. Temalar

BULGULAR

Araştırma kapsamında THU konulu makalelerin yıllara, örneklem/çalışma grubuna, araştırma yöntemine, araştırma desenine ve alanlarına göre kategorize edilmesi hedeflenmiştir. Aşağıda yer alan soruların yanıtları çalışmanın bulgularını oluşturmuştur.

1. Topluma hizmet uygulamaları ile ilgili makaleler hangi yıllarda kaleme alınmıştır?
2. Topluma hizmet uygulamaları konulu makalelerde hangi örneklem/çalışma grubu kullanılmıştır?
3. Topluma hizmet uygulamaları konulu makaleler hangi alanlarla bağlantı kurularak yazılmıştır?
4. Çalışmalarda kullanılan yöntemler ve desenler nelerdir?

3.1. Yıllara Göre

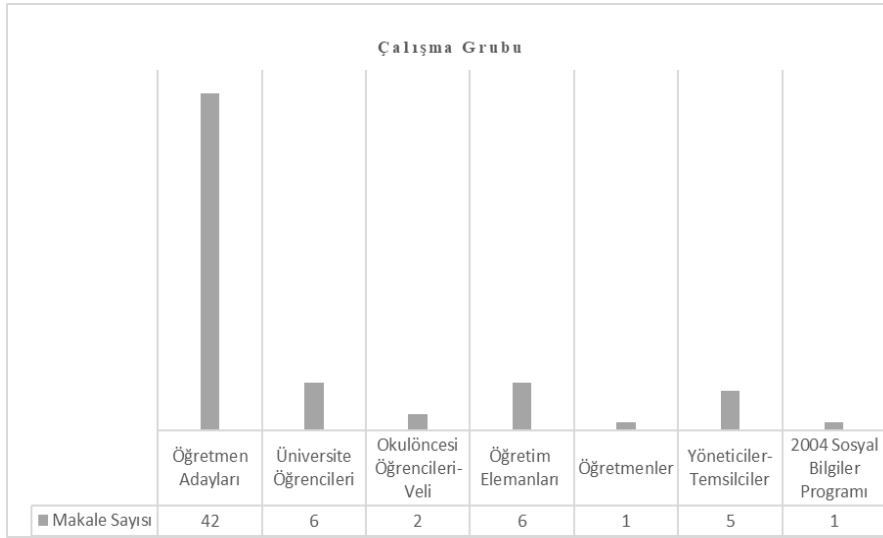


Şekil 2. Yıllara Göre Dağılım

Şekil 2’de yer alan verilere baktığımızda; 2009 ve 2020 yılları arasında yapılan çalışmaların dağılımı görülmektedir. Çalışmalar ilk olarak 2009 yılında yapılmaya başlanmış ve 2019 yılına

kadar devam etmiştir. 2009-2019 yılları arasında 55 tane çalışmaya ulaşılmıştır. 2009 yılında kaleme alınan 2 makale ile THU çalışmaları alanyazına girmeye başlamıştır. 2010 yılında THU çalışmalarına gösterilen ilgi az da olsa artmış ve makale sayısı bir artırılarak 3'e yükselmiştir. 2011 yılına gelindiğinde THU çalışmaları önemli bir ivme kazanmış ve 9 çalışma ile en yüksek rakama ulaşmıştır. 2012 yılında kaleme alınan 9 çalışma ile THU'ya gösterilen ilginin benzer bir şekilde devam ettiği görülmüştür. Çalışma sayılarında 2009 yılından beri süren kademeli artıştan sonra 2013 yılında çalışma sayılarının 5 azaltılmasıyla önemli bir düşüşün olduğu görülmüştür. 2014 yılında çalışma sayısının 9'a yükselmesiyle THU'ya verilen önemin tekrar arttığı görülmüştür. Çalışma sayılarından yola çıkarak THU'ya gösterilen ilginin 2011, 2012 ve 2014 yıllarında en fazla olduğu görülmüştür. 2015 ve 2016 yıllarında çalışma sayılarında kademeli olarak bir düşüş yaşanmış ve çalışma sayıları 3'e kadar inmiştir (2015'de 4 çalışma). Yaşanılan dalgalanmalar sonucu 2017 yılında kaleme alınan 7 makale ile çalışma sayılarında tekrar bir artışın yaşandığı görülmüştür. 2017 yılından sonra çalışma sayılarında sürekli devam eden bir düşüş yaşanmıştır. 2018 yılında 4 çalışmaya, 2019 yılında da 1 çalışmaya ulaşılmıştır ve 2020 yılına gelindiğinde bu çalışma hazırlandığı süre zarfında THU ile ilgili herhangi bir çalışmanın alanyazında yer almadığı görülmüştür. Şekil 2'de yer alan verilerden hareketle en fazla çalışmanın 2011-2012 ve 2014 yıllarında yapıldığı, en az çalışmanın ise 2019 yılında kaleme alındığı görülmektedir.

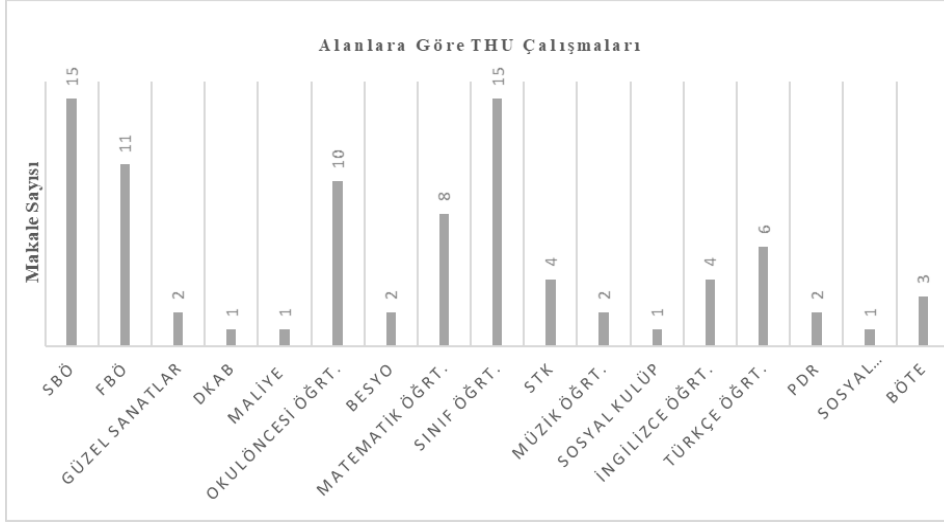
3.2. Örneklem/Çalışma Grubu



Şekil 3. Çalışma Grubu

Şekil 3'de THU konulu makalelerin çalışma grubu bilgisine yer verilmiştir. Şekil 3'de yer alan veriler incelendiğinde; makalelerde çalışma grubu olarak en fazla kabul gören grup 42 çalışma ile öğretmen adayları olmuştur. Bunu 6 çalışma ile öğretim elemanları ve üniversite öğrencileri takip etmektedir. Çalışmalarda öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri ayrımına gidilmesinin temel sebebi, incelenen makalelerin yöntem kısmında çalışma grubu olarak kabul gören gruptur. Bu ayırım da eğitim fakültesinde okuyan ve okumayan öğrenciler üzerinden yapılmaktadır. Yönetici ve temsilcilerle yapılan çalışmalara baktığımızda ise 5 çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Okulöncesi öğrencileri ve ebeveynlerle yapılan çalışmaların 2 makale ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerle yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu (1) bilgisine ulaşılmıştır. 2004 Sosyal bilgiler programı ise bir makalenin çalışma konusunu oluşturduğu için çalışma grubu kapsamına dahil edilmiştir. Şekilden de anlaşılacağı üzere bazı makalelerde birden fazla örneklem çalışma grubu olarak kabul edilmiştir ve 8 makale de bu duruma rastlanılmıştır. Çalışmalara baktığımızda bu durumun ebeveyn-okulöncesi öğrencileri (1), öğretmen adayları-öğretim elemanları (5) ve öğretmen adayları-yöneticiler (2) gruplarında yaşandığı görülmüştür.

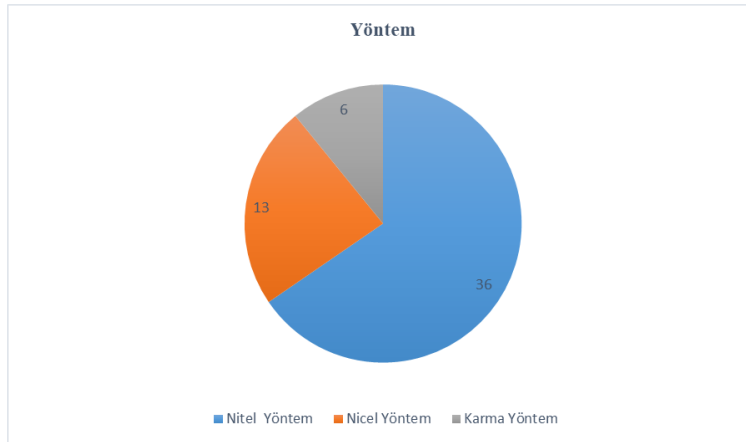
3.3. Alanlara Göre THU Çalışmaları



Şekil 4. Alanlara Göre THU Çalışmaları

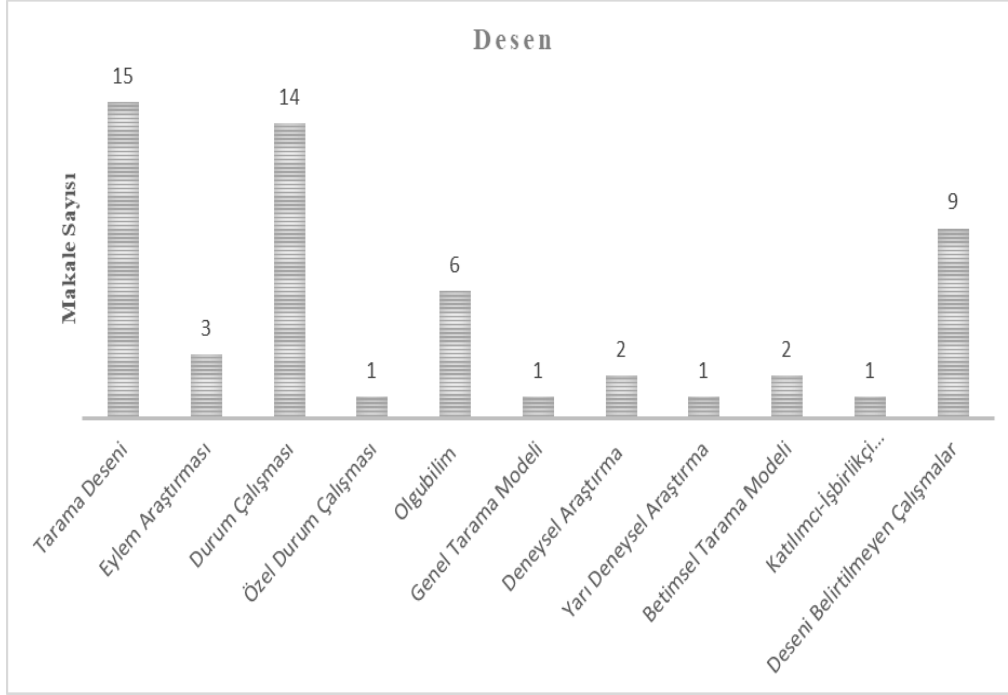
Şekil 4’de yer alan veriler incelendiğinde alanlara göre THU çalışmaları bilgisine ulaşılmıştır. Toplanan bilgilere göre; en fazla bağlantı sosyal bilgiler öğretmenliği (15) ve sınıf öğretmenliği (15) alanlarıyla kurulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenliğiyle sınıf öğretmenliği bölümleri sosyal-toplumsal konuları bünyelerinde daha fazla barındırdıkları için bağlantının bu alanlarla kurulması beklenen bir durumdur. Bu alanlardan sonra en fazla çalışma fen bilgisi öğretmenliği (11) alanındadır. Okulöncesi öğretmenliği alanında yapılan 10 çalışma da alanyazında yerini almaktadır. Matematik öğretmenliği alanında 8 çalışmanın ve Türkçe öğretmenliği alanında da 6 çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Bu alanlarda yazılan makaleler çalışmaların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmalarda az paya sahip olan güzel sanatlar eğitimi (2), din kültürü ve ahlak bilgisi (1), maliye bölümü (1) beden eğitimi ve spor yönetimi (2), sivil toplum kuruluşları (4), müzik öğretmenliği (2), sosyal kulüpler (1), sosyal sorumluluk çalışmaları (1), İngilizce öğretmenliği (4), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (2), ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (3) alanlarında da çalışmaların yapıldığı görülmüştür. İncelenen şekilden de anlaşılacağı üzere çalışma grubu seçiminde yaşanan ikilikler ve çeşitlilik burada da devam etmiştir. Çalışmaların birkaçında farklı alanlarla bağlantı kurularak makalelerin içeriği hazırlanmıştır.

3.4. Çalışmaların Yöntem ve Desenleri



Şekil 5. Çalışmaların Yöntemleri

Şekil 5 incelendiğinde çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin, nicel araştırma yöntemlerinin ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra yöntemi belirtilmeyen 2 çalışmaya da ulaşılmıştır. Yöntemi belirtilmeyen çalışmalar içeriklerinden yola çıkarak uygun kategorilere yerleştirilmişlerdir (1 çalışma nitel 1 çalışma nicel). Bu yöntemler içinde en büyük payı 36 çalışma ile nitel araştırma yöntemleri almaktadır. Nitel araştırma yöntemlerini 13 çalışma ile nicel araştırma yöntemleri takip etmektedir ve karma araştırma yöntemleri de 6 makale ile alanyazında yerini almıştır.



Şekil 6. Çalışmaların Desenleri

Şekil 6'da yer alan çalışmaların desenleri ile ilgili bilgilere baktığımızda; çalışmalarda kullanılan yöntemlere bağlı olarak çalışmaların desenlerinde de çeşitliliğin olduğu görülmüştür. Çalışmalarda kullanılan desenlerin tercih edilme oranlarına baktığımızda 15 çalışma ile en çok tercih edilen desen tarama deseni olmuştur. 14 makale ile bunu durum çalışması deseni takip etmiştir. Olgubilim deseni 6 çalışmanın yöntemini, eylem araştırması deseni de 3 çalışmanın yöntemini oluşturmuştur. Çalışmalarda az bir paya sahip olan deneysel araştırma deseni (2), betimsel tarama modeli (2), genel tarama modeli (1), yarı deneysel araştırma deseni (1), katılımcı-ışbirlikçi değerlendirme modeli (1) ve özel durum çalışması (1) desenleri de bazı çalışmaların desenleri olarak kabul edilmiştir. Çeşitli desenlerin kullanılmasının yanı sıra 9 makalede çalışma deseninin belirtilmediği görülmüştür. Şekilde betimsel tarama modeli ve genel tarama modeli tarama deseni içine dahil edilmemiştir. Karasar' a (2012) göre genel tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel kanıya varmak amacıyla evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu modelle tekil ve ilişkisel taramalar yapılır. Tekil ve ilişkisel tarama yöntemleri ile izleme, kesit alma ve ilişkisel çözümlenmelerde bulunulur. Betimsel tarama modeliyle yapılan çalışmalar genel tarama modeliyle yapılanlara oranla daha detaylı bilgiler içermektedir. Betimsel çalışmalar bir ya da daha fazla olayın, mekanın, programın, grubun ya da diğer birbiriyle ilişkili sistemlerin ayrıntılı incelenmesidir. Desenler arasında ince farklılıkların olması dolayısıyla modeller tek tek ele alınmıştır. Bazı çalışmalarda ise birden fazla araştırma desenine yer verilmiştir. Bu durumu hem karma araştırma yöntemlerinin tercih edilmesine hem de çalışmalarda kullanılan desenlerin çeşitlilik göstermesine bağlayabiliriz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde THU ilk olarak 2006 yılında müfredata girmiştir. THU ile ilgili çalışmalara ise ilk olarak 2009 yılında rastlanılmıştır. THU, öğretmenlik eğitimi veren kurumların müfredatına girdikten sonra üniversite öğrencilerinin sosyo-toplumsal konulara olan ilgililerinin arttığı görülmektedir. Bu ders kapsamında yürütülen proje ve çalışmaların hem üniversite öğrencileri hem de toplumun belli bir kesimi için büyük önem taşıdığı görülmüştür. Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar da büyük bir önem arz etmektedir. Alanyazına baktığımızda THU konulu 58 çalışmaya ulaşılmıştır ve bu çalışmaların üçü meta sentez özelliği taşımaktadır. Bu alanda kaleme alınan 58 çalışmanın olması THU'ya verilen önemin büyük ölçüde olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında 55 tane makale incelenmiştir. İncelenen makaleler sonucunda çalışma sayısının en fazla olduğu yıl dağılımına baktığımızda 9 çalışma ile 2011, 2012 ve 2014 yılları olduğu görülmektedir. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli en fazla tercih edilen yöntem ve desen olmuştur. Çalışma grubu seçiminde en büyük paya sahip olan grup öğretmen adaylarıdır. Alanlarına göre THU çalışmalarına baktığımızda ise sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği alanlarının büyük bir paya sahip olduğu görülmektedir.

THU konulu çalışmaların yıllara göre dağılımına baktığımızda dalgalanmaların yaşandığı görülmüştür. Türkiye'de THU 2006 yılında müfredata girmiş olmasına rağmen bu alanla ilgili çalışmalar ilk olarak 2009 yılında karşımıza çıkmıştır. Bu alanla ilgili bilgi birikiminin olmaması ve THU kavramının alanyazına yeni girmesi nedeniyle çalışmaların 2009 yılına kadar ertelenmesine sebebiyet verdiği düşünülmektedir. 2010 yılında çalışma sayıları bir artırılarak 3'e ulaşmıştır. Bu da THU'ya gösterilen ilginin artışının ilk kademesini olarak kabul görmektedir. 2011 yılında çalışma sayıları önemli bir ivme kazanmış ve çalışmaların üzerine 6 yeni makale daha eklenmiştir. Geçen süre zarfında çeşitli alanların THU'ya olan ilgisinin artmasıyla birlikte çalışma sayıları 9'a yükselmiştir. Benzer ilginin 2012 yılında da devam ettiği görülmüştür. 2011 ve 2012 yıllarında THU ile ilgili alanyazına önemli bir katkı sağlanmıştır. 2013 yılında çalışma sayılarında önemli bir düşüş yaşanmıştır ve THU'nun 2010 yılından beri süren kademeli artışı 2013 yılında önemini yitirmiştir. 2011 ve 2012 yıllarında THU'nun çok işlenen bir konu olması 2013 yılında çalışılacak konu sayısını sınırlandırdığı ve düşüşün bu yüzden yaşandığı düşünülmektedir. 2014 yılında tekrar bir dalgalanma yaşanmış ve çalışma sayıları tekrar 9'a yükselmiştir. 2011, 2012 ve 2014 yılları 9 makale ile THU çalışmalarının zirvede olduğu yılları oluşturmuştur. 2015 yılına gelindiğinde tekrar bir düşüş yaşanmış ve çalışma sayıları 4'e inmiştir. Bu düşüşün yaşanması beklenen bir durumdur çünkü 2011, 2012 ve 2014 yıllarında THU ile ilgili çalışmalarda önemli derecede yoğunluk olmuştur. Yaşanan bu yoğunluğun sonraki yıllarda yapılacak olan çalışma sayılarının azalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların 2011, 2012 ve 2014 yıllarında gösterdikleri yoğun ilginin daha sonraki yıllarda yapılacak olan özgün ve yeni çalışmaları engellediği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı makalelerin hem benzer isimlere sahip olduğu hem de çalışmaların içeriğinin yapı itibarıyla birbirine oldukça benzediği görülmüştür. Bu da belirli yıllarda yaşanan yoğunluğun sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmaların sayısını ve niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Yoğunluğun yaşandığı yıllardan sonraki dönemlerde yazarlarda çalışılacak yeni konunun olmadığı fikrinin oluştuğu ve makale sayısındaki azalmanın bu sebeplerden dolayı yaşandığı düşünülmektedir. Çalışma sayılarındaki düşüş 2016 yılında da devam etmiştir. THU çalışmalarının 2015 ve 2016 yıllarında dikkat çeken bir konu olmaktan çıktığı görülmüştür. Yaşanan dalgalanmalar 2017 yılında da devam etmiştir ve çalışma sayıları 3'den 7'ye yükselmiştir. 2015 ve 2016 yıllarında yaşanan durgunluktan sonra THU çalışmaları tekrar bir ivme kazanmış ve çalışma sayıları son defa en yüksek sayıya ulaşmıştır. 2018 yılında 4 çalışma ve 2019 yılında da 1 tane çalışmayla THU konulu makaleler son defa kaleme alınmıştır. 2020 yılında bu çalışma hazırlandığı süre zarfında THU konulu yeni bir çalışmanın kaleme alınmadığı görülmüştür. 2019 yılında 1 çalışmanın 2020 yılında ise alanyazında herhangi bir çalışmanın yer almaması yaşanan değişikliklere bağlı olarak farklı konulara yönelindiğine ve THU'nun dikkat çeken bir konu olmaktan çıktığına işaret etmektedir. THU çalışmalarındaki gerileme çeşitli sebeplere bağlıdır.

Süreç içerisinde yazarların bu konuya karşı bakış açısının değişmesi, THU'nun öğretmenlik eğitimi veren kurumlarla yapılan çalışmalarla sınırlı kalması ve geniş bir çevreye yayılamaması, aradan geçen zaman ve ihtiyaçların THU'nun aleyhine dönmesi bu sebepler arasında düşünülmektedir. THU çalışmalarının 2020 ve sonrasında da devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. THU çalışmalarının alanyazına tekrar kazandırılabilmesi için çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gidilmeli ve bu ders kapsamında yürütülecek olan projelerin daha çok teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü THU dersi öğretmen adaylarına, toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırma ve uygulama esnasında dayanışma, işbirliği, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Kesten, Köçer ve Egüz, 2014). Bu bağlamda THU'nun gün geçtikçe daha da önem kazanması ve çalışma sayılarının artırılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde dünyada birçok ülke ve eğitim kurumlarında üniversitelerin kalite göstergeleri arasına giren bir konunun Türkiye'de gündemden düşme eğilimine girdiği görülmüştür. Bu durumun uzun süreçte Türkiye'deki üniversitelerin dünyadaki üniversite sıralamalarındaki yerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle topluma hizmet alanındaki çalışmalara verilen önemi tekrar canlandırmak ve çalışmaları kaliteli bir şekilde artırmak için topluma hizmet uygulamaları kapsamında karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak ve değişen ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak yeni çalışmaların kaleme alınması gerektiği düşünülmektedir. Yabancı ülkelerdeki örneklerinden yola çıkarak topluma hizmet uygulamalarının sadece üniversitede bir ders olarak okutulmaması eğitim ve öğretimin her kademesine indirgenmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye'nin en fazla göç alan ülkeler arasında önemli bir konuma sahip olması dolayısıyla topluma hizmet çalışmaları eğitim hayatına yeni başlayacak olan yabancı ve Türk uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini hızlandırmak için de kullanılabilir. Oryantasyon çalışmaları hem öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak hem de sistemin olumlu bir şekilde işlemesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda topluma hizmet çalışmaları öğretmenlik programlarıyla sınırlı tutulmamalı geniş bir çevreye yayılmalı ve daha geniş perspektiften bakılarak hazırlanmalıdır.

Makalelerde kullanılan çalışma grubu seçimine baktığımızda çeşitliliğin olduğu görülmektedir. Çalışmaların bir kısmında farklı alanlardan katılımcılar çalışmalara dahil edilmiştir. Bu da bölümler arasında iş birliğinin yapıldığını göstermektedir. Çalışma grubu dağılımına baktığımızda en fazla çalışma 42 sayı ile öğretmen adayları ile yapılmıştır. THU, öğretmenlik eğitimi veren kurumların müfredatında zorunlu ders olarak okutulduğu için çalışmaların bu grupta fazla olması beklenen bir durumdur. Öğretmen adaylarının yanı sıra üniversitede okuyan fakat eğitim fakültesi bünyesinde bulunmayan grupta üniversite öğrencileri olarak isimlendirilmiş ve 6 çalışma ile öğretmen adayları grubunu takip etmiştir. Üniversite eğitiminin bir parçası olan öğretim elemanları da 6 makalenin çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu üç grup makalelerin yoğunlaştığı çalışma grupları olarak kabul görmektedir. THU dersine yönelik çalışmalar ele alındığında daha çok danışman/öğretim elemanı, üniversite ve öğrenci boyutuna odaklanıldığı görülmektedir (Kesten ve diğerleri, 2011). Diğer boyutlarla ilgili çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Yönetici-temsalciler ile yapılan 5 çalışma, okulöncesi öğrencileri ve ebeveynlerle yapılan 2 çalışma, 2004 sosyal bilgiler programı ile yapılan 1 çalışma ve öğretmenlerle yapılan 1 çalışma bu duruma örnek teşkil etmektedir. Öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan çalışmaların bu kadar az sayıda olması dikkat çeken bir durumdur. Öğretmenler hem öğrencilere aktarıcı konumunda oldukları hem de toplumun büyük bir kesimi için önemli role sahip olmaları dolayısıyla öğretmenlerle yapılacak çalışmaların öneminin büyük olacağı düşünülmektedir. Toplumun ilk öğretmenleri olarak kabul gören ebeveynlerle de yapılan çalışmalar çok az sayıdadır. Okul-aile birliğinin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi için eğitimin her kademesinde velilerle ilişki içinde olması gerektiği düşünülmektedir. Bu ilişkilerin kurulabilmesi için THU gibi çalışmalarda velilerin de etkin rol oynaması gerekmektedir.

Alanlarına göre THU çalışmalarına baktığımızda öğretmenlik eğitimi veren kurumların çoğunlukta olduğu görülmüştür. En fazla bağlantı 15 çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği alanlarıyla kurulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği

bölümleri sosyal-toplumsal olaylara daha yakın alanlar olduğu için yoğunlaşmanın bu alanlarda olması beklenen bir durumdur. Çalışmaların sosyal bilgiler öğretmenliği alanında çok olmasının temel sebebi; sosyal bilgiler eğitimi içinde yer alan değer, beceri ve kavramların THU mantığına uygun olması ve öğretilme anlayışlarının benzerlik göstermesi olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra 3 bölümün de zorunlu ders kapsamında olması ve bu alanların birbirine kaynaklık etmesi bu bağı güçlendirmektedir. Bu bölümleri 11 çalışma ile fen bilgisi öğretmenliği, 10 çalışma ile okulöncesi öğretmenliği, 8 çalışma ile matematik öğretmenliği, 6 çalışmayla Türkçe öğretmenliği, 4 çalışmayla İngilizce öğretmenliği, 3 çalışmayla BÖTE, 2 çalışmayla BESYO, görsel sanatlar öğretmenliği, müzik öğretmenliği, PDR ve 1 çalışmayla DKAB alanları takip etmektedir. Öğretmenlik eğitimi veren kurumların yanı sıra STK 5, maliye bölümü, sosyal sorumluluk ve sosyal kulüp alanlarında da 1 çalışmaya rastlanılmıştır. Çalışmalara baktığımızda eğitim fakültelerinin THU çalışmalarına daha çok ağırlık verdiği görülmüştür fakat çalışmaların öğretmenlik eğitimi veren kurumlarla sınırlı kalması istenilen bir durum değildir. YÖK'e (2011) göre THU dersi bünyesinde çalışmaların yapılabileceği bazı kurum ve kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlar incelendiğinde; resmi ve özel okullar (özellikle zihinsel engelliler okulu, görme engelliler okulu, işitme engelliler okulu, yatılı ilköğretim bölge okulları, birleştirilmiş sınıflara sahip köy okulları), çocuk esirgeme kurumuna bağlı merkezler, yetiştirme yurtları, aşevi, huzurevi, halkevleri, hayvan barınakları gibi toplumsal bütünleşmenin daha fazla olması gereken sosyal hizmet kuruluşları karşımıza çıkmaktadır. Makaleler incelendiğinde bu alanlarla ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Çocuk esirgeme kurumları ve huzurevleri gibi kuruluşlarla çalışmaların yapılabilmesi için alınması gereken izinlerin ve sürecin kendisinin zor olması bu alandaki çalışmaları kısıtladığı düşünülmektedir. Çalışmalar kaleme alınırken bu kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle özel eğitim okulları, uygulamalı çalışmalara daha elverişli olduğu için bu alanlarda projelerin geliştirilip çoğaltılması gereklilik olarak görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlere baktığımızda; incelenen 55 çalışmanın ikisinin yönteminin belirtilmediği görülmüştür. Fakat çalışmaların içeriklerinden yola çıkarak makaleler uygun kategorilere yerleştirilmiştir. 36 çalışmayla en fazla tercih edilen yöntem nitel yöntem olmuştur. 13 çalışmayla nicel yöntemler alanyazında yerini almıştır. 6 çalışmada da karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların bazılarında nitel ve nicel yöntemler birbiriyle tam olarak harmanlanamamıştır. Çalışmalarda her ne kadar karma araştırma deseni ele alınmış olsa da nicelin ya da nitelin yöntemleri tam olarak uygulanamamıştır. Bu da çalışmaların bütünlüğünü bozmaktadır. Kullanılan yöntemlere bağlı olarak çalışmaların desenlerinde de çeşitlilikler görülmüştür. Çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemi, çalışmanın konusu, araştırmaya dahil edilen çalışma grubu, katılımcılardan elde edilmek istenen bilgiler gibi değişkenler makalelerde ilgili ve çeşitli desenlerin kullanılmasına fırsat vermektedir. Şekil 6'da belirtildiği üzere çalışmalarda 11 farklı desenin kullanıldığı görülmüştür. Bu desenler arasında en çok tercih edilen tarama modeli olmuştur. Çalışmalarda nitel yöntem daha fazla tercih edilmesine rağmen desen olarak en fazla kabul gören modelin tarama deseni olması makalelerde uyumsuzluğun olduğunu göstermektedir. Tarama deseni nicel araştırma yöntemlerinin tekniği olmasına rağmen bazı çalışmalarda nitel araştırma deseni olarak ele alınmıştır. Bunun yanı sıra makalelerin bir kısmında veri toplama araçlarından olan anket, gözlem ve görüşme araştırma deseni olarak kabul edilmiştir. Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğu savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda meydana gelen davranışı detaylı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Gözlem de nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Anket, günümüzde akademik ve profesyonel araştırmalarda, en çok başvurulan veri toplama araçlarından biridir. Bilimsel araştırmalarda anketler çok farklı tür ve özellikte bilginin toplanmasında kullanılabilir. (Altunışık, 2008). Şimşek, Yıldırım ve Altunışık'ın görüşme, gözlem ve anket tanımlarından yola çıkarak bu yöntemler araştırma deseni olarak kabul edilmemiş ve veri

toplama araçları olarak değerlendirilmiştir. Eylem araştırması, özel durum çalışması ve genel tarama modelleri en az tercih edilen desenler olmuştur. Bunun yanı sıra çalışmaların bir kısmında araştırma desenlerine yer verilmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların ışığında aşağıda belirtilen öneriler sunulabilir:

- ✓ Çalışmalar daha geniş perspektiften bakılarak hazırlanmalı ve THU konulu makaleler öğretmenlik programlarıyla sınırlandırılmamalı daha geniş bir çevreye yayılmalıdır.
- ✓ Yapılan çalışmalar birbirine kaynaklık etmeli ve aynı konuların ele alındığı makalelerde farklı boyutlara dikkat çekilerek çalışma sayıları artırılmalıdır.
- ✓ THU konulu çalışmalar 14 yıl boyunca 58 çalışma ile sınırlı kalmıştır. Süreç içerisinde bu sayının artırılması ve kaleme alınacak benzer konularda alanyazında yer alan kaynaklardan yararlanılarak konuların zenginleştirilmesi gerekmektedir.
- ✓ Daha önceki çalışmalarda ele alınmayan çocuk esirgeme kurumları, yaşlı yaşam merkezleri, hayvan barınakları ve özel eğitim okulları gibi konular araştırma konusu seçilerek çalışma alanları genişletilebilir.
- ✓ Çalışmalara dahil edilen katılımcıların profilinin değişmesi ve üniversite-öğrenci ekseninin dışına çıkılmasının çalışma sayısındaki kısıtlamayı kaldıracağı düşünülmektedir.
- ✓ THU dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak ve değişen ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak alanyazına yeni çalışmalar kazandırılmalıdır.
- ✓ Karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemleri birbirini destekleyecek şekilde hazırlanmalıdır.
- ✓ Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların en doğru verileri rahatça sunabilmeleri için çalışmanın mantığına uygun yöntem ve desen tercih edilmelidir.
- ✓ THU konulu yeni çalışmalar hazırlanırken kullanılacak yöntem, desen, örneklem/çalışma grubunun birbiriyle uyumlu olmasına dikkat edilmelidir. Çalışmalara başlamadan önce belli ölçütler göz önünde bulundurularak planlama yapılmalı ve çalışmalar bu planlama doğrultusunda sürdürülmelidir. Yapılan bu planlamaların çalışmanın etkililiğini artıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R. (2008). Anketlerde veri kalitesinin iyileştirilmesi için öntest (pilot test) yöntemleri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-17.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2013). Öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının “topluma hizmet uygulamaları” dersine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 21-54.
- Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2013). Sivil toplum kuruluşu ve kamu kurumu yöneticilerinin sınıf öğretmenliği anabilim dalı’ndaki topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 101-112.
- Arkün, S. ve Seferoğlu, S.S. (2010, Nisan). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Gençlere Topluma Hizmet Bilinci Kazandırma Çalışmaları: Üniversitelerden Örnek Uygulamalar. 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, Y. ve Dilmaç, O. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 8(2), 276-296.
- Aykırı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi projelerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 42-55.

- Aykırı, K. (2018). Tükendiler: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüketici hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 829-838.
- Aykırı, K. (2018). Kadın, kadına bunu yapar mı: bir grup kadın sosyal bilgiler öğretmen adayının kadın hakları konusunda topluma hizmet uygulaması deneyimleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(12), 839-848.
- Ayvacı, H.Ş. ve Akyıldız, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Millî Eğitim*, 184, 102-119.
- Beldağ, A., Yaylacı, A.F., Gök, E. ve İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite toplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 161-178.
- Boran, M. ve Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal Of Education (EJE)*, 1(1), 22-41. <http://dergipark.gov.tr/eje> adresinden elde edilmiştir.
- Bulut, B. ve Kara, C. (2012). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1620-1625.
- Bulut, M., Bulut, N. ve Bulut, A. (2012). Öğretmen eğitiminde değer eğitimi fırsatı olarak topluma hizmet uygulamaları dersi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 347-357.
- Can, A.A. (2017). Topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi alan müzik öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Marmara üniversitesi örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 221-241.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2016). Eğitimde rekreasyon program uygulamaları (topluma hizmet uygulamalarında yaşayarak öğrenme). *International Journal of Social Science Research*, 5(1), 33-44.
- Çetin, T. ve Sönmez, Ö.F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635. <http://dergipark.gov.tr/odusobiad> adresinden elde edilmiştir.
- Diñer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9(1), 19-38.
- Ekşi, Z. ve Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E.M., Dicle, A.N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231- 252.
- Ergül, H.F. ve Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(49), 221-232. www.esosder.org adresinden elde edilmiştir.

- Erkan, S., Uludağ, G. ve Burçak, F. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 1, 184-194.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194. <http://www.insanbilimleri.com> adresinden elde edilmiştir.
- Gömleksiz, M.N. ve Kılınç, H.H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 495-512. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7978>
- Haktanır, G., Akgün, E. ve Duman, G. (2013). “Topluma hizmet uygulamaları dersi” ve “MEB mobil anaokulu projesi”nin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi: Peçenek köyü örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 69-82.
- Horzum, M.B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik öğrenmenin topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve memnuniyetine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360.
- Kara, C., Altıntaş, A. ve Kaya, İ.A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 23-37.
- Karakaş, A., Uçak, E., Say, S. ve Bağ, H. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşleri*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Keleş, P.U. ve Aydın, S. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *EÜFBED- Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 169-184.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kesten, A., Elma, C., Kıroğlu, K., Dicle, A.N., Mercan, E. ve Palavan, Ö. (2011). Kurum yöneticilerinin bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 45-63.
- Kesten, A., Köçer, M. ve Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> adresinden elde edilmiştir.
- Kılıç, Ç.D.B. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3(4), 195-199.
- Kılınç, E. ve Dere, İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 209-220.
- Kıntar, N. (2017). DKAB öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *İlahiyatta Akademik Araştırmalar*, 61-84.
- Kocadere, S.A. ve Seferoğlu, S.S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75-89.

- Korkmaz, Z.S. ve Küçüköğlü, A. (2017). Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının değer kazanımlarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(16), 341-356.
- Kurtaslan, Z., Barışeri, N. ve Sevinç, S. (2012). Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts*, 7(4), 405-417.
- Kuzucu, K. ve Kamer, S.T. (Ed.). (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Küçüköğlü, A. ve Koçyiğit, S. (2015). The effectiveness of community servicelearning in teacher training (topluma hizmet uygulamalarının öğretmen yetiştirmede etkililiği). *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 610-629.
- Küçüköğlü, A., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 787-803. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.97012>
- Mirzeoğlu, D., Özcan, G., Aktağ, I. ve Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 37-45.
- Nas, E.S., Çoruhlu, Ş.T. ve Akbulut, İ.H. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 27-43.
- Özdemir, S. (2011). Eğitim fakültelerinde topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3(4), 2217-2224.
- Pirpir, D.A., Büyükbayraktar, Ç.G., Çiçekler, C.Y. ve Konuk, E.R. (2014). Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 539-554.
- Sarikaya, B. ve Söylemez, Y. (2017). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi: Muş Alparslan üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Türk Dili Ve Edebiyatı Araştırmaları / Makaleler*, 109-122.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik düşünceleri: Atatürk üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 48, 293-302.
- Sönmez, Ö.F. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi ve tanımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, Ö.F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2, 53-72.
- Şentürk, U., Arakoç, B., Cengiz, C., Serbes, Ş., Dohman, Z. ve Söğütçü, T. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenci kazanımları açısından değerlendirilmesi. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 9(1), 16-27.
- Talas, M. ve Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 4(1), 107-124.
- Tanrıseven, I. ve Yelken, T.Y. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 415-428.

- Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 961-980.
- Tülüce, H.S. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 01-18.
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2012). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of The Institute of Social Sciences*, 2(1), 59-93.
- Wade, R.C. (1995). Developing Active Citizen: Community Service Learning in Social Studies Teacher Education. *The Social Studies*, 122-128.
- Yıldırım, A. (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin temel kavramlar*. Erdoğan, S. (Ed.). Topluma Hizmet Uygulamaları. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108. www.keg.aku.edu.tr adresinden elde edilmiştir.
- Yılmaz, M. ve Arslan, Ş. (2016). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 598 – 607.
- YÖK. (2006). *Dersler ve içerikleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK. (2011). *Topluma hizmet uygulamaları dersi yönergesi*.
- Zülfüoğlu, Ö. ve Soydan, Y.N.T. (2019). Topluma hizmet uygulamaları dersinin maliye bölümü öğrencilerinin erdemli mal ve hizmetlere bakış açısı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 41(1), 278-296.

EXTENDED ABSTRACT

To reach the modernity in the changing and developing world, a good education should be given in schools. Various methods have been used to provide quality education in schools. In this context, Community Service Learning (CSL) course was put into practice in teacher training programs, by the Council of Higher Education (YÖK) in 2006. According to course description, students, who take this course, will learn many social values related to the society, they live in and gain the authority to view the events that will enable them to affect and improve the environment. In this context, this study aims to identify the article on community service applications in Turkey, to collect articles under one roof to analyze the articles from various dimensions, such as; years, subjects, study groups, research designs, and to draw a road map for researchers who plan to work in the field of community service practices. This study has been prepared based on the question "How are the articles on CSL in terms of content?" The fact that the answers to this question were considered worthy of the examination was the determining factor in the preparation of the study. Within the scope of the study, the full text of 58 studies about CSL through Google Scholar, TR Index, and SOBIAD (Social Sciences Research Society) was reached by browsing on the internet, but 3 of these articles were not included in the study because they have meta-analysis features. As a result, 55 articles published in different journals in the field of CSL between 2009-2019 constituted the sample of this study. The articles examined by the "document analysis method", one of the qualitative research methods, were classified according to the year of publication, sample/study group, research method, research design, and fields. According to the results of the analysis, it was seen that although the community service practices course was included in the curriculum in 2006, the studies on this area first started with

2 studies in 2009. The importance of this issue has changed over the years, with 9 studies in 2011, 2012, and 2014, reaching the highest number. During the time this study was prepared in 2020, it was observed that there was no study related to service to society in the literature. When we look at the sample/study group distribution, it is seen that the studies are university-student oriented. In most of the studies, individuals representing different groups are brought together and included in the study group. This shows that there is diversity in the study group. According to the study results the most used method in the articles is the qualitative research method with 36 studies, the most preferred design is the survey model with 15 studies. Since both the mixed research method is used in some articles and the articles are prepared with an interdisciplinary approach, it has been observed that the patterns used in the studies vary. Besides, it has been observed that there are studies in which the research method and research design are not specified. Articles on CSL have been prepared in connection with different fields. CSL studies have been prepared by contacting the following institutions that provide teacher education: non-governmental organizations, administrators and representatives, social clubs, computer and educational technologies, guidance and psychological counseling, 2004 social studies teaching program, fine arts education, finance department, body education and sports management, social responsibility studies, preschool teaching, social studies education, classroom teacher, science education, religious culture and moral education, Turkish education, mathematics education, English-language education, and music education. When we look at CSL studies regarding their fields, most articles, 15 studies, were written in the fields of social studies and elementary teacher education programs. Variations in the study group and research design are also seen in these areas. While some educational institutions in many countries in the world giving extra respect CSL in recent years because of ranking issues, the study results show that CSL studies are in a declining trend in Turkey. In a long term, this situation may affect Turkish universities' position in the world rankings of universities. For this reason, to revive the importance given to the work in the field of service to the society and to increase the quality of the work, the problems encountered within the scope of CSL should be taken into consideration and new studies should be written considering the changing needs. Based on examples in foreign countries, CSL should not be taught only as a course at the university; it should be widespread at all levels of education and training. Since Turkey gets more immigrants than any other neighbor or European countries, CSL studies may provide new perspectives for educators and it would be used to accelerate the integration process of the immigrant students. In this direction, community service activities should not be limited to teaching programs, but should be spread to a wider circle and should be prepared from a wider perspective. Studies should be prepared as references to each other and the number of original topics should be increased by drawing attention to different dimensions in articles dealing with similar issues. However, while preparing the studies, attention should be paid to the compatibility of the method, design, sample/study group to be used.

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri*

The Perceived Social Support and Depression Degree of Parents Who Have Children with Specific Learning Disability

Zeynep KURTBEYOĞLU¹, Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ²

¹Sorumlu Yazar, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, kurtbeyogluzeynep@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-7095-5289>)

² Prof. Dr., Özel Eğitim Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, vesile.yildiz@deu.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0002-4202-7733>)

Geliş Tarihi: 05.10.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemek ve sosyal destek algısının depresyon düzeyini yordayıp yordamadığını tespit etmektir. Araştırmada yöntem olarak İlişkisel Tarama Modeli, veri toplama araçları olarak da Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ve uygulayıcı tarafından oluşturulan Tanıtıcı Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yaşayan özel öğrenme güçlüğü tanısı alan 6-18 yaş arasındaki çocukların anne-babaları, araştırmanın grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip 175 gönüllü anne-babalar oluşturmuştur. Çalışma bulgularına göre; anne-babaların cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında; gelir düzeyi ve eğitim durumuna göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal destek düzeylerinin depresyon düzeylerini %11 oranında yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, algılanan sosyal destek, depresyon.

ABSTRACT

The purpose of this research; to examine the perceived social support and depression levels of parents with children with special learning disabilities in terms of some demographic variables and to determine whether the perception of social support predicts the level of depression. In the research, Relational Screening Model was used as a method, Multidimensional Perceived Social Support Scale, Beck Depression Scale and Introductory Information Form created by the practitioner were used as data collection tools. The population of the study was composed of parents of children between the ages of 6-18 who were diagnosed with special learning difficulties living within the boundaries of İzmir Metropolitan Municipality, and 175 volunteer parents with children with a diagnosis of special learning difficulties. According to the findings of the study; Among the perceived social support levels of parents according to their gender, educational background, income level and the number of children they have; A significant difference was found between depression levels according to income level and education level. It has been observed that there is a negative and significant relationship between parents' perceived social support and depression levels, and social support levels predict depression levels by 11%.

Keywords: Specific learning disability, perceived social support, depression.

* Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında 2018 yılında tamamlanan Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Bir bebeğin doğması ile beraber anne ve babanın hayatında yeni bir dönem başlar. Her anne baba çocuk sahibi olmayı istediklerinde ve çocukları olacağını öğrendiğinde doğacak çocuklarının “mükemmel” olması isteğine yönelik hayaller kurarlar. Yetersizliği olan bir çocuğun doğması veya daha sonraki yıllarda çocukta yetersizlik oluşması ile anne babaların çocukları ile ilgili kurdukları hayaller yıkılır (Varol, 2005). Böyle bir durumla karşılaşıldığında hissedilen acı, çok sevilen birinin kaybedilmesi karşısında duyulan acıyla benzerdir. Depresyon genellikle acı çekme sürecinden sonra ortaya çıkmaktadır. Genellikle anne-babalara yükledikleri sorumlulukların fazla geldiği ve ebeveynlerin yüklenen bu sorumluluklarla her şeye güçlerinin yetemeyeceği inancı ile depresyona girdikleri görülmektedir (Abidinoğlu, Gümüüşçü ve Darıca, 2005).

Özel gereksinimli çocuğa sahip olan anne-babaların yaşamış oldukları duygusal zorlanma, çocuklarının durumuyla ilgili yeterli bilgiyi edinememe, başka insanlara bu durumu anlatmada çekilen zorluk, çocuğun tedavisi ve eğitimi konusunda birçok uzman kişiyle görüşme gerekliliği, daha fazla vakit, para, enerji ihtiyacı ve çocuklarının geleceğiyle ilgili kaygılar aile bireyleri için önemli stres kaynaklarını oluşturmaktadır (Kavak, 2007; Olçay Gül, Olgunsoylu ve Ünal, 2015). Sıralanan nedenlerden dolayı özel gereksinimli çocuğa karşı yüklenen bu sorumluluklar anne-babayı depresyona itebilmektedir.

Kısaca özel gereksinimli çocuğa sahip aile psikolojik olarak zarar görmekte, yetersizlik durumunun ortaya çıkarttığı problemlerin üstesinden gelebilmek için güçlükler yaşamaktadır. Bu problemleri yaşayan aileler için sosyal destek büyük önem taşımakta ve ailelerin özel gereksinimli çocuğa sahip olmalarının getirmiş olduğu sorunları azaltabilmektedir (Kumbasar, 2016). Özel gereksinimli çocuğu kabul etmeye, bu duruma uyum sağlamaya yardımcı olan ve bu durumu kolaylaştıran ise; gerek özel gereksinimli çocuğun bakımından sorumlu olan ailenin ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olacak, gerekse yetersizliğin getirdiği sorunların azaltılmasına ve ailenin yaşadığı problemlerin üstesinden gelmesini sağlayacak destek hizmetlerinin varlığıdır (Kaner, 2004). Ayrıca özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin, daha açık iletişim kurmayı öğrenmeleri, destek gruplarına katılmaları, psikolojik destek ve bilgi desteği şeklinde profesyonel yardım almaları ve sosyal destek ağlarını geliştirmeleri gibi faktörler, yaşanan kriz durumu ve stres ile başa çıkmayı kolaylaştırmaya ve aile direncini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır (Arıcıoğlu ve Gültekin, 2017; Havens, 2005; Köksal ve Kabasakal 2012, Olçay Gül, Olgunsoylu ve Ünal, 2015).

Özel gereksinim gruplarından biri özel öğrenme güçlüğüdür. Özel öğrenme güçlüğü ilk defa 1975 yılında ABD’ de çıkartılan PL 94-142 Tüm Özürlü Çocuklar İçin Eğitim Yasası içerisinde yer almıştır (Şenel, 1995). Özel öğrenme güçlüğü’nün tanı kriterlerinin belirlenmesi, özel öğrenme güçlüğü tanıları öğrencilerin eğitim olanaklarının artması ve geliştirilmesi ile birlikte bu tanıyı alan öğrencilerin de sayısında artış göstermiştir. Özel gereksinimli bireylerin toplam sayısına bakıldığında yaklaşık yarısının özel öğrenme güçlüğü tanıları bireylerden oluştuğu söylenebilir (Flanagan, Ortiz ve Alfonso, 2013).

Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA, 1997) tarafından yapılan en geçerli tanımı şu şekildedir: Öğrenme güçlüğü; anlamada veya konuşulan ya da yazılan dilin kullanımındaki temel psikososyal süreçlerin biri veya daha fazlasında meydana gelen ve dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamaları yapma becerisini belirgin şekilde etkileyen bozukluklardır. Bu kavram; algı bozuklukları, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afaziyi kapsamaktadır (Kavale ve Forness, 2000).

Özel eğitim alanında son zamanlarda yapılan çalışmalar, özel gereksinimi olan çocuğa sunulan hizmetlerle birlikte öncelikli olarak ailedeki bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara göre aileye destek verilmesi düşüncesini ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü tanıları çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek

ve depresyon düzeylerini ortaya çıkartarak aralarındaki ilişkiyi incelemek ve sosyal destek algısının depresyon düzeyini yordayıp yordamadığını belirlemektir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip olan anne-babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri;
 - Anne veya baba olma durumuna,
 - Anne ve babanın eğitim durumuna,
 - Ailenin gelir düzeyine,
 - Ailenin çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip olan anne-babaların depresyon düzeyleri;
 - Anne veya baba olma durumuna,
 - Anne ve babanın eğitim durumuna,
 - Ailenin gelir düzeyine,
 - Ailenin çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip olan anne-babaların algılanan sosyal destek düzeylerinin depresyon düzeylerini yordama gücü nedir?

Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulguların, ailelere yönelik eğitim, psikolojik danışma, rehberlik ve gerekli destek çalışmalarının daha işlevsel hale getirilmesine, dolayısıyla özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi ve yaşam kalitelerinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu, araştırmaya katılan ailelere ilişkin demografik bilgiler ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkiisel tarama modeli türünde betimsel bir çalışmadır. Bu model; genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimi ve miktarı belirlemede kullanılır. Tarama modellerinde aralarında ilişki aranacak olan değişkenler tek tek sembolleştirilir. Fakat ilişkiisel tarama modellerinde bu sembolleştirme ilişkiisel analizlere imkân tanıyacak şekilde yapılmalıdır. Gerçek bir neden - sonuç ilişkisi vermeyen ilişkiisel tarama modeli, bir değişkene ait bilgiler doğrultusunda diğer değişken veya değişkenlerdeki durumun tahmin edilmesine olanak vermektedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni; İzmir Büyükşehir Belediyesi Karabağlar, Konak, Çiğli, Karşıyaka ve Buca ilçelerinde yaşayan, özel öğrenme güçlüğü tanısından başka tanısı bulunmayan 6-18 yaş aralığında çocuğu olan gönüllü anne-babalardan oluşmaktadır.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu özel eğitim hizmetleri alan özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip toplam 195 anne-babadan oluşmaktadır. 20 anne-babanın anketlere eksik yanıt

vermeleri ya da bazı anketleri tamamen boş bırakmaları sebebi ile toplam 175 anne-babanın cevapları değerlendirilmeye alınmıştır.

Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ailelere İlişkin Demografik Bilgiler

| Değişkenler | | Katılımcı Sayısı (n) | Oran (%) |
|---------------|------------------|----------------------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 128 | 73,1 |
| | Erkek | 47 | 26,9 |
| Eğitim Durumu | İlköğretim | 69 | 39,4 |
| | Lise | 48 | 27,4 |
| | Yükseköğrenim | 58 | 33,1 |
| Aylık Gelir | 1500 ve altı | 47 | 26,9 |
| | 1501-3000 | 56 | 32,0 |
| | 3001-4500 | 30 | 17,1 |
| | 4501 ve üzeri | 42 | 24,0 |
| Çocuk Sayısı | 1 çocuk | 51 | 29,1 |
| | 2 çocuk | 87 | 49,7 |
| | 3 çocuk ve üzeri | 37 | 21,1 |
| Toplam | | 175 | 100,00 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan anne babaların 128’inin (% 73,1) kadın, 47’sinin (% 26,9) erkek olduğu; 69’unun (% 39,4) ilköğretim, 48’inin (% 27,4) lise, 58’inin (% 33,1) yükseköğrenim mezunu olduğu; 47’sinin (% 26,9) 1500 T.L. ve altı gelire, 56’sının (% 32,0) 1501-3000 T.L. gelire, 30’unun (17,1) 3001-4500 T.L. gelire, 42’sinin (% 24,0) 4501 T.L. ve üzeri gelire sahip olduğu; 51’inin (% 29,1) bir çocuğa, 87’sinin (49,7) iki çocuğa, 37’sinin (% 21,1) üç çocuk ve üzeri çocuğa sahip olduğu görülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Tanıtıcı Bilgi Formu, Beck Depresyon Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır.

2.4.1. Tanıtıcı Bilgi Formu

Araştırmaya katılan anne ve babaların sosyo-demografik özellikleri hakkında gerekli bilgileri toplamak, algılanan sosyal destek, depresyon düzeylerini etkileyebilecek çeşitli değişkenleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir bilgi toplama formudur.

2.4.2. Beck Depresyon Ölçeği

Beck Depresyon Envanteri ilk olarak 1961 yılında Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş, Türkiye için uyarlama çalışması Hisli (1989) tarafından yapılmıştır. Beck Depresyon Envanteri, 21 maddeli olan bu ölçek 0’dan 3’e kadar derecelendirilmekte olup, bu derecelendirmelerin toplanmasıyla 0-63 arasında değişen puan elde edilmektedir. Toplam puanın yüksek olması bireyin yaşadığı depresyonun şiddetini göstermektedir (Aydemir ve Köroğlu, 2006). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında, ölçekten alınan 17 ve üzerindeki puanların normalin üzerinde depresyonu belirleyen kesme noktaları olarak alınabileceği belirtilmiştir (Hisli, 1989).

2.4.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından ölçeğin orijinal formu geliştirilmiş, Türkiye için uyarlaması Çakır ve Palabıyıkoglu (1997); Eker, Arkar, Yıldız (2001) tarafından yapılmıştır. Likert tipi olan ölçek, 1’den 7’ye kadar puanlanmakta, ölçeğin toplam puanı 12 ile 84 puan arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek bulunması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001).

BULGULAR

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların anne ya da baba olma durumlarına göre sosyal destek algıları arasında fark olup olmadığını gösteren t testi analizi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Sosyal Destek Algısı T Testi

| Cinsiyet | n | \bar{x} | SS | t | SD | p |
|----------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Kadın | 128 | 56,11 | 17,35 | 2,01 | 173 | 0,04 |
| Erkek | 47 | 50,21 | 16,91 | | | |

*p< 0,05

Tablo 2’ye göre özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların anne ya da baba olma durumlarına göre sosyal destek algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre annelerin babalara göre daha fazla sosyal destek algısına sahip olduğu görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların eğitim durumuna göre sosyal destek algıları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Eğitim Durumuna Göre Sosyal Destek Algısı Varyans Analizi

| Eğitim Durumu | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p | İkili Karşılaştırma |
|----------------|-----|-----------|-------|-----------------|----------|-----|---------|------|------|---------------------|
| İlköğretim (1) | 69 | 48,68 | 16,60 | G.Arası | 3945,75 | 2 | 1972,88 | 6,97 | 0,00 | 1-2* |
| Lise (2) | 48 | 57,54 | 15,73 | G.İçi | 48659,89 | 172 | 282,91 | | | 1-3* |
| Y. Öğrenim (3) | 58 | 58,98 | 17,91 | Toplam | 52605,63 | 174 | | | | |
| Toplam | 175 | 54,53 | 17,37 | | | | | | | |

*p< 0,001

Tablo 3’e göre özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların eğitim durumuna göre sosyal destek algıları arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre ilköğretim mezunları ile lise ve yükseköğrenim mezunları arasında anlamlı fark vardır. İlköğretim mezunlarının sosyal destek algısı lise ve yükseköğrenim mezunu olan anne babalara göre daha düşük çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların gelir düzeyine göre sosyal destek algıları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Gelir Düzeyine Göre Sosyal Destek Algısı Varyans Analizi

| Gelir Düzeyi | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p | İkili Karşılaştırma |
|------------------|-----|-----------|-------|-----------------|----------|-----|---------|-----|------|---------------------|
| 1500 ve altı (1) | 47 | 46,74 | 16,95 | G.Arası | 4713,28 | 3 | 1571,09 | 5,6 | 0,00 | 1-2* |
| 1501-3000(2) | 56 | 54,57 | 15,36 | G.İçi | 47892,35 | 171 | 280,07 | | | 1-3* |
| 3001-4500(3) | 30 | 58,73 | 14,68 | Toplam | 52605,63 | 174 | | | | 1-4* |
| 4501 üzeri(4) | 42 | 60,16 | 19,40 | | | | | | | |
| Toplam | 175 | 54,52 | 17,39 | | | | | | | |

*p< 0,001

Tablo 4'e göre özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan anne babaların gelir düzeyine göre sosyal destek algıları arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre 1500 T.L. ve altı gelire sahip olanlar ile 1501-3000 T.L. gelir, 3001-4500 T.L. gelir ve 4501 T.L. ve üzeri gelire sahip olanlar arasında anlamlı fark vardır. 1500 T.L. ve altı gelire sahip olan anne-babaların sosyal destek algısı 1501-3000 T.L. gelir, 3001-4500 T.L. gelir ve 4501 T.L. ve üzeri gelire sahip olan anne babalara göre daha düşük çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan anne babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre sosyal destek algıları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Sosyal Destek Algısı Varyans Analizi

| Çocuk Sayısı | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p | İkili Karşılaştırma |
|----------------------|-----|-----------|-------|-----------------|-----------|-----|---------|------|------|---------------------|
| 1 çocuk(1) | 51 | 59,87 | 16,24 | G.Arası | 2579,580 | 2 | 1289,79 | 4,43 | 0,01 | 1-2* |
| 2 çocuk(2) | 87 | 53,68 | 17,68 | G.İçi | 50026,055 | 172 | 290,849 | | | 1-3* |
| 3 çocuk ve üzeri (3) | 37 | 49,16 | 16,6 | Toplam | 52605,634 | 174 | | | | |
| Toplam | 175 | 54,52 | 17,39 | | | | | | | |

*p< 0,05

Tablo 5'e göre özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan anne babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre sosyal destek algıları arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bir çocuğa sahip olanlar ile iki çocuk ve üç çocuğa sahip olanlar arasında anlamlı fark vardır. Bir çocuğa sahip olan anne-babaların sosyal destek algısı iki çocuk ve üç çocuğa sahip olan anne babalara göre daha yüksek çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan anne babaların anne ya da baba olma durumlarına göre depresyon düzeyleri arasında fark olup olmadığını gösteren t testi analizi Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Anne ya da Baba Olma Durumuna Göre Depresyon Düzeyleri T Testi

| Cinsiyet | n | \bar{x} | SS | t | SD | p |
|----------|-----|-----------|------|------|-----|------|
| Kadın | 128 | 12,69 | 9,79 | | | |
| Erkek | 47 | 10,38 | 8,41 | 1,43 | 173 | 0,40 |

Tablo 6'ya göre özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan annelerin depresyon düzeyleri babalara göre daha yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel açıdan anne ya da baba olma durumlarına göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğu olan anne babaların eğitim durumuna göre depresyon düzeyleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Eğitim Durumuna Göre Depresyon Düzeyleri Varyans Analizi

| Eğitim Durumu | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p | İkili Karşılaştırma |
|----------------|-----|-----------|-------|-----------------|----------|-----|--------|------|------|---------------------|
| İlköğretim (1) | 69 | 14,78 | 11,88 | G.Arası | 861,97 | 2 | 430,96 | 5,02 | 0,00 | 1-2* |
| Lise (2) | 48 | 10,81 | 6,38 | G.İçi | 14751,21 | 172 | 85,76 | | | 1-3* |
| Y. Öğrenim (3) | 58 | 9,88 | 7,56 | Toplam | 15613,18 | 174 | | | | |
| Toplam | 175 | 12,07 | 9,5 | | | | | | | |

*p< 0,001

Tablo 7'e göre özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların eğitim durumuna göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre ilköğretim mezunları ile lise ve yükseköğrenim mezunları arasında anlamlı fark vardır. İlköğretim mezunlarının depresyon düzeyleri lise ve yükseköğrenim mezunu olan anne babalara göre daha yüksek çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların gelir düzeyine göre depresyon düzeyleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Gelir Düzeyine Göre Depresyon Düzeyleri Varyans Analizi

| Gelir Düzeyi | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p | İkili Karşılaştırma |
|-----------------|-----|-----------|-------|-----------------|----------|-----|--------|------|------|---------------------|
| 1500 ve altı(1) | 47 | 15,47 | 11,82 | G.Arası | 742,91 | 3 | 247,63 | 2,85 | 0,03 | 1-2* |
| 1501-3000(2) | 56 | 10,88 | 9,46 | G.İçi | 14870,27 | 171 | 86,96 | | | 1-3* |
| 3001-4500(3) | 30 | 10,77 | 5,7 | Toplam | 15613,18 | 174 | | | | 1-4* |
| 4501 ve üz.(4) | 42 | 10,79 | 7,9 | | | | | | | |
| Toplam | 175 | 12,07 | 9,48 | | | | | | | |

*p< 0,05

Tablo 8'e göre özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların gelir düzeyine göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre 1500 T.L. ve altı gelire sahip olanlar ile 1501-3000 T.L. gelir, 3001-4500 T.L. gelir ve 4501 T.L. ve üzeri gelire sahip olanlar arasında anlamlı fark vardır. 1500 T.L. ve altı gelire sahip olan anne-babaların depresyon düzeyleri 1501-3000 T.L. gelir, 3001-4500 T.L. gelir ve 4501 T.L. ve üzeri gelire sahip olan anne babalara göre daha yüksek çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre depresyon düzeyleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne Babaların Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Depresyon Düzeylerinin Varyans Analizi

| Çocuk Sayısı | n | \bar{x} | SS | Varyans Kaynağı | KT | SD | KO | F | p |
|-------------------|-----|-----------|-------|-----------------|----------|-----|--------|------|------|
| 1 çocuk(1) | 51 | 11,16 | 8,49 | G.Arası | 114,25 | 2 | 57,127 | 0,63 | 0,53 |
| 2 çocuk(2) | 87 | 12,01 | 9,23 | G.İçi | 15498,92 | 172 | 90,11 | | |
| 3 çocuk ve üz.(3) | 37 | 13,46 | 11,28 | Toplam | 15613,18 | 174 | | | |
| Toplam | 175 | 12,07 | 9,48 | | | | | | |

Tablo 9'a göre özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların üç çocuk ve üzeri çocuğa sahip olanların depresyon düzeyleri iki çocuk ve bir çocuğa sahip olanlara göre daha yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel açıdan sahip oldukları çocuk sayısına göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların sosyal destek algıları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Destek Algısı İle Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişki

| Değişkenler | Sosyal Destek | Depresyon |
|---------------|---------------|-----------|
| Sosyal Destek | 1,00* | -0,33* |
| Depresyon | | 1,00 |

*p<0,001

Tablo 10'a göre katılımcıların sosyal destek algısı ile depresyon düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre anne ve babaların algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça depresyon düzeyleri düşmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların algılanan sosyal destek düzeylerinin depresyon düzeylerini yordama gücü Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Destek Algısının Depresyon Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Tablosu

| Değişken | B | Standart Hata | t | β | F | R | ΔR^2 |
|---------------|-------|---------------|-------|---------|--------|------|--------------|
| Sabit | 21,99 | 2,23 | 9,85* | | | | |
| Sosyal Destek | -0,18 | 0,04 | 4,92* | -0,33 | 21,74* | 0,33 | 0,11 |

*p<0,001

Tablo 11'e göre katılımcıların sosyal destek algısı depresyon düzeyini önemli derecede yordamaktadır ($F_{(1,173)}=21,74$, $p=0,000$). Sosyal destek algısı depresyon düzeyi varyansının yüzde 11'ini açıklamaktadır. Buna göre depresyon düzeyi varyansının % 89'unu başka değişkenler belirlemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların anne ya da baba olma durumlarına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Annelerin babalara göre daha fazla sosyal destek algısına sahip oldukları görülmüştür. Aydemir (2015) tarafından otizmliler çocukların aileleri ile yaptığı çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin sosyal destek algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Annelerin babalara göre sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Bromley ve arkadaşları (2004) otizmliler çocukların ailelerinin sosyal destek düzeyleri ile ebeveyn cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır.

Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların eğitim durumlarına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlköğretim mezunlarının sosyal destek algısı lise ve yükseköğrenim mezunu olan anne babalara göre daha düşük çıkmıştır. Coşkun ve Akkaş'a (2009) göre, ailelerin eğitimin düzeyinin artmasının getirdiği avantaj ile ailenin sosyal çevresinin farklılığı ve bu sosyal çevrelerden yararlanma durumu eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Uruncu Emirdağı (2018) özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara sahip anne babaların çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek algılarını incelediği çalışmasında annelerin sosyal destek algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun ve Akkaş (2009), Akmaniş (2010) ve Görgü (2005) tarafından yapılan çalışmalarda ailelerin eğitim durumları ile sosyal destek algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma bulgularını desteklemeyen çalışmalar incelendiğinde; Aydemir'in (2015), Bilgin (2012), Çürük (2008), Özkan (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda sosyal destek algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların gelir durumlarına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi arttıkça sosyal destek algılarının da arttığı görülmüştür. Görgü'ye (2005) göre; daha yüksek gelire sahip olan annelerin, ekonomik bakımdan daha rahat hareket ettikleri ve bu nedenle sosyal ağlarını daha geniş tutabildikleri ve sosyal ağın geniş olmasından kaynaklı çok kaynaklı sosyal desteğin daha yüksek bir algıya dönüştüğü şeklinde düşünülmüştür. Coşkun ve Akkaş (2009) ve Görgü (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da engelli çocuk annelerinin gelir düzeyi arttıkça algılanan sosyal destek düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Çalışma bulgularını desteklemeyen araştırmalar incelendiğinde; Akmaniş (2010) ve Aydemir (2015) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların algılanan sosyal destek düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların sahip oldukları çocuk sayısına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailenin çocuk sayısı arttıkça sosyal destek algılarının düştüğü görülmüştür. Uruncu Emirdağı (2018) özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara sahip anne babaların çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek algılarını araştırdığı çalışmasında ebeveynlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin çocuk sayısına göre farklılaştığı, tek çocuğa sahip anne-babaların puanlarının üç veya daha fazla çocuğa sahip annelerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görgü (2005) otizmlili çocuğa sahip anneler ile yaptığı çalışmada sahip olunan çocuk sayısıyla sosyal destek algısı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlardan farklı olarak; Bilgin (2012), Aydemir (2015), anne-babalar ile yaptığı çalışmalarda; ailenin algılanan sosyal destek düzeyi ile sahip olduğu çocuk sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların anne ya da baba olma durumuna göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dereli ve Okur (2008), Uskun ve Gündoğar (2010) tarafından yapılan çalışmalarda anne veya baba olma durumunun depresyon düzeyinde anlamlı fark yaratmadığını saptanmıştır. Ebeveynlerin cinsiyet durumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalara baktığımızda; Azeem ve arkadaşları (2013) zihinsel engel tanılı çocuğu olan anne babaların depresyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki belirlemiş, depresyon düzeyi annelerde daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların eğitim durumlarına göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim seviyesi yükseldikçe anne ve babaların depresyon düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Gönen'e (2014) göre; yükseköğrenim düzeyinde eğitim almış anne-babalar, doğru kaynaklara ve eğitim hizmetlerine ulaşmada daha kolay ve hızlı hareket edebilir, sosyal çevrelerinin vermiş olduğu destekle sağlıklı ilişkiler kurabilir, çocuklarına verilen özel eğitim hizmetlerini farklı ortamlara aktarabilmekte daha yaratıcı davranabilir, çocuklarının durumunu daha kolay kabullenerek gerçekçi hedefler doğrultusunda yaşamlarına devam edebilir, teknoloji kullanımını günlük yaşamlarına uyarlama konusunda deneyim sahibi olabilirler. Bu nedenle eğitim seviyesi yüksek anne-babaların kaygı

ve depresyon düzeylerinin daha düşük olduğunu söylenebilir. Bilgin (2012), Mbugua ve arkadaşları (2011) zihinsel engele sahip çocukların ebeveynlerinin depresyon düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak; Resch ve arkadaşları (2012) engelli çocukların anne-babaları ile yaptığı çalışmada anne-babaların eğitim durumları ile depresyon arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların gelir durumlarına göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi arttıkça depresyon düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Görgü'ye (2005) göre; depresyon puanlarının da aylık gelirleri yüksek olan annelerde düşük çıkması maddi olarak daha rahat hareket etme imkanının annelerinin çocuğun bakımı için gerekli maddi yükü karşılamada bir rahatlık sağladığı ve bununda depresyon puanlarına etki ettiği şeklinde yorumlanmıştır. Dereli ve Okur (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gelir durumu az olan ebeveynlerin depresyonda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Farklı bulguların olduğu çalışmalara bakıldığında; Bilgin (2012), Olsson ve Hwang (2001), Resch ve arkadaşları (2012) engelli çocuğa sahip anne babaların depresyon düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların sahip olduğu çocuk sayısına göre depresyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilgin (2012) zihinsel yetersizlik tanısı olan çocuğa sahip ailelerle yapmış olduğu çalışmada çocuk sayısı ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Görgü (2005) tarafından gerçekleştirilen otizm tanılı çocuğu olan annelerin algılanan sosyal destek ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, çocuk sayısı değişkenine göre, depresyon puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Fırat (2000) tarafından çalışmada ise anne depresyonunun çocuk sayısına göre değiştiği belirtilmiş, zihinsel engel tanılı çocuğa sahip annelerde bir çocuğa sahip olmanın annenin depresyon düzeyini arttırdığı bulunmuştur.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların sosyal destek algıları ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailenin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça depresyon düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Şentürk ve Varol Saraçoğlu (2013) zihinsel, bedensel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler ile yaptıkları çalışmada annelerin depresyon düzeyleri ile sosyal destek algıları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin (2012) anne-babalar ile yaptığı çalışmada algılanan sosyal destek ile depresyon düzeyleri arasında ters yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Görgü (2005) otizmlili çocuğa sahip anneler ile yaptığı çalışmada ailenin sosyal destek algısı arttıkça depresyon düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne babaların algılanan sosyal destek düzeylerinin depresyon düzeylerini %11 oranında yordadığı görülmüştür. Buna göre depresyon düzeyi varyansının yüzde 89'unu başka değişkenler belirlemektedir. Alanyazına bakıldığında; Sıpal ve Sayın (2013) annelerin depresyon düzeylerinin sosyal destek algısı tarafından yordandığını belirlemişlerdir. Özkan (2002), zihinsel engeli olan ve herhangi bir engeli olmayan çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek ve depresyon düzeylerini incelemiş ve zihinsel engelli çocuk annelerinin normal çocuğa sahip annelerden daha yüksek depresyon puanlarına sahip olduğunu ve duygusal destek algısının depresyon puanlarının tek yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın sonucuna göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yapılan çalışmada ailelerin aylık gelirleri yükseldikçe sosyal destek algılarının yükseldiği ve depresyon düzeylerinin ise düştüğü görülmüştür. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğa sahip ailelere sunulan eğitim hizmetlerinin dışında, maddi destek yardımı da engel türü ve engelden etkilenme düzeyi fark etmeksizin devlet tarafından sunulabilir.
2. Araştırmada ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe ailenin sosyal destek algısının arttığı ve depresyon düzeylerinin ise düştüğü bulunmuştur. Ailenin eğitimi olması, çocuğun eğitimi

için alternatif yollar geliştirmesine, farklı destek kaynaklarının farkında olup bunlardan yarar sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle:

- a. Eğitim düzeyi düşük olan ailelere, çocukların çeşitli eğitim imkânlarından yararlanma, destek kaynaklarını kullanma ve geliştirme ile ilgili eğitimler verilebilir.
 - b. Hastanelerde ve rehberlik araştırma merkezlerinde özellikle yeni tanı almış ailelere çocuğun engel durumuna ilişkin bilgi verici danışmanlık hizmetleri sunulabilir.
 - c. Okullarda bu ailelere yönelik seminerler düzenlenebilir ve yine okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde aile eğitim programları oluşturulabilir.
3. Sosyal destek algısının yüksek olması depresyon düzeyini düşürdüğü görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ile çalışan uzmanların ailelerin sosyal destek sistemlerini harekete geçirici ve güçlendirici çalışmalarda bulunmaları, bu ailelere sunulacak olan psikolojik danışma desteğini daha etkili hale getireceği düşünülmektedir. Yine aynı şekilde ailelere sosyal destek sistemlerinin tanıtılması da ailelerin bu sistemlere kolay ulaşmasını sağlayacaktır.

İlerde yapılması amaçlanan araştırmalar içinde aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Yapılacak çalışmalarda daha fazla anne-babaya ulaşılarak araştırmanın örneklemini genişletilebilir.
2. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip ailelerle çalışılmış, herhangi bir tanısı olmayan çocuğa sahip aileler çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılacak çalışmalarda normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerle karşılaştırma yapılabilir.
3. Yapılan araştırmada sosyal destek algısının depresyon düzeyini yordama oranına bakılmıştır. Depresyon düzeyini yordayan başka değişkenler de araştırılabilir.

Çalışma sadece anne ve babalar ile yapılmıştır. Yapılacak çalışmalara özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarda dahil edilerek; anne ve babaların sosyal destek algıları ve depresyon düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarının depresyon düzeyleri ve sosyal destek algıları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abidinoğlu, Ü., Gümüşçü, Ş. ve Darıca, N. (2005). *Otizm ve otistik çocuklar*, (4. Bas.), Özgür Yayınları, İstanbul.
- Akmanış, B. (2010). *Otistik çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal desteğe göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Arıcıoğlu, A. ve Gültekin, F. (2017). zihinsel engelli çocuk annelerinin sosyal destek ve gelecek algıları: psikolojik danışmanların rolleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-26.
- Aydemir, Ö. ve Köroğlu, E. (2006). *Psikiyatride kullanılan klinik ölçekler*. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Aydemir, S.E. (2015). *Otizimli çocukların ebeveynlerinin evlilik uyumlarının, başa çıkma stratejilerinin ve sosyal destek algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı Anabilim Dalı.
- Azeem, M.W., Dogar, I. A., Shah, S., Cheema, M.A., Asmat, A., Akbar, M., Kousar, S. ve Haider, I.I. (2013). Anxiety and depression among parents of children with intellectual disability in Pakistan. *Journal Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 22(4).
- Bilgin, Ş. (2012). *Ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların anne -babalarının algıladıkları sosyal destek kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp-Psikiyatri (Klinik Psikoloji-Erişkin) Anabilim Dalı.

- Bromley, J., Hare, D. J., Davison, K. ve Emerson, E. (2004). *Mothers supporting children with autistic spectrum disorders*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde Sosyal Destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Çürük, N. (2008). *Ankara il merkezindeki iş okullarında 1. ve 4. sınıfa devam eden zihinsel engelli çocukların annelerinin kaygı ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştıkları problemlere göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1),17-25.
- Fırat, S. (2000). *Otistik ve zihinsel özürlü çocukların annelerinde kaygı, depresyon, aleksitimi ve genel psikolojik değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Flanagan, D.P., Ortiz, S.O. ve Alfonso, V.C. (2013). *Essentials of cross-battery assessment*. John Wiley & Sons.
- Gönen, A. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Havens, C. A. (2005). Becoming a resilient family: Child disability and the family system. *National Center On Accessibility*.
- Hisli, N. (1989). Beck Depresyon Envanteri'nin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 3-13.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumları*, (Yayımlanmamış Araştırma Raporu), Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.
- Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavale, K.A. ve Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say a critical analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256.

- Köksal, G., Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 71-91.
- Kumbasar, A. (2016). *İşitme engelli ve engelli olmayan çocuklara sahip ailelerde sosyal destek algısı, yılmazlık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Programı.
- Mbugua, M.N., Kuria, M.W. ve Ndeti, D.M. (2011). The prevalence of depression among family caregivers of children with intellectual disability in a rural setting in Kenya. *Hindawi Publishing Corporation International Journal Of Family*.
- Olçay Gül, S., Olgunsoylu, B., Ünal, Y. (2015). Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin travma sonrası stres belirti ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32), 221-245.
- Olsson, M.B. ve Hwang, C.P. (2001). Depressin in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 45(6), 535- 543.
- Özkan, S. (2002). *Zihinsel engelli ve normal çocuğa sahip annelerin algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Resch, J.A., Elliott, T.R. ve Benz, M.R. (2012). Depression among parents of children with disabilities: Texas A & M University. *Families, Systems, & Health, American Psychological Association*, 30(4), 291–301.
- Sipal, R.F., Sayın, U. (2013). Impact of perceived social support and depression on the parental attitudes of mothers of children who are deaf. *Journal of Child Fam Stud*. 22(8), 1103–1111.
- Şenel, H.G. (1995). Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Şentürk, M. VarolSaraçoğlu, G. (2013). Eğitilebilir zihinsel, bedensel engelli çocuğu olan annelerle sağlıklı çocuğa sahip annelerin aileden algıladıkları sosyal destek ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. *IJBCM International Journal of Basic an dClinical Medicine. Uluslararası Temel ve Klinik Tıp Dergisi*. 1(1), 40-49
- Uruncu Emirdağı, E. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara sahip anne babaların çocuklarını kabul-red düzeyleri ile sosyal destek algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı.
- Uskun, E., Gündoğar, D. (2010). TheLevels Of Stres, DepressionAndAnxiety Of Parents Of DisabledChildren İn Turkey. *DisabilityAndRehabilitation*, 32(23), 1917-1927.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet S.G., Farley G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Pers Assess*, 52, 30-41.

EXTENDED ABSTRACT

With the birth of a baby, a new era begins in the life of the mother and father. Whenever parents wish to have children, they dream about their children to be “perfect”. With the birth of a child with a disability or the child’s getting disabled in later years, the dreams of parents about their children are destroyed. The pain felt when encountering such a situation is similar to the pain felt in the face of the loss of a loved one. Depression usually occurs after the painful process. Generally, it is seen that the responsibilities that parents undertake are too many and that parents are depressed with the belief that they cannot afford everything with these responsibilities. The family with children with special needs suffers psychologically, and they have difficulties to overcome the problems caused by the inadequacy. Social support is of great importance for families experiencing these problems and can reduce the problems caused by families having children with special needs.

One of the special needs groups is special learning difficulties. Learning disability are disorders that occur in one or more of the basic psychosocial processes in understanding or using the language spoken or written and that significantly affect the ability to listen, think, speak, read, write, spell or perform mathematical calculations.

Recent studies in the field of special education have highlighted the idea of determining the needs of individuals in the family as a priority along with the services offered to the child with special needs and providing services to the family according to these needs. For this reason, the aim of this study is to reveal the perceived social support and depression levels of the parents who have children with special learning disabilities, and to find out whether the perception of social support predicts the level of depression.

This research is a descriptive study in relational survey model type. This model is often used to determine the interaction between two or more variables. The research Izmir Metropolitan Municipality consists of volunteer parents living in Karabağlar, Konak, Çiğli, Karşıyaka and Buca districts, who have children between the ages of 6 and 18 who have no diagnosis other than a special learning disability. The study group consists of a total of 175 parents with children with special learning difficulties who receive special education services. As a data collection tool in the research, Introductory Information Form, Beck Depression Scale and Multidimensional Perceived Social Support Scale were used.

In the study, a significant difference was found between the perceived social support levels of the parents with a child with a special learning disability in terms of their mother or father status. It was observed that mothers have more perception of social support than fathers. In the study, a significant difference was found between the perceived social support levels of the parents who have children with special learning difficulties in terms of their educational status. Primary school graduates' perception of social support was lower than that of high school and higher education graduates. Anxiety levels are expected to be lower than a lower education level, since they will be more successful in developing solutions to the problems they encounter with their children with the increase in their education levels. In the study, a significant difference was found between perceived social support levels in terms of the income levels of parents with children with special learning disabilities. It was observed that as the income level of the family increased, their perceptions of social support also increased. It is thought that families with higher income can keep their social networks wider because they move more comfortably and thus social support can be stronger. In the study, a significant difference was found between the perceived social support levels of the parents who have children with special learning difficulties in terms of the number of children they have. It was observed that the perception of social support decreased as the number of children of the family increased.

In the study, no significant difference was found between the depression levels of the mothers and fathers with children with special learning difficulties in terms of their mother or father status. In the study, a significant difference was found between the depression levels of the parents who have children with special learning difficulties in terms of their educational status. It

was observed that as the education level increased, the depression levels of the mothers and fathers decreased. Parents with a high level of education can act more easily and faster in accessing the right resources and educational services, they can be more creative in transferring special education services given to their children to different environments, and have experience in adapting the use of technology to their daily lives. Therefore, it can be said that anxiety and depression levels of parents with higher education level are lower. In the study, a significant difference was found between the depression levels in terms of the income levels of the parents who have children with special learning difficulties. It was observed that depression levels decreased as the family income level increased. The fact that depression scores are low in families with high monthly income can be interpreted as the fact that the ability to move more comfortably provides comfort in meeting the financial burden required for the child's care and affects their depression scores. In the study, no significant difference was found between the depression levels in terms of the number of children with parents who have children with special learning difficulties.

In the study, a significant relationship was found between parents' perceptions of special learning disabilities and their social support perceptions and their depression levels. It was observed that depression levels decreased as the family's perception of social support increased. In the study, it was found that perceived social support levels of parents with children with special learning difficulties predicted depression levels by 11%. Accordingly, 89 percent of the depression level variance is determined by other variables.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Düzeyleri¹

Innovation Management Levels of School Principals According to the Perceptions of Teachers

Yasin HİÇYILMAZ¹, Semiha ŞAHİN²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bölümü, Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, yasinhicylimaz@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1036-9878>)

² Doç. Dr., Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ssahin66@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1135-0327>)

Geliş Tarihi: 06.11.2020

Kabul Tarihi: 28.12.2020

ÖZ

Bu çalışmada, liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini ortaya koymak ve yenilik yönetiminin boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin branş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki kıdemleri ve müdürün cinsiyeti incelenmiştir. Çalışma, İzmir iline bağlı merkez 11 ilçede bulunan mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Örneklem olarak, 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 30 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürü ve 562 öğretmen alınmıştır. Çalışmanın amacına ve yaklaşımına uygun olarak veriler nicel araştırma yöntemi ile oluşturulmuştur. Veriler Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'yle toplanmıştır. Verilerin tanımlanması ve analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, anova ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler okul müdürlerinin özellikle yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanlar tahsis etme, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izleme, yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik etme ve okulun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik vermelerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Bunun yanında, okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyi okul müdürünün cinsiyetine, öğretmenlerin hizmet sürelerine, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin branşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilik, yenilik yönetimi, yeni.

ABSTRACT

In this study, it is aimed that innovation management levels of the teachers' own principals working in high schools is presented and the dimensions of innovation management is determined. Accordingly, the teachers' branch, educational level, seniority in teaching and the principals' genders are analyzed. Study is carried out in vocational technical anatolian high schools located in 11 central towns of İzmir. 30 state principals of vocational technical high schools and 562 teachers working in these schools in the educational year of 2019-2020 are taken as samples. Quantative research method is made use use of in accordance with the aim and approach of the study. The data is collected with Okullarda Yenilik

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stillerinin Okullarındaki Yenilik Yönetimine Etkisinde Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Rolü" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Scale. Arithmetic mean, standard deviation, anova, t-test techniques are used in the identification and analysis of the data. As a result of the study, it is determined that according to the perception of the teachers, innovation management levels of the school principals are at a high level. Teachers especially perceive the school principals' providing physical areas at school to support innovation studies, following the new developments in the area of education, explicitly encouraging the learning and effort leading to innovation and giving priority to the innovations that can contribute to the development of the school. As well as this, innovation management levels of the principals indicate no difference at a meaningful level according to teachers' period of service and teachers' educational background. However, they indicate difference at a meaningful level according to the principals' gender and the branches of teachers.

Keywords: Innovation, innovation management, new.

GİRİŞ

Yenilik, ekonomi alanında sürekli bir üstünlük ve büyümeyi sağlamada uluslar için önemli bir tetikleyici haline gelmiştir. Bunda ekonomideki yaşanan değişikliklerin, teknoloji alanındaki farklı yönelimlerin ve çevrenin süratli bir şekilde değişmesinin etkili olduğu savunulabilir (Demirci, 2012). Yeniliğin etkileri farklı alanlarda ve farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Her toplum, bölge ya da uluslar için değişik biçimlerde kendini gösterebilmektedir. Bu yüzden tüm dünyada ülkeler, sivil toplum kuruluşları ve akademik birimler yeniliği özendirme adına bir takım faaliyetler yapmaktadırlar. Bu düzenlenen faaliyetler bireysel, örgütsel ve uluslararası düzeyde yeniliğin önemini ortaya koymaktadır.

Godin'in (2008) yeniliğin anlamına yönelik yaptığı varsayımlardan ilki insanın kendi yaratıcılığıyla ortaya çıkan yeni fikirleri ifade etmektedir. Yeniliği gelişim süreci olarak gören varsayımsa bir diğeridir. Bu varsayımda kastedilen gelişme taklit, buluş ve yenilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu varsayımda taklit ve buluş süreç içinde birbirini takip eden adımlar olarak görülmektedir. Son olarak ise yenilik faaliyetlerinin modern standartlarla ve usullerle sunuşu yer almaktadır. Bu varsayımlar göz önünde bulundurulduğunda, yeniliğin, elde etmede ve dünya çapında ticari gücü ele geçirmede kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Yeniliği gerçekleştirmede ana unsurlar takım halinde çalışma ve üretim yapmadır. Bu hususlara önem veren kuruluşların devamlı olarak gelişmesi mümkündür. Aksi halde ise, düşüş ve dünya pazarından silinme kaçınılmaz olacaktır (Adair, 2015). Trott (2005) Oslo Kılavuzu'nda belirtilen yeniliğin, ürün, süreç, pazarlama ve örgütsel olmak üzere dört farklı sınıflandırmanın yanında yönetim, üretim ve hizmet yenilikleri şeklinde üç farklı yenilik türünün daha varlığından bahsetmektedir. Şekil 1'de yenilik türleri görülmektedir:

| Yenilik Türleri | Örnekler |
|------------------------------|---|
| Ürün yeniliği | Yeni veya iyileştirilmiş bir ürünün geliştirilmesi |
| Süreç Yeniliği | Yeni bir üretim sürecinin geliştirilmesi |
| Örgütsel yenilik | Örgüt içinde yeni bir birim oluşturmak, yeni bir iletişim sistemi kurmak. |
| Yönetim yeniliği | TKY (Toplam Kalite Yönetimi), iş süreçlerinin yeniden tasarlanması. |
| Üretim yeniliği | Kalite çemberleri, yeni üretim tasarlama yazılımları, yeni kontrol sistemleri |
| Ticari/Pazarlama yenilikleri | Yeni finans düzenlemeleri, yeni pazarlama yaklaşımları |
| Hizmet yeniliği | İnternet temelli hizmetler |

Şekil 1. Yenilik Türleri Tipolojisi

Yenilik, çoğunlukla riskli ve belirsiz bir süreçtir. Bunlar karşısında insanlar genellikle güvende kalmayı tercih ederler. Dolayısıyla mevcut durumlarını korumak ve sürdürmek isteyebilirler. Ancak, bu koşullarda gelişme mümkün olmaz. Bu noktada yenilik, daha çok liderlerinin istemesiyle gelir (Adair, 2015). Aynı zamanda yenilik, çok boyutlu bir kavram olduğundan yeni bir program ya da politika uygularken göz önünde bulundurulması gereken üç boyut bulunmaktadır. Bunların ilki yeni veya revize edilmiş müfredat materyalleri veya

teknolojileri gibi materyallerin kullanımınıdır. Diğeri, yeni öğretim stratejileri ve faaliyetleri gibi öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıdır. Sonuncusu ise belirli yeni politikalar veya programların altında yatan pedagojik varsayımlar ve kuramlar gibi mevcut inançların değişmesidir (Fullan, 2007).

Drucker (2003) ise yeniliğin kurumsal olarak içselleştirilmesi ve yönetilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yeniliğin başarılı olabilmesi için yetenek, bilgi, zekâ, sebat ve kendini adama özelliklerini içermesi gerekmektedir. Yeniliğin değerlendirilmesinde süreçler hayati önem taşımaktadır. Örgütler yeniliğin devamını sağlamada süreci önemseyip ona yoğunlaşmalıdır. Örgütlerde yenilikçi çalışmalar, yöneticilerin bireysel yaratıcılık ve yetenekleri doğru zaman ve yerde kullanmasıyla gerçekleşmekte ve örgüt başarıya ulaşmaktadır. Yöneticiler bu yenilikçi çalışmaları uygularken, yardımcılarının, hiyerarşik anlamda bütünleştiriciliğinden faydalanarak, tüm örgütün çalışmaya karşı aidiyet duygusu edinmesini sağlamalıdır. Bu yüzden yenilik sürecinin iyi anlaşılıp, bu sürece uygun bir şekilde hareket edilmesi gerekmektedir. Etkin bir yenilik süreci için örgütlerin yeniliğe inanması ve yenilik sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek mitlerden vazgeçerek gerçekleri açık bir şekilde görebilmeleri gerekmektedir. Bu noktada Kuczarski'nin (2003) aşağıdaki Şeki 2'de sunulan yenilik sürecine ilişkin mitler ve gerçekler arasındaki farklar tablosu önemli bilgiler içermektedir.

| MİTLER | GERÇEKLER |
|--|--|
| Kişisel olarak sürdürülebilir. | Bir takım oyunudur. |
| Beyin fırtınası oturumları sonucunda başlar. | İç ve dış müşteriye doğru anlamakla başlar. |
| Yaratıcı kişiler gerektirir. | Etkin problem çözümü yapabilecek yaratıcı düşünceye gerek duyar. |
| Yenilik süreci, neye ihtiyaç varsa o sonucu verir. | Yenilik süreci sadece bir araçtır ve etken yenilik sağlar. |

Şekil 2. Yenilik Sürecine İlişkin Mitler ve Gerçekler

Şekil 2'den çıkarılana göre yenilik sürecine ilişkin bazı gerçek olmayan algılar bulunmaktadır. Ancak sürecin doğru yönetilebilmesi için ise gerçeklerden yola çıkılması gerekmektedir. Yenilikçi adımların atılmasında karmaşık ve dinamik iş çevresi çeşitli risklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum işletmelerin başarılı olabilmelerinde çeşitli etkenleri dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, yenilikçi uygulamaların çok küçük bir bölümünün (% 14) başarıyla sonuçlandığını göstermiştir. Bu noktada, yeniliğin nasıl yönetileceği sorusu önem kazanmaktadır (Tomala ve Sénéchal, 2004). Böylece yenilik yönetimi kavramı ortaya çıkmaktadır.

Yenilik yönetimi, performansı yükseltmek için örgütün gerek duyduğu bir niteliktir (Bubner, 2009). Yeniliği yönetme mücadelesi aynı zamanda bir örgütte etkili olan fikirlerin kolayca bir örgütten diğerine aktarılamayacağı ve yöneticilerin bu fikirleri kendi işletmelerinin karşılaştığı durumlara uyarlaması gerektiği gerçeğinden oluşmaktadır (Goffin, 2005). Yenilik yönetimi süreci, işletmelerin buldukları piyasalarının değerlerinin ve siyasal politikaların yönlendirdiği, özel ya da devlet sektöründeki kurumların kendilerinde oluşturdukları teknik bilgi ve icatların sosyal sürecidir (Eryiğit, 2014). Yenilik yönetimi, yeniliğin tüm süreçlerinin içinde bulunduğu sistemin hedeflenen bir modelidir. Burada amaç, sistemi içinde ve sistemler arasında eşgüdümün sağlanarak yeniliğin başarılı bir biçimde geliştirilmesi ve ticari anlamda kullanılabilir hale getirilmesidir (Sattler, 2011).

Yenilik yönetimi 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren profesyonel olarak algılanmış ve yürütülmüş olsa bile örgütlerin ve ulusların, teknolojik olarak ayakta kalabilmeleri için yenilik yönetimini bir gereklilik olarak görmeleri ikinci dünya savaşı sonrasında gerçekleşmiştir (Ortt ve Duin, 2008). Yeniliği yönetmek, bir şeylerin olmasını sağlamaktır. Eğer planlanan yenilikler çatışmaya sebep oluyor ya da çok fazla sayıda insan için kabul edilemezse bu tür yenilikler genellikle önerilmemektedir. İnsanları şikayete değil memnuniyete sevk eden, insanlar arasında fikir ayrılıklarına sebep olmayan ve insanların gereksinimlerini gideren türde yenilikler insanlar tarafından talep görmekte ve özümsemektedir (Adair, 2015). Bu türden yenilikler kendisine taraftar bulduktan sonra koordine edilip belirli bir sistematik içerisinde devam etmesi sağlanmalıdır. Smith, Busi, Ball ve Meer (2008) bu koordinenin sağlanmasında yönetim şeklinin, liderliğin, kaynakların, örgütsel yapının, stratejik işbirliğinin, teknolojinin, bilgi yönetiminin, çalışanların ve yenilik sürecinin kendisinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak, yenilik yönetimine etki eden birçok etmenin bulunması dolayısıyla yenilik yönetiminin incelenmesinde odak noktasının tek bir unsur yerine birçok unsurun olması gerektiğini ve bunların sistematik olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında, örgütsel kültürün de yenilik yönetiminde belirleyici bir unsur olduğunu dile getirmişlerdir. Örgütsel kültür ve diğer unsurlar arasında etkileme ve etkilenme ilişkisi vardır. Bir başka ifadeyle, örgütsel kültür hem diğer unsurlara etki etmekte hem de onlarda meydana gelen değişikliklerden etkilenmektedir. Bu yüzden, örgütsel kültürün bu değişiklikler sonucunda oluştuğu ve gelişmesinin de yine bu etkileşimden ileri geldiğini savunmuşlardır.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yenilikçi düşünce ve fikirlerin ortaya çıkması, bunların geliştirilip bir sonuca varılması yukarıda ifade edildiği gibi birtakım unsurları ve bu unsurların oluşturduğu sürecin iyi yönetilme düzeyine bağlıdır. Oluşturulan örgüt ikliminde, yenilikçi fikirler teşvik edilmeli, açıkça ifade edilebilmeli, desteklenmeli ve öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmalıdır (Hersey ve Blanchard, 1974; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Çağımızda eğitim, toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi, gelişmesi ve yenileşmesi olgusunda kilit bir rol oynamaktadır. Eğitim örgütleri için gelecekte ortaya çıkabilecek durumları öngörerek yeniliği gerçekleştirmek ve çevreyi değiştirebilmek önem taşımaktadır. Aynı zamanda gerçekleştirilen bu değişim ve yenilik eğitim örgütleri tarafından yönetilebilmelidir (Günbayı, 2016). Okullarda, asıl problem yeniliğin olmamasından ziyade çok fazla birbirinden kopuk, parçalanmış ve yüzeysel olarak süslenmiş projelerin olmasıdır (Fullan, 2007). Bu bağlamda, okul müdürlerinin yenilik yönetimi açısından yeterli ve becerili olmaları gerekmektedir. Çünkü artık okullarımızda yönetsel ve öğretimsel anlamda lider, problem çözme becerisi olan, bilinçli, insan ilişkilerine duyarlı, yenilikçi ve yaratıcı olmak durumundadır (Özdemir, 2013).

Varoğlu (2015), yaratıcı davranışları cesaretlendiren bir kurum kültürünün varlığının, yenilikçiliği etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğunu vurgularken, bunun baskıcı olmamasına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde değişim ve yenilik uygulamalarında, değişime ve yeniliğe karşı çıkan personelin fikirlerini değiştirmek için çözüm üretilmeli ve uygulanmaya konulmalıdır. Okul örgütlerindeki liderlerin büyük kısmı yeniliklerden en üst seviyede yararlanabilmek için yenilik yönetimiyle ilgili becerilerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar (Bubner, 2009). Chou, Shen, Hsiao ve Chen (2010) eğitimdeki yeniliklerin, mevcut durumların değişmesinde ve örgütsel performansın artırılması için farklı özellikler geliştirmede okul örgütlerinin ürün, süreç ve hizmet yenilikleri için kullandıkları stratejiler olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimdeki yeniliklerin yenilikçi ve yaratıcı okul liderlerinin üretecekleri stratejilerle gerçekleşeceği savunulabilir. Bu stratejileri geliştirmek için okul lideri kaynakları sağlamalı ve yenilik yaratma sürecinde etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Stratejik insan kaynakları yönetimi anlayışı, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının yeni ürün ve süreç yaratacak şekilde bilgili, donanımlı ve uzman olarak yetiştirilmesiyle örgütün yenilikçi olabileceğini savunmaktadır (Shatouri ve Omar, 2013).

Eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin yenilik düzeylerini tespit etme yönünde alanyazında çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Yurtdışında yapılan çalışmaların genel itibarıyla yenilik yönetimine etki eden unsurlar, yenilik yönetiminin ilişkili olduğu kavramlar ve boyutları üzerinde durulmuştur. Bunlardan; Adams, Bessant ve Phelps (2006) tarafından alanyazın taraması olarak gerçekleştirilen çalışmada, yenilik yönetim modelleri ortaya konulmuştur. Smith, Busi, Ball ve

Meer (2008) tarafından yapılan alanyazın taraması çalışmasında yenilik yönetimine etki eden önemli unsurların yönetim tarzı, liderlik, kaynaklar, örgüt yapısı, teknoloji, bilgi yönetimi ve işbirliği stratejisi olduğu belirtilmiştir. Akomolafe (2011) alanyazın taraması çalışmasında eğitim sisteminde yeniliğe uygun bir çevre yaratmak açısından dinamik ve gelecek yönelimli okul kültürü oluşturmanın önemini incelemiştir. Yurtiçinde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda ise yenilik düzeyi belirlemeye yönelik olanlar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birisi olan Göl (2012) çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bülbül (2012) okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarının cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermediğini, kıdeme göre “Proje Yönetimi” ve “Yenilik Yönetimi Yeterlikleri” toplam puanlarında anlamlı farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir. Özdevecioğlu ve Biçkes (2012) yenilik ve örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini okul müdürünün cinsiyeti ve öğretmenlerin branşına göre inceleyen bir araştırmaya rastlanılmaması, yapılan bu araştırmanın özgün olması bakımından önemlidir. Yapılan araştırmayla okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yenilik yönetimine karşı tutumlarını ve sebeplerini ortaya koyarak alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun yanında, okulların yenileşmesinin sürekli olarak ihtiyaç tespiti ve uygun beceriler geliştirerek hızlı ve işlevsel olarak gerçekleştirilebilecek olması dolayısıyla çalışmadan elde edilen veriler önem taşımaktadır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışmada, liselerde görev yapan okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini ortaya koymak ve bu doğrultuda öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini algılayışlarını tespit etmek ve yenilik yönetiminin boyutlarını açığa çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin branş, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve öğretmenlikteki kıdemlerine göre de okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki araştırmada çalışmanın amacına ve yaklaşımına uygun olarak veriler nicel araştırma yöntemi ile oluşturulmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

İzmir iline bağlı merkez 11 ilçede bulunan mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki müdürlerine ilişkin algıları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini bu ilçelerde bulunan 72 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan okul müdürleri ve 4870 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir iline bağlı merkez 11 ilçede görev yapan 30 resmi mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürü ve 562 öğretmen alınmıştır. Merkezde bulunan 11 ilçe her biri farklı bir tabaka olarak değerlendirilmiştir. Tabakalama sonrası her tabakadan basit rastgele yöntemle eşit oranlarda örnek seçilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini ölçmek amacıyla Bülbül (2011) tarafından geliştirilen “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi olup Proje Yönetimi, Örgütsel Kültür ve Yapı, Yenilik Stratejisi ve Girdi Yönetimi olmak üzere dört alt boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert; 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Az katılıyorum”, 3 “Orta Derecede Katılıyorum”, 4 “Çok Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” şeklinde sıralanmaktadır. 1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler Girdi Yönetimi alt boyutunu, 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler Yenilik Stratejisi alt boyutunu, 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddeler Örgütsel Kültür ve Yapı alt boyutunu ve 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31. ve 32. maddeler Proje Yönetimi alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin geneli 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Girdi Yönetimi için .88, Yenilik Stratejisi için .93, Örgütsel Kültür ve Yapı için .87 ve Proje Yönetimi için .96’dır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç

tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa 0.98 olarak hesaplanmıştır. Altboyutlarının iç tutarlılık güvenilirliği .88 ile .96 arasında değişmektedir. Bu katsayılar göre ölçek güvenirlığının yüksek olduğu söylenebilir (Göl, 2012).

2.4. Veri toplama ve analizi

Verilerin toplanması hem okullara giderek birebir hem de googleform üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin tanımlanması ve analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve Hochberg teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre yenilik yönetimi düzeylerini tespit etmek için elde edilen verilerin yapılan analizinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin müdürlerin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi bulguları, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine, öğrenim düzeyine ve branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi bulgularına yer verilmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre yenilik yönetimi düzeylerini tespit etmek için elde edilen verilerin yapılan analizinde elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Algılarına Okul Müdürlerinin Yenilik Yönetimi Düzeyleri

| Puan | \bar{x} | S.s |
|--|-----------|------|
| YY1.Okulun çevresindeki kamu kuruluşlarından okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır. | 3.55 | 1.14 |
| YY2.Okulun çevresindeki özel kuruluşlardan (meslek odaları, sivil toplum örgütleri vb.) okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır. | 3.60 | 1.16 |
| YY3.Yenilik konusunda okul dışından uzman (danışman) desteği alır. | 3.35 | 1.20 |
| YY4.Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanlar (toplantı salonu, çalışma odası) tahsis eder. | 3.62 | 1.20 |
| YY5.Yenilik sürecinde kullanılacak araç ve gerecin teminini sağlar. | 3.50 | 1.20 |
| Girdi Yönetimi Alt Boyutu Genel Ortalama= 3.52 | | |
| | \bar{x} | S.s |
| YY6.Yenilik için gerekli dış bilgiye ulaşabilmek için tüm okul personelinin çeşitli etkinliklere (hizmetiçi eğitim, seminer vb.) katılmasını sağlar. | 3.64 | 1.14 |
| YY7.Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap, dergi vb. kaynakların teminini sağlar. | 3.31 | 1.25 |
| YY8.Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler. | 3.65 | 1.19 |
| YY9.Eğitim alanındaki yeniliklerin tüm okul personeli tarafından anlaşılması için çaba harcar. | 3.61 | 1.21 |

| | | |
|---|-----------|------------|
| YY10. Okulumuzun, tüm personelinin de bildiği ve paylaştığı açık bir yenilik vizyonunun olması için çalışır. | 3.56 | 1.18 |
| YY11.Okula ve çevresine olumlu katkı getirmeyeceğini hissettiği yenilik projelerini hemen sonlandırır. | 3.49 | 1.17 |
| Yenilik Stratejisi Alt Boyutu Genel Ortalama= 3.54 | | |
| | \bar{x} | S.s |
| YY12.Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular. | 3.56 | 1.24 |
| YY13.Yeniliğin okula ve çevresine getireceği katkıyı tüm okul personeline açıkça anlatır. | 3.63 | 1.21 |
| YY14.Okulda yenilikçi bireyleri açıkça takdir eder. | 3.63 | 1.23 |
| YY15. Tüm okul personelinin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini saygı ile karşılar. | 3.66 | 1.25 |
| YY16.Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder. | 3.72 | 1.22 |
| YY17.Yenilikçi fikirleri benimseyen ve savunan personeli okulda tutmak için çaba harcar. | 3.57 | 1.32 |
| Örgütsel Kültür ve Yapı Alt Boyutu Genel Ortalama= 3.63 | | |
| | \bar{x} | S.s |
| YY18.Karar verirken fikir birliğini ve ortak bir yaklaşımı benimser. | 3.59 | 1.29 |
| YY19.Okulda yeniliğin çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin aracı olarak görülmesini sağlar. | 3.60 | 1.20 |
| YY20.Yenilik sürecinde tüm okul personeli, öğrenciler ve velilerle iletişimde açık olur. | 3.61 | 1.21 |
| YY21.Tüm okul personeli arasında güçlü bağlar oluşturarak okulda yeniliği sahiplenme duygusunun hakim olmasına çaba gösterir. | 3.52 | 1.30 |
| YY22.Tüm yeniliklerde okul çevresinin sesine kulak verir. | 3.52 | 1.27 |
| YY23.Tek kişi ya da gruptan değil tüm okul personelinin yenilikçi fikirler bekler. | 3.51 | 1.29 |
| YY24.Yenilik için alınan riskin, kazanç olarak geri döneceğine tüm okul personelinin inandırmaya çalışır. | 3.53 | 1.24 |
| YY25.Yenilik sürecinde okul kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlar. | 3.66 | 1.18 |
| YY26.Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir. | 3.70 | 1.21 |
| YY27.Yenilik sürecinde kullanılacak araç-gereç ve kaynakların seçimine özen gösterir. | 3.62 | 1.19 |
| YY28.Okulda yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olur. | 3.56 | 1.15 |
| YY29.Yeniliğin okula kazandıracaklarının maliyet/yarar analizini yapar. | 3.65 | 1.14 |
| YY30.Yenilik sürecinde görev alan okul personelinin sürece katkılarını sürekli kontrol eder. | 3.62 | 1.19 |
| YY31.Yenilikçi projeleri geliştirmek için tüm personelin birbirleri ile işbirliği içerisinde olmasını sağlar. | 3.54 | 1.21 |
| YY32.Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir. | 3.45 | 1.20 |
| Proje Yönetimi Alt Boyutu Genel Ortalama= 3.58 | | |
| Yenilik Yönetimi Genel Ortalama= 3.57 | | |

Okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini tespit etmek için elde edilen verilerin yapılan analizinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.57$) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin girdi yönetimi alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.52$) olduğu belirlenmiştir. Girdi yönetimi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için okulda fiziksel alanlar(toplantı salonu, çalışma odası) tahsis eder (YY4).” ($\bar{x}=3.62$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Yenilik konusunda okul dışından uzman(danışman) desteği alır (YY3).” ($\bar{x}=3.35$) maddesi olduğu görülmektedir. Girdi Yönetimi alt boyutuna ilişkin olarak okul müdürlerinin yenilik sürecinde girdileri kendi kurumunda mevcut olanlarla sınırlı tuttuğu, devlet tarafından sunulan imkânları personeline kullandığı ancak profesyonellik gerektiren durumlarda farklı kanaldan girdi sağlama yolunu tercih etmediği söylenebilir. Bu noktada yenilik için girdi yönetimine sağlanacak uzman yaklaşımın sorumlulukla birlikte maliyet açısından uygulamaya konulmadığı düşünülebilir.

Yenilik stratejisi alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.54$) olduğu belirlenmiştir. Yenilik stratejisi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler (YY8).” ($\bar{x}=3.65$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap, dergi vb. kaynakların teminini sağlar (YY7).” ($\bar{x}=3.31$) maddesi olduğu görülmektedir. Yenilik Stratejisi alt boyutuna ilişkin olarak girdi yönetimi alt boyutuna benzer şekilde okul müdürlerinin yeniliği destekledikleri, önemsedikleri ancak bu konuda somut anlamda öğretmenlerini teşvik etmek için herhangi bir adım atmadıkları görülmektedir. Yeniliğin gerçek anlamda uygulanabilmesi için sadece düşünce anlamında değil uygulama olarak da hayata geçirilmesi gerekliliği ve yeniliğin de bir bütçeleme gerektirmesi bu boyuttaki verilerin analizini açıklamada ortaya konulabilir.

Örgütsel kültür ve yapı alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.63$) olduğu belirlenmiştir. Örgütsel kültür ve yapı alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder (YY16).” ($\bar{x}=3.72$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular (YY12).” ($\bar{x}=3.56$) maddesi olduğu görülmektedir. Bu boyuta ilişkin olarak okul müdürlerinin yeniliğin öneminin bilincinde oldukları ancak bunu okuldaki paydaşların tamamına ulaştırmadıkları ifade edilebilir. Burada, okul müdürlerinde yeniliği gerçekleştirmede sadece öğretmenlerin rol oynadığı algısının olduğu ya da kurumsal bir bakış açısında sahip olmadıkları düşünülebilir.

Proje yönetimi alt boyutuna ait öğretmen algılarının yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.58$) olduğu belirlenmiştir. Proje yönetimi alt boyutuna ait en yüksek algıya sahip maddenin “Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir (YY25).” ($\bar{x}=3.70$) maddesi iken en düşük algıya sahip maddenin “Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir (YY32).” ($\bar{x}=3.45$) maddesi olduğu görülmektedir. Bu boyutta da okul müdürlerinin teorik anlamda kurumlarındaki yenilik hareketlerine öncelik verdiği ancak performans göstergesi geliştirme açısından öğretmenler açısından yeterli düzeyde algılanmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin müdürlerin cinsiyetine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Cinsiyetine Göre Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin t- Testi Sonuçları

| Yenilik Yönetimi | Cinsiyet | N | \bar{x} | s.s. | t | P |
|-------------------------|----------|-----|-----------|------|------|------|
| Girdi Yönetimi | Erkek | 440 | 3.60 | 1.14 | 2.79 | .028 |
| | Kadın | 122 | 3.24 | 1.28 | | |
| Yenilik Stratejisi | Erkek | 440 | 3.61 | 1.18 | 2.28 | .030 |
| | Kadın | 122 | 3.31 | 1.30 | | |
| Örgütsel Kültür ve Yapı | Erkek | 440 | 3.70 | 1.19 | 2.40 | .041 |
| | Kadın | 122 | 3.37 | 1.40 | | |

| | | | | | | |
|----------------|-------|-----|------|------|------|------|
| Proje Yönetimi | Erkek | 440 | 3.70 | 1.19 | 2.25 | .036 |
| | Kadın | 122 | 3.37 | 1.16 | | |

Tablo 2’de görüldüğü gibi t testi sonuçlarına göre okullarda yenilik yönetimi ölçeği geneli ve alt boyutları okul müdürünün cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Öğretmenler erkek müdürleri yenilik yönetiminin tüm alt boyutlarında (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi) kadın müdürlerden daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Burada erkek müdürlerin yeniliğe ilişkin eylemleri gerçekleştirmede daha aktif olduğu düşünülebilir. Bunun yanında mesleki ve teknik anadolu liselerinde genellikle görev yapan müdürlerin uzun süreden beri çalışıyor olması ve ağırlıklı olarak erkek olmasının da bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Hizmet Süresi | N | \bar{x} | s.s. | SD | F | P |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|------|----|------|------|
| Girdi Yönetimi | 1-10 arası | 99 | 3.54 | 1.11 | 3 | .606 | .628 |
| | 11-20 arası | 148 | 3.56 | 1.19 | | | |
| | 21-30 arası | 272 | 3.52 | 1.21 | | | |
| | 31 ve üstü | 43 | 3.39 | 1.13 | | | |
| Yenilik Stratejisi | 1-10 arası | 99 | 3.66 | 1.08 | 3 | .707 | .583 |
| | 11-20 arası | 148 | 3.48 | 1.24 | | | |
| | 21-30 arası | 272 | 3.53 | 1.21 | | | |
| | 31 ve üstü | 43 | 3.60 | 1.09 | | | |
| Örgütsel Kültür ve Yapı | 1-10 arası | 99 | 3.76 | 1.09 | 3 | .587 | .639 |
| | 11-20 arası | 148 | 3.59 | 1.30 | | | |
| | 21-30 arası | 272 | 3.60 | 1.27 | | | |
| | 31 ve üstü | 43 | 3.63 | 1.22 | | | |
| Proje Yönetimi | 1-10 arası | 99 | 3.69 | 1.09 | 3 | .472 | .642 |
| | 11-20 arası | 148 | 3.58 | 1.29 | | | |
| | 21-30 arası | 272 | 3.54 | 1.23 | | | |
| | 31 ve üstü | 43 | 3.57 | 1.17 | | | |

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Öğrenim Düzeyi | N | \bar{x} | s.s. | SD | F | P |
|----------------|----------------|-----|-----------|------|----|------|------|
| Girdi Yönetimi | Eğt.Ens.ve | | | | 2 | .304 | .772 |
| | Önlisans | 10 | 3.53 | 1.19 | | | |
| | Lisans | 466 | 3.58 | 1.12 | | | |
| | Lisansüstü | 86 | 3.49 | 1.15 | | | |

| | | | | | | | |
|-------------------------|------------|-----|------|------|---|------|------|
| Yenilik Stratejisi | Eğt.Ens.ve | | | | | | |
| | Önlisans | 10 | 3.50 | 1.02 | 2 | .462 | .643 |
| | Lisans | 466 | 3.53 | 1.21 | | | |
| | Lisansüstü | 86 | 3.63 | 1.10 | | | |
| Örgütsel Kültür ve Yapı | Eğt.Ens.ve | | | | | | |
| | Önlisans | 10 | 3.68 | 1.16 | 2 | .463 | .701 |
| | Lisans | 466 | 3.61 | 1.26 | | | |
| | Lisansüstü | 86 | 3.70 | 1.17 | | | |
| Proje Yönetimi | Eğt.Ens.ve | | | | | | |
| | Önlisans | 10 | 3.61 | 1.04 | 2 | .336 | .669 |
| | Lisans | 466 | 3.57 | 1.23 | | | |
| | Lisansüstü | 86 | 3.63 | 1.17 | | | |

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Yenilik Yönetimi Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Branş | N | \bar{x} | s.s. | SD | F | P | Fark Hochberg |
|-------------------------|---------------|-----|-----------|------|----|-------|------|---------------|
| Girdi Yönetimi | Meslek | 211 | 3.30 | 1.20 | 3 | 5.683 | .004 | 1-2 |
| | Sayısal | 110 | 3.74 | 1.12 | | | | 1-3 |
| | San.Spor.Müz. | 43 | 3.89 | 1.11 | | | | |
| | Sözel | 198 | 3.57 | 1.16 | | | | |
| Yenilik Stratejisi | Meslek | 211 | 3.33 | 1.21 | 3 | 4.639 | .004 | 1-2 |
| | Sayısal | 110 | 3.74 | 1.13 | | | | |
| | San.Spor.Müz. | 43 | 3.84 | 1.10 | | | | |
| | Sözel | 198 | 3.59 | 1.19 | | | | |
| Örgütsel Kültür ve Yapı | Meslek | 211 | 3.36 | 1.28 | 3 | 6.113 | .000 | 1-2 |
| | Sayısal | 110 | 3.91 | 1.23 | | | | |
| | San.Spor.Müz. | 43 | 3.86 | 1.21 | | | | |
| | Sözel | 198 | 3.70 | 1.16 | | | | |
| Proje Yönetimi | Meslek | 211 | 3.34 | 1.24 | 3 | 5.314 | .003 | 1-2 |
| | Sayısal | 110 | 3.83 | 1.16 | | | | |
| | San.Spor.Müz. | 43 | 3.79 | 1.18 | | | | |
| | Sözel | 198 | 3.66 | 1.18 | | | | |

Tablo 5'deki sonuçlara göre öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri ($F=5.437$; $p < 0.05$), branşa göre ölçek geneli ve alt boyutlarında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Hochberg testinin sonuçları incelendiğinde girdi yönetimi alt boyutunda meslek branşında olan öğretmenler ile sayısal branşta olan öğretmenler ve sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p .004$). Yenilik stratejisi alt boyutunda ise meslek branşında olan öğretmenler ile sayısal branşta olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p .004$). Örgütsel kültür ve yapı alt boyutunda meslek branşında olan öğretmenler ile sayısal branşta olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p .000$). Proje yönetimi alt boyutunda meslek branşında olan öğretmenler ile sayısal branşta olan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p .000$).

Buna göre meslek branşında olan öğretmenler okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerin ölçek ortalamaları sayısal, sanat, spor ve müzik branşında olan öğretmenlerin genel ölçek ortalamalarına göre daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin erkek müdürleri yenilik yönetiminin tüm alt boyutlarında (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi) kadın müdürlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda yenilik yönetimini müdürün cinsiyetine göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırma özgün olma niteliği taşımaktadır. Bunun yanında yenilik yönetiminin tüm alt boyutlarında okul müdürlerini yüksek düzeyde algılamışlardır. Bu bulgu da Öztürk (2017) ve Aydoğar (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Öztürk (2017) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin, ilkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının Örgütsel Kültür ve Yapı, Proje Yönetimi ve Yenilik Stratejisi alt boyutlarında 'çok katılıyorum' düzeyinde; Girdi Yönetimi alt boyutundaki algılarını ise 'orta derecede katılıyorum' düzeyinde tespit etmiştir. Bunun yanında Aydoğar (2018) devlet ve özel okulda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi becerilerini incelediği araştırmasının sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerini "çok katılıyorum" düzeyinde gördüğünü tespit etmiştir. Aynı zamanda bu bulgu Göl (2012) ve Boydak, Ozan ve Karabatak (2013) çalışmalarında elde edilen bulgularla da örtüşmektedir. Bu araştırma ve diğer araştırmalarda okul müdürlerinin bu düzeyde algılanmalarında etkili olanın ise okul müdürlerinin yeniliği, okullarını geliştirecek ve bir değişiklik yaratacak bir unsur olarak görmeleri olduğu ileri sürülebilir.

Veriler öğretmenlerin branş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki kıdemleri ve müdürün cinsiyeti açısından incelendiğinde, meslek branşında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini diğer branşlara göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Branş değişkeninin öğretmenlerin algılamalarında farklılık gösterdiği Aydoğar (2018), Ömür (2014), Bayrakçı ve Eraslan (2014) verileriyle örtüşmektedir. Aydoğar (2018) okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi çalışmasında devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin toplam ölçek puanı dikkate alındığında branş değişkeninde anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Ömür (2014) lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bayrakçı ve Eraslan (2014) ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerini inceledikleri çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin "okul dışı iletişim" inovasyon yeterliliklerini daha yeterli bulduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarda branş değişkeninin okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturması ve yapılan çalışmayla örtüşmesinin nedeninin sayılan çalışmaların tamamının ortaöğretim kademelerinde gerçekleşmiş olması ve bu kademede görev yapan öğretmenlerin yenilik yönetimi algılarının alan uzmanlığı dolayısıyla anlamlı bir fark gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmış olması ve bu okullarda ağırlıklı olarak görev yapan meslek öğretmenlerinin yenilik uygulamalarına daha açık bir branş olması da bu değişkenin anlamlı bir fark göstermesinde etkisi olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca bu bulgu Göl (2012) ve Öztürk'ün (2017) verileriyle örtüşmemektedir. Göl (2012) ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının branşa göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Öztürk (2017) ilkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının branş türü değişkenine göre toplam ölçek puanına göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalarda branş değişkeninin okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamasının nedeni olarak yeniliğin bütünsel bir yaklaşım gerektirmesi, herhangi bir alanla sınırlı tutulamaması ve eğitimin de çok boyutlu olması dolayısıyla branşlar arasında bir fark elde edilemediği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ve öğretmenlikte geçen sürelerin okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini algılamada anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri bulgusu Aydoğar'ın (2018) verileriyle örtüşmekte ancak öğretmenlikte geçen sürelerle ilişkin bulgular ise örtüşmemektedir. Öğrenim düzeyinin yenilik yönetimi düzeyinde anlamlı bir fark göstermemesinin nedeni olarak öğretmenlerin bir üst öğrenim kademesinde uzmanlaşmak anlamda kendilerini yeteri kadar geliştirmedikleri ve yenilemedikleri ile ilgili olduğu öne sürülebilir. Ayrıca öğretmenlikte geçen sürelerle ilişkin elde edilen bulgunun devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeninde anlamlı fark olduğunun tespit edildiği araştırma bulgularıyla örtüşmemesinin nedeni Aydoğar'ın (2018) araştırmasını devlet ve özel okullarda yapmış olması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin deneyimle kendilerini daha çok yenileme ihtiyacı ve zorunluluğu hissetmesi ve kurumların öğretmenleri yeniliğe götürme anlamında kurumsal faaliyetler önem vermesi olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, bu düzeyi algılamada öğretmenlikte geçen sürenin, öğrenim durumunun ve müdürün cinsiyetinin etkisinin olmadığı, branşın etkisinin olduğu ve meslek öğretmenlerinin okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyini daha yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak, okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerini belirlemede araştırmanın örneklemini geliştirilerek mesleki ve teknik Anadolu liselerinin yanında diğer türdeki tüm liselerde örnekleme alınabilir. Böylelikle daha güvenilir bir sonuç elde edilerek okullar arasında ortaya çıkan durumla ilgili bir kıyaslama da yapılabilir. Ayrıca araştırmada değişken olarak kullanılan müdürün cinsiyeti, öğretmenin hizmet süresi, öğrenim düzeyi ve branş kriterlerinin yanında başka değişkenler eklenerek veriler bu değişkenler kullanılarak analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2015). *Yenilikçi liderlik* (Çeviren: S. Uyan). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Adams, R., Bessant, J. ve Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 21-47.
- Akomolafe, C.O. (2011). Managing innovations in educational systems in Nigeria: A focus on creating and sustenance of culture of innovation. *Journal of Emerging Trends In Educational Research and Policy Studies*, 2(1), 47-52.
- Argon, T., Özçelik, N. (2007). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri, *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77- 94.
- Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Kahramanmaraş İl Merkezi Özel ve Devlet Okulları Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bayrakçı, M., Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 96- 136.
- Boydak O.M., Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine Yaklaşımları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *International Journal of Educational Science*, 5(1), 258-273.
- Bubner, D. (2009). *Leading and Benchmarking System – Wide Educational Innovation*. 9th International Confederation of Principals World Convention.
- Bülbül, T. (2011). Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1).
- Chou, C., Shen, C., Hsiao, H. ve Chen, S. (2010). The influence of innovative organizational management of technological and vocational schools on innovative performance – using

- organisational innovative climate as the mediator variable. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 8(2), 237-242.
- Demirci, A.E. (2012). *Yenilik yönetimi* (1. Bölüm). Uz Kurt, C. ve Demirci, A. E. (Ed.), *Yenilik Yönetimi* içinde (2-15). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi (Yayımlı No: 1570).
- Drucker, P.F. (2003). *Yenilikçilik disiplini içinde yenilik* (A.Kardan, Çev).
- Eryiğit, N. (2014). *Yenilik Performansına İşletmelerde İnsan Kaynakları Yönetiminin Etkisi: ISO 1000 Örneği*. 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 994-1003.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (Fourth Edition). New York/Londra: Teachers College.
- Godin, B., 2008. Innovation: The history of a category. *Project on the Intellectual History of Innovation Working*, 1(8), 1-67.
- Goffin, K. (2005). *Role of Innovation. Chapter 1*, 1-42. 06.08.2019 tarihinde <http://www.som.cranfield.ac.uk/som/dynamiccontent/research/documents/chapter1.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Göl, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen alguları, Kırklareli ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne.
- Günbayı, İ. (2016). Liderlik ve toplumsal değişim. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (ss. 245-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Hersey, P. ve Blanchard, K.H. (1974). So you want to know your leadership style? *Training and Development Journal*, ss. 1-15.
- Karataş, S., Gök, S., Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen alguları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 167-185.
- Ortt, J.R. ve Duin, P.A. (2008). The evolution of innovation management towards contextual innovation. *European Journal of Innovation Management*, 11(4), 522- 538.
- Ömür, Y.E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen alguları: İstanbul ili avcılar ilçesi örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sattler, M. (2011). *Excellence in Innovation Management: A Meta-Analytic Review on the Predictors of Innovation Performance*. Almanya: Gabler Verlag.
- Shatouri R.M. ve Omar, R. (2013). Embracing green technology innovation through strategic human resource management: A case of an automotive company, *American Journal of Economics and Business Administration*, 5(2), ss. 65-73.
- Smith, M., Busi, M., Ball, P. ve Meer, R. (2008). Factors influencing an organisations ability to manage innovation: A structured literature review and conceptual model. *International Journal of Innovation Management*, 12(4), 655-676.
- Tomala, F., Senechal, O. (2004). Innovation management: A synthesis of academic and industrial points of view, *International Journal of Project Management*, 22, 281– 287.
- Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development* (3rd Edition). London: Prentice Hall.

Tschannen-Moran, M. ve Gareis, R.C. (2004). Principals' sense of efficacy assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.

Varoğlu, A. (2015). *Örgütsel davranış* (s. 88-116). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

EXTENDED ABSTRACT

Innovation is the key to win and keep the leadership in the global world market. Team work and productivity is essential in innovation. The organizations that keep team productivity alive will continue to develop, whereas the ones that can't succeed this will go down and disappear in the end (Adair, 2015). Chou, Shen, Hsiao and Chen (2010) state that innovations in education are identified as strategies that organizations use for product, process and service innovations to change the current conditions and increase the organizational performance. The researches so far, show that very few of the innovative practices (with %14) have become successful. At this point, the question of how innovation should be managed becomes important (Tomala ve Sénéchal, 2004). Innovation management is an organizational proficiency which is necessary to reach a better organizational performance (Bubner, 2009). The struggle to manage the innovation, at the same time, is composed of the truth that it is not easy to transfer the ideas that is effective in one organization to the other easily and it is necessary for the administrators to adopt these ideas to the situations that their organizations encounter (Goffin, 2005). Even if innovation management was perceived and carried out professionally after the second half of the 19th century, organizations and nations' perception of its necessity for them to technologically survive occurred after the second world war (Ortt, & Duin, 2008). An innovation that decreases the sources of complaints and doesn't lead to any conflict and responds to the needs explicitly finds followers to itself and is accepted in a short time (Adair, 2015). As in any other organization, it is the fact in educational organizations that the showing up the innovative ideas, developing them and leading them to a result depend on certain conditions and good management of the process. In the formed organizational climate, innovative ideas should be encouraged, should be explicitly expressed and supported, and teachers' participation to the decisions should be provided (Hersey, & Blanchard, 1974; Tschannen-Moran, & Gareis, 2004).

In this study, it is aimed that innovation management levels of the teachers' own principals working in high schools is presented and the dimensions of innovation management is determined. Accordingly, the teachers' branch, educational level, seniority in teaching and the principals' genders are analyzed. Study is carried out in vocational technical anatolian high schools located in 11 central towns of İzmir. 30 state principals of vocational technical high schools and 562 teachers working in these schools in the educational year of 2019-2020 are taken as samples. Quantitative research method is made use of in accordance with the aim and approach of the study. The data is collected with Okullarda Yenilik Yönetimi Scale. The coefficient of the internal consistency for the sub-dimensions of the scales are; .88 for Input Management, .93 for Innovation Strategy, .87 for Organizational Culture and Structure and .96 for Project Management. Coefficient of the internal consistency for the whole scale is calculated as Cronbach Alpha 0.98. According to these coefficients, it can be said that the reliability of the scale is high (Göl, 2012). The data is gathered with visiting the teachers and principals face to face and filling the questionnaire and through filling it through googleform. Arithmetic mean, standard deviation, anova, t-test techniques are used in the identification and analysis of the data. As a result of the study, it is determined that according to the perception of the teachers, innovation management levels of the school principals are at a high level. As the items are analyzed, it is understood that the school principals keep the inputs in the innovation process with the ones provided to the school by the state and present these services to all the staff at school, but they do not prefer getting professional help in providing input from other organization other than the state. As well as this, it can be referred that school principals support and give importance to the innovation. However, it is seen that the principals do not take a concrete step in this issue to encourage the teachers. The principals are aware of the importance of innovation, but they can't convey this awareness to all of the school partners. The principals, theoretically, give priority to the innovation practices, but they are not perceived as sufficient in developing performance indicators for the teachers.

As it is seen in the results of the t-test and anova, the variables concerning the teachers' perceptions of the principals indicate different meaningful levels. According to the result of the t-test, the school innovation management scale indicate meaningful level according to the gender of the principals ($p < .05$). In another term, according to the perceptions of the teachers it makes meaningful difference at the innovation management levels (Input Management, Innovation Strategy, Organizational Culture and Structure, Project Management) of the principals whether the principal is male or female. The innovation management ($F=6.201$; $p < .005$) indicates meaningful difference at $p < .05$ level according to the branch of the teachers. As the results of Hochberg test carried out to determine the source of this difference are analyzed, it is seen that concerning the whole scale means the difference between the branches of profession and numeric field, and the difference between the branches of profession and art, sports and music field are important. According to this, teachers in the profession field perceive the innovation management levels of the principals at a higher level than th teachers in the numeric, art, sports and music field. According to perceptions of the teachers, innovation management levels of the school principals indicate no meaningful level according to the teachers' period of service and teachers' educational background. Teachers especially perceive the school principals' providing physical areas at school to support innovation studies, following the new developments in the area of education, explicitly encouraging the learning and effort leading to innovation and giving priority to the innovations that can contribute to the development of the school. The results of the study confirm the study results by Öztürk (2017) and Aydoğar (2018).

Matematik Eğitimine Teknoloji Entegrasyon Sürecinin İncelenmesi

Analyzing of Technology Integration Process in Mathematics Education

Burçin İNCE-MUSLU¹, Ayten ERDURAN²

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Matematik Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, burcin.incee@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3127-9038>)

² Dr. Öğretim Üyesi, Matematik Eğitimi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, erduranayten@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9712-6889>)

Geliş Tarihi: 07.11.2020

Kabul Tarihi: 24.12.2020

ÖZ

Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik yaşadıkları güçlükler alan yazında oldukça yer alan bir konudur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, kendini teknoloji alanında geliştirmiş bir ortaöğretim matematik öğretmenin teknolojiyi derslerine nasıl entegre ettiğini belirlemek ve en iyi örnekle matematik eğitiminde teknoloji entegrasyon sürecini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bir özel durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcısını kritik durum örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları, yarı-yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve saha görüşme notları ve saha gözlem notlarıdır. Veri analizi için tematik analiz yöntemi ve Maxqda yazılımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki adet ana tema ve on iki adet alt tema oluşturulmuştur. Bu temalar incelendiğinde, öğretmenin derslerinde en çok teknoloji entegrasyonu üzerinde durduğu süreç Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli'ndeki uyarıcı materyallerin kullanılması sürecidir. Bu süreçte doğrulama yapma ve anlamayı artırma amaçlı teknoloji entegrasyonu gerçekleştirdiği fakat Geogebra ve Kahoot! uygulamalarının kullanımında güçlük yaşadığı görülmüştür. Bu güçlüğüün sebebi ise teknolojik materyal ve planlama eksikliği olarak belirlenmiştir. İleriki çalışmalar için yeni mezun öğretmenlerin durumlarının araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji entegrasyonu, matematik eğitimi, özel durum çalışması, Gagné'nin öğretim durumları modeli.

ABSTRACT

The difficulties faced by mathematics teachers in technology integration are encountered in the literature. With this thought, the aim of the research is to determine how a secondary school mathematics teacher who has developed himself in the field of technology integrates technology into his lessons and to reveal the technology integration process in mathematics education with the best example. The research is a case study. The participant of the research is a mathematics teacher who is chosen with critical case sampling. The data collection tools of the research are interview form, observation form, field interview notes and field observation notes. Maxqda and thematic analysis is used for data analysis. According to the findings of the research, twelve sub-themes are created. The process that the teacher emphasizes the most on technology integration in his lessons is the process of using stimulating materials in Gagné's nine events of instruction model. It has implemented technology integration to increase understanding and to verify, but it is observed that he had difficulties in using Geogebra and Kahoot!. The reason for this difficulty has been determined as the lack of technological material and planning. It is suggested to investigate the situation of newly graduated teachers in future studies.

Keywords: Technology integration, mathematics education, case study, Gagné's nine events of instruction.

GİRİŞ

Eğitim öğretim sürecinde teknoloji kavramı ilk olarak Finn (1962) tarafından “öğretim teknolojisi” olarak ortaya atılmıştır. Öğretim teknolojisi, iletişim devriminden doğmuş olup öğretmen, ders kitabı ve kara tahtaya ek olarak öğretimsel amaçlar için kullanılabilen medya araçları (televizyon, film, tepegöz, bilgisayar ve diğer “donanım” ve “yazılım” araçları) anlamına gelmektedir (Commission on Instructional Technology [CIT], 1970). Zaman içinde teknolojinin eğitim ve öğretime dâhil olması eğitim teknolojileri, bilgi teknolojileri, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) gibi farklı kavramları ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda alan yazında karşılaşılan teknolojinin eğitimde kullanılmasını sürecini ifade eden kavramlardan biri de teknoloji entegrasyonudur.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu [ISTE] (2000) teknoloji entegrasyonunu “belirli bir içerik alanında ya da disiplinler arası bir bağlamda öğrenmenin artırılması için teknolojinin sürece dahil edilmesi, öğretimle ilgili işlevlerin bir parçası haline getirilerek, diğer eğitsel araçlar gibi erişilebilir olması”; Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [NCES] (2002) “teknolojik kaynakların ve teknoloji tabanlı uygulamaların günlük yaşama, işe ve okul yönetimine kaynaştırılması” olarak tanımlanmaktadır. Wachira ve Keengwe (2011)’e göre “teknoloji entegrasyonu”, teknoloji ve teknoloji tabanlı uygulamaları öğrenme ve öğretme bakış açılarına dâhil etmek, öğrenme çıktılarını değerlendirmek, derslerde uygun teknolojileri birleştirmektir.

Teknolojinin öğretim süreçlerine entegre edilebilmesi için on yıllardır süren çalışmalar devam etmekte fakat teknoloji entegrasyonunun tek bir yolunun olmadığı yaygın bir görüş olarak savunulmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009; Özmen, Koçak-Usluel ve Çelen, 2014). Günümüzde yapılan pek çok çalışma uygun teknolojilerin seçimine, bu teknolojilerin nasıl kullanılacağına ve derslere nasıl entegre edileceğine yönelik bir eğilim göstermektedir (Haşlamam, Kuşkaya-Mumcu ve Koçak-Usluel, 2008; Koehler ve Mishra, 2009; Mishra ve Koehler, 2006; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2008). Bu anlamda alan yazında teknoloji entegrasyonuna yönelik pek çok model önerilmektedir. Bu modellerin teknoloji entegrasyon sürecinin öğretmen kabulü, öğretmen bilgisi, öğretmen isteği, inancı gibi boyutları ele aldığı, bazılarının da öğretmenin süreçteki davranışlarına odaklandığı görülmektedir.

Matematik eğitimine teknoloji entegre etme matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılmasını desteklemenin etkili yollarından biridir. NCTM (2008)’ye göre matematik eğitiminin altı prensibinden biri teknoloji olup uygun teknoloji kullanımları, öğrencilerin derin anlamlandırmaları geliştirilebilmekte, problem çözmeye, akıl yürütmeye odaklanmalarına olanak sağlamaktadır. Teknoloji öğrencilerin matematiksel düşünme yollarını (Keong, Horani ve Daniel, 2005) ve matematik fikirlerini geliştirmelerine (Wachira ve Keengwe, 2011), öğrencileri motive etme ve kendi matematik öğrenmelerinin sorumluluğunu alma sürecine (Buteau ve Muller, 2006, s. 77) yardımcı olmaktadır. NCTM (2015) öğrenci anlamalarını geliştirmek, matematik becerilerini artırmak ve ilgilerini canlandırmak için teknoloji potansiyelinin en iyi şekilde kullanılmasını önermektedir.

Matematik eğitimine teknolojinin dâhil olması ile birlikte öğrenmeye davranışsal olarak yaklaşan bilgisayar destekli öğretim sistemlerinden olan çoktan seçmeli testler (CAI), ardından da Logo (Papert, 1980) ile öğrenci davranışlarıyla sembolik sunumlar arasında bağlantı kurulmaya (Olive, Makar, Hoyos, Kor, Kosheleva ve Ströaßer, 2010) çalışılmıştır. Bu aşamalardan sonra da hesaplamaların doğruluğu ve hızını artırmak için etkili araçlar olarak bilgisayar cebir sistemleri-CAS (Artigue, 2002), yanı sıra Cabri gibi Dinamik Geometri Sistemleri-DGS (Straesser, 2002), modern grafik hesap makineleri-TI89 (Artigue, 2002, Trouche ve Drijvers, 2010) ve beraberinde Geogebra (Hohenwarter, 2006) matematik eğitiminde kullanılmış ve bu alanda çalışmalar hızlanmıştır.

Matematik eğitiminde teknolojiyi hem öğretmen hem de öğrenciler kullanırken, teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirecek olan öğretmendir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2010 yılında başlayan ve 2012 yılında mobil öğrenmeyi amaçlayan FATİH Projesi’yle

(Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) birlikte öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmiş, okullara etkileşimli tahtalar kurulmuş, internet altyapısı sağlanmış ve öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır (MEB, 2018a). Bu süreçte öğretmenlerin teknoloji yetkinliklerini geliştirmeleri ve öğretimlerine teknoloji dâhil etmeleri beklenmiştir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018b)'nda yer alan öğrencilerin kazanması gereken yetkinlikler arasında, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” ve “dijital yetkinlik” kavramları yer almaktadır. Ayrıca programda yer alan kazanımların açıklama kısmında ise “dinamik matematik yazılımlarından” ve “bilgi ve iletişim teknolojilerinden” yararlanılabileceği belirtilmektedir. Ayrıca MEB'in Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ve devlet okullarında okutulan kitaplarında yer alan etkinliklerden bazılarında grafik çizim programlarının kullanılmasını önermesi (Aydın, Camus ve Kaya, 2018), matematik öğretmenlerinin teknolojiyle zenginleşmiş öğrenme ortamları yaratmalarına imkân verebilmektedir.

1.1. Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli

Araştırmada Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli temele alınarak teknoloji entegrasyon süreci incelenmiştir. Gagné (1985) öğretim sürecini “9 aşamalı öğretim durumları modeli” ile açıklamıştır. Modelin aşamaları; dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön bilgilerin hatırlatılması, uyarıcı materyal kullanma (içeriğin sunulması), öğrenciye yol gösterme (rehberlik etme), davranışı ortaya çıkarma (alıştırma), dönüt düzeltme (geri bildirim), değerlendirme ve öğrenilenlerin kalıcılığının ve transferinin sağlanması olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo1. Gagné (1985)'nin Öğretim Durumları Modeli Aşamaları (Gündüz, 2010: 44)

| | |
|---|--|
| 1. Dikkat çekme: | Öğrencinin dikkati görsel ve sözel uyarıcıdan yararlanabilir. Eğitim-öğretim öğrenci merkezli olduğu için her bir öğrencinin dikkatini çekmek için değişik dikkat çekme yöntemleri kullanılmalıdır. |
| 2.Hedeften Haberdar Etme: | Öğrenme-öğretme sürecinden önce öğrencinin neyi öğreneceğini bilmesi onu öğrenmeye hazırlar. Öğrenci, dersin sonunda neyi öğreneceğini bildiği için derse ilgi gösterir ve daha iyi bir şekilde güdülenir. |
| 3.Ön bilgilerin Hatırlatılması: | Yeni bir bilgi sunulmadan önce, öğrencinin yeni öğreneceği konuyla ilgili ön bilgisinin hatırlatılması gerekir. Ön bilgiler hatırlatılırsa öğrenci, yeni gelen bilgiyi, var olan bilgi ile ilişkilendirerek, uzun süreli belleğine anlamlı ve örgütlü biçimde kodlayabilir. Bu da öğrenmenin daha hızlı ve kolay gerçekleşmesini sağlar. |
| 4.Uyarıcı materyal kullanma (İçeriğin Sunulması): | Kazanımlarla ilgili uyarıcılar öğretim ortamına sunulur. Konun özelliğine bağlı olarak, çeşitli öğretim yöntem, teknik ve materyallerinden yararlanılarak öğrencilere sunulmasıdır. |
| 5.Öğrenciye Yol Gösterme (Rehberlik Etme): | Öğrenciye öğrenilmiş olan bilgilerle ön bilgilerin nasıl birleştirileceği konusunda rehberlik edilir. |
| 6.Davranışı Ortaya Çıkarma (Alıştırma): | Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciye yeni yetenekleri veya davranışları pratikte yapma imkânı verilmesi gerekir. Davranışı ortaya çıkarma aşamasında bu imkân sağlanırsa öğrenciler öğrendikleri bilgileri sergileyebilirler. |
| 7.Dönüt-Düzeltilme Verme (Geribildirim): | İstenilen davranışlar ortaya çıktığında öğrenmenin gerçekleşmiş olduğu varsayılır. Fakat öğrencinin gösterdiği davranışın doğruluğu hakkında bilgilendirilmesi gerekir. |
| 8.Değerlendirme: | Öğretme durumunun sonunda her bir öğrencinin istedik davranışı ne derecede kazandığının belirlenmesi gerekir. Öğretmen informal yollarla birkaç davranışı gözledikten sonra öğrenmenin gerçekleştiğine kanaat getirebilir. Değerlendirme formal olarak izleme testleriyle daha sistemli olarak gerçekleştirilebilir. |

| | |
|--|---|
| 9.Öğrenilenlerin Kalıcılığının ve Transferinin Sağlanması: | Uzun süreli bellekteki bilgiyi hatırlamak ve yeni durumlarda kullanmak için bilginin belli aralıklarla tekrar edilmesi gerekir. Bu tekrar, öğrenilen bilginin özelliklerine bağlı olarak yoğun ya da aralıklarla olabilir. Bilginin uzun süreli bellekte iyi örgütlenebilmesi için yeni durumlarda da kullanılması gerekir. |
|--|---|

1.2.Neden Gagné'nin Öğretim Modeli?

Gagné'nin geliştirmiş olduğu öğretim modeli ile öğrencinin yeteneklerinin geliştirilebileceği ve kazanımlara ulaşmak için 'nereden başlamalı' sorusuna yanıt verebileceği düşünülmektedir. Bu öğretim modeline göre, yeni öğrenmeler daha önce öğrenilmiş bilgi ve beceriler üzerine inşa edilir (Gündüz, 2010). Matematik biliminin de yığılmalı bir bilim olması nedeniyle matematik öğretimi sürecinde teknoloji entegrasyonu bu öğretim modeli ile gerçekleştirilebilir. Gagné'nin dokuz öğretim adımı eğitim süreçlerinde temel bir araç olmasının yanı sıra dersin çerçevesinin oluşturulmasında da hizmet edeceği (Gagné, 2000:108) düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ders sürecini tasarlarken kullanabileceği öğretim modelleri incelendiğinde bu çalışmada Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli tercih edilmiştir.

1.3.Amaç ve Araştırma Sorusu

Öğretmenlerin eğitimsel yeniliklerin önemini anlamaları, içselleştirmeleri ve uygulamaya yansıtmaları, başarılı uygulamaların anahtarı sayılmaktadır (Fullan, 2001). Matematik öğretmenlerinin BİT uygulamaları ve olanaklarına ilişkin büyük zorluklar olduğu görülmektedir (Sivakova, Kochoska, Ristevska ve Gramatkovski, 2017). Ayrıca ortaöğretim matematik öğretmenleri teknolojiyi sürece nasıl dâhil edecekleri ve neyi ne zaman yapacaklarına dair kararlar alamamaktadır (McCulloch, Hollebrands, Lee, Harrison ve Mutlu, 2018). Öğretmenlerin kararsızlığı ve ne yapacaklarını bilememesi teknoloji entegrasyon sürecine ket vurmaktadır. Bu araştırma, teknoloji alanında kendini geliştirmiş bir matematik öğretmenin durumunun nasıl olduğunun ortaya çıkarılması ile öğretmenlere ve eğitimcilere farklı bir yol sunma imkânı tanınması açısından özgündür. Araştırma sonuçlarının araştırmacılar, eğitimciler ve öğretmenlere önemli ipuçları verebileceği ve matematik öğretmenlerinin değişimlerine ve gelişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerle araştırmanın amacı, kendini teknoloji alanında geliştirmiş bir ortaöğretim matematik öğretmenin teknolojiyi derslerine nasıl entegre ettiğini belirlemek ve en iyi örnekle matematik eğitiminde teknoloji entegrasyon sürecini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sorusu ise "Teknoloji alanında kendini geliştirmiş bir ortaöğretim matematik öğretmeni teknolojiyi derslerine nasıl entegre etmektedir?"

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma bir özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışmaları bir olayın, uygulanan eğitimin, aktivitenin ve bir veya birkaç katılımcının durumlarını ayrıntılı olarak inceleyerek neden ve nasıl sorularına cevap veren bir yöntem (Yin, 2018) olmasından dolayı bu araştırma için özel durum çalışması tercih edilmiştir.

2.2. Katılımcı

Araştırmanın katılımcısını Patton'un (2014) amaçlı örneklem çeşitlerinden olan kritik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kritik durum örnekleme yöntemi, en fazla bilgiyi verebilecek ve bilgi üretimi konusunda en büyük etkiyi yapacak bölgeyi veya bireyi seçme mantığını savunur (Patton, 2014). Katılımcı İzmir ilinde bir Anadolu lisesinde matematik öğretmeni olarak görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan Burak Öğretmen'dir. Araştırmada katılımcının gerçek ismi kullanılmamıştır. Burak Öğretmen'in seçilmesinin nedeni kendisinin İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde teknolojik araçların ve Geogebra'nın kullanımı konusunda il matematik öğretmenlerine eğitimler vermesi yani formatör öğretmen olarak görev yapmasıdır. Burak öğretmen, teknolojiye yönelik ilgisi yüksek, eğitim fakültesi

mezunu ve matematik alanında yüksek lisans mezunudur. Okul dışı günlük teknoloji kullanım süresi ortalama 5 saattir. Mesleğinde 18. yılını çalışmakta ve Geogebra eğitimleri olarak eğitimler vermektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme, TÜBİTAK, Avrupa Birliği Projeleri Hazırlama, güvenlik ve internet altyapısı eğitimleri, Fatih Projesi eğitimleri, Fusion 360 ve Thinkercad, Sketch, Drive eğitimleri almıştır. Çalıştığı okulda Robotik atölyesi olup, atölyede görevli öğrencilere eğitimler veren öğretmenlerden biridir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları alan yazın taraması yapılarak ve 3 uzman görüşü alınarak hazırlanmış pilot uygulaması 5 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve alan yazın taraması yapılarak ve 3 uzman görüşü alınarak hazırlanmış pilot uygulaması 8 ders saati ile gerçekleştirilmiş gözlem formudur. Ayrıca her gözlem sonunda araştırmacının hazırladığı saha notları ve gözlemler sonunda yapılan saha görüşmeleri veri toplama araçları arasındadır. Burak Öğretmen ile veri toplama süreci ilk olarak gözlemlerle başlamıştır. Toplam 20 ders saati olan gözlemlerin ortasında öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme 35 dk. sürmüş ve katılımcının izni ile ses kayıt cihazına alınmıştır. Gözlemler sonunda Burak Öğretmen ile gözlenen ders ile ilgili olarak 1-5 dk. arasında kısa sohbetler gerçekleştirilmiştir. Gözlem sonrası saha görüşme notları saha notlarına dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları ve veri toplama sürelerine ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 2’de sunulmuştur. Gözlemler ile ders süreci ses kayıt cihazına alınmış, öğretmenin izniyle gerekli görülen anlara dair fotoğraflar çekilmiştir. Görüşme ve gözlem formlarının etik kurul izinleri alınmıştır.

Tablo 2. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreleri

| Görüşme formu | Gözlem Formu | Saha görüşme notları | Saha Gözlem notları |
|----------------|----------------------|--|------------------------------------|
| 35 dk. görüşme | 20 ders saati gözlem | Her gözlem dersi sonrası 1-5 dk. görüşmeler sonrası notlar | Her gözlem dersi sonrası notlar |

2.4. Veri Analizi Süreci

Görüşmelerden elde edilen veriler; transkript edilip, satır satır ve olay olay kodlanmıştır, ardından Maxqda nitel veri analizi yazılımı kullanılarak tekrar kodlanmıştır. Gözlem formu ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından gözlem notları yazılarak transkript edilmiştir. Saha görüşme notlarını da içeren saha notları da gözlem notlarına dâhil edilmiş olup, satır satır ve olay olay kodlamanın ardından Maxqda kullanılarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Örnek bir gözlem notu ve kodlamaları Şekil 1’de verilmiştir.

| | | Satır Satır Kodlama | Olay Olay kodlama |
|-------------------|---|--|--|
| Gözlem notu | Üçgen çizdi, Geogebra da. Sonra düzgün ongen çiziyor, "Düğüün çokgende neler eşitti?" diye sordu. Öğrencilerden biri: "köşeler" Öğretmen: "kenarlar uzunlukları ve açılar eşitti" dedi ve ardından Geogebra’da nasıl çokgen çizileceğini göstererek "bunu işaretliyorum, kaç kenarlı olsun" diye sordu. Yirmigen çizdi. Öğrencinin biri 50gen çizelim dedi. Öğretmen de 50gen çizdi Sonra şekil olarak neye benzediğini sordu, öğrenciler daire dedi. | Geogebra kullanması Üçgen ve çokgen çizmesi Düğüün çokgen ile ilgili soru sorması Geogebra kullanarak öğrencilerle birlikte çokgen çizmesi Görselleştirme yaparak kavramlar arası ilişkiyi bulması | Öğrencileriyle birlikte teknolojiyi kullanması Öğrencilerine soru sorması Teknoloji ile kavramlar arası ilişki kurması |
| Saha gözlem notu | Akıllı tahta açık daima kullanıyor. Öğretici rolde genelde. | Akıllı tahtanın daima açık olması | Akıllı tahtanın açık olması |
| Saha görüşme notu | Öğretmen ders sonundaki saha görüşmelerinde Geogebra’yı bu şekilde kullanmanın akılda kalıcılık açısından önemli olduğunu ve arttırdığını belirtmiştir. | Kalıcılığı sağlamak için teknoloji kullanması | Kalıcılığın sağlanması |

Şekil 1. Örnek Gözlem Notu ve Kodlamaları

Veri analizinde Gagné (1985) 'nin 9 aşamalı öğretim modeli temele alınmıştır. Her aşamada ortaya çıkan kalıplar, temalar, alt temalar bulmak amacıyla veriler tekrar tekrar gözden geçirilerek veriler farklı bölümler altında sınıflandırılmış ve bu nedenle tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir ve araştırmacının veri setini en küçük boyutlarda düzenlemesini ve derinlemesine (zengin) betimlemesini sağlar (Braun ve Clarke, 2019).

2.5. Araştırmacının Rolü

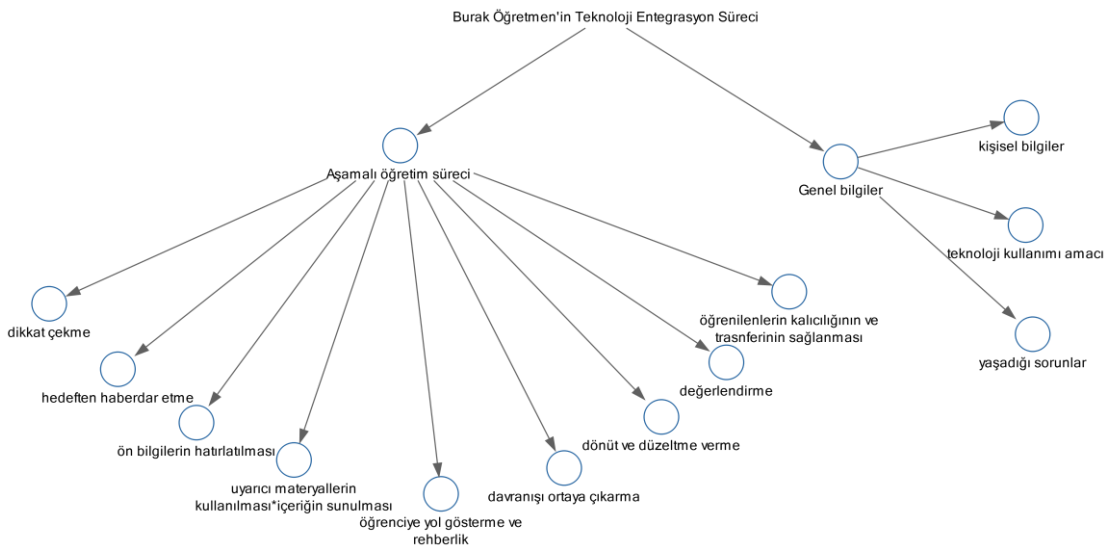
Araştırmacılar gözlem ve görüşme konusunda deneyimli olup teknoloji destekli matematik eğitimi üzerine çalışmaktadırlar. Görüşme katılımcı ile araştırmacıların ortak olarak belirlediği bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Görüşme sırasında araştırmacılar, katılımcıyı sorularıyla, jest ve mimikleriyle yönlendirmemeye dikkat etmiştir. Çalışma süresince katılımcı olunmayan gözlem yapılmıştır. Katılımcıyı yersiz yorumlama ile etkilememeye, gözlemlerde aktif rol oynamamaya ve yorumlama süreçlerinde çalışmayı şekillendirmemeye dikkat edilmiştir.

2.6. Bulguların Geçerliliğini Sağlama Stratejileri

Bulguların geçerliği, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi ve veri çeşitliliği (Creswell, 2016) ile sağlanmıştır. Veri toplamanın ve analizinin ardından katılımcı ile üye kontrolü amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Creswell (2016)'in de önerdiği gibi geçerliği sağlamak için gözlemin dışında da katılımcıyla birlikte ortamda zaman geçirilmiştir. Bulguların güvenilirliği, verilerin satır satır, olay olay ve Maxqda yazılımı kullanılarak kodlanıp kodlama sürecinin sürekli kontrol altına alınmasıyla ve kodlar ve kodların tanımları hakkında kısa notlar yazılmasıyla (Gibbs, 2007) sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada genelleme kaygısı güdülmemekle birlikte, genellemeden ziyade özelleşme (Greene ve Caracelli, 1997), iyi bir nitel araştırmanın ayırt edici özelliği olduğu görüşü hâkimdir.

BULGULAR

Araştırmanın verileri satır satır, olay olay ve son olarak Maxqda kullanılarak kodlandıktan başlangıç kodları 369 adet oluşturulmuştur. Kodlar ile öğretmenin kişisel bilgileri, teknoloji kullanırken yaşadığı sorunlar, teknoloji kullanım amacı ve Gagné'nin öğretim durumları modeline göre dokuz aşamalı olan temalar ve toplamda da on iki adet alt tema oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Veri Analizleri Sonucu Oluşan On İki Alt Tema

Araştırmada elde edilen kişisel bilgiler, teknoloji kullanım amacı ve yaşadığı sorunlar “genel bilgiler” temasının altında; “dikkat çekme”, “hedeften haberdar etme”, “ön bilgilerin hatırlatılması”, “uyarıcı materyallerin kullanılması”, “öğrenciye yol gösterme ve rehberlik”, “davranışı ortaya çıkarma”, “dönüt ve düzeltme verme”, “değerlendirme ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlanması” aşamaları da “aşamalı öğretim süreci” temasının altında toplanmıştır. Araştırmada en çok kodlanan alt temalara ait frekanslar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. Kodlara Göre Alt Tema Frekansları

| Alt temalar | Frekans (f) - Kod Sayıları |
|---|----------------------------|
| Uyarıcı Materyallerin Kullanılması-İçeriğin Sunulması | 125 |
| Teknoloji Kullanırken Yaşadığı Sorunlar | 54 |
| Öğrenciye Yol Gösterme ve Rehberlik | 36 |
| Davranışı Ortaya Çıkarma | 32 |
| Dönüt ve Düzeltme Verme | 31 |

Tablo 3’e göre öğretmenin ders sürecinde en çok üzerinde durduğu süre “uyarıcı materyallerin kullanılması-içeriğin sunulması” (f=125) sürecidir. Kodlamalara göre en sık karşılaşılan ikinci durum ise “öğretmenin teknoloji kullanırken yaşadığı sorunlar”dır (f=54). Öğretmenin “öğrenciye yol gösterme ve rehberlik” (f=36), “davranışı ortaya çıkarma” (f=32) ve “dönüt ve düzeltme” (f=31) süreçlerine de ağırlık verdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde bulgular genel bilgiler temasıyla bütünleştirilerek aşamalı öğretim süreci temasına göre sunulmuştur.

3.1. Dikkat Çekme Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen görüşmede öğrencilerin dikkatini çekeceği materyalleri önemseydiğini ve dikkat çekme için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’yı kullandığını belirtmiştir.

“...Uygun konu uygun şartlarda giriş kısmında EBA'dan bir takım oyunlar açabiliyorum, konuya uygun bir takım etkinliklere oradan kullanabiliyorum. Bazen videolar kullanıyorum...”

Gözlemlerde öğretmenin dikkat çekme aşamasında öğrencilerin matematik kitabında bulunan Gıyaseddin Cemşit’in hayat hikâyesini ve kitapta bulunan bazı matematiksel kavramların tanımlarını okutmuştur. Bu duruma ek olarak, öğrencilerin daha önce kullanmadıkları Kahoot! Web 2.0 aracını derse ilk girdiğinde açarak öğrencilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır.

3.2. Hedeften Haberdar Etme Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen’in görüşmede hedeften haberdar etme ile ilgili herhangi bir beyanı olmamıştır. Gözlemlerde ise öğretmenin teknoloji kullanarak dersten haberdar ettiği görülmemiştir. Buna karşın bazı derslerinde ise sözel olarak dersten haberdar ettiği belirlenmiştir.

“Bu derste tekrar edelim, sonra kurallardan ilerleyelim, ikinci derste de soru çözeriz.”

3.3. Önbilgilerin Hatırlatılması Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Öğretmen görüşmede ön öğrenmelerin hatırlatılması için teknoloji kullandığını belirtmiştir.

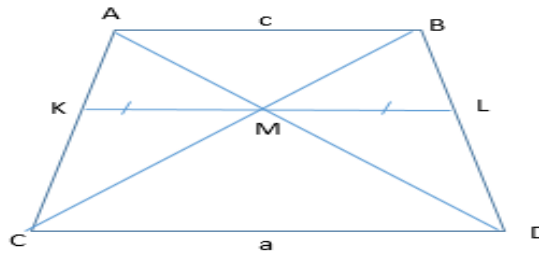
“Matematik soyut bir ders olduğu için bir de çocuğun ön öğrenmelerinde hazır bulunuşluluklarında bir takım eksiklikler varsa, alan bilginiz ne kadar iyi olursa olsun, tahtaya yazarak çizerek bazı şeyleri çocuğun kafasında oluşturamıyorsunuz. O anlamda teknoloji yani bir can simidi gibi yardımcı oluyor.”

Gözlemlerde ise öğretmenin genel olarak “Neydi yamukta alan?”, “Niye böyleydi?” gibi soruları kullanarak soru cevap tekniği ile bu süreci gerçekleştirdiği görülmüştür. Gözlemlerde karşılaşılan tek örnek ise yamuk kavramının kısa bir özetini Geogebra üzerinden özelliklerini gösterip tekrar etmesidir.

3.4. Uyarıcı Materyal Kullanma-İçeriği Sunma Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

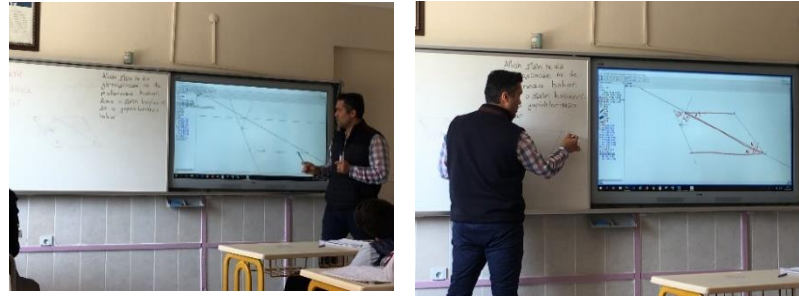
Öğretmen görüşmelerde uyarıcı materyaller kullanma aşamasında teknoloji kullandığını, ayrıca öğrencileriyle çevrimiçi platform olan Moodle ile ders süreci geçirdiğini belirtmiştir.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre öğretmen bu aşamada Fatih kalem, Mouse, hesap makinesi uygulaması ve Starboard yazılımını kullanmış, z-kitaplardan yararlanmıştır. En çok Geogebra yazılımını ve araç çubuklarını kullanmıştır. Geogebra yazılımını çoğunlukla doğrulama amacıyla, kavram oluşturma ve anlamayı artırmak amacıyla kullanmıştır. Örneğin 4. derste öğretmen yamukta (Bkz. Şekil 3) bulunan bir özelliği ($|KL| = \frac{2ac}{a+c}$) doğrulamak için öncelikle Geogebra’da rastgele uzunluklarla paralel doğru özelliği kullanarak yamuk çizmiş, köşegenler oluşturmuştur. Rastgele çizdiği için, uzunluk ölçme aracı ile doğru parçalarının uzunluklarını ölçmüş ve birbirlerine eşit olduğunu ($|KM|=|ML|$) göstermiştir. Ardından da $|KL| = \frac{2ac}{a+c}$ formülünün doğruluğunu akıllı tahtanın hesap makinesini de kullanarak göstermiştir.



Şekil 3. 4. Derste Geogebra ile Doğrulama Örneği

Öğretmen ayrıca anlamayı artırmak amacıyla Geogebra kullanmıştır. Örneğin; z-kitaptan açtığı bir soruyu öğrencilerin soruyu anlamalarını sağlamak ve çözümünü kolaylaştırmak için Geogebra’da çizmiştir (Bkz. Şekil 4).



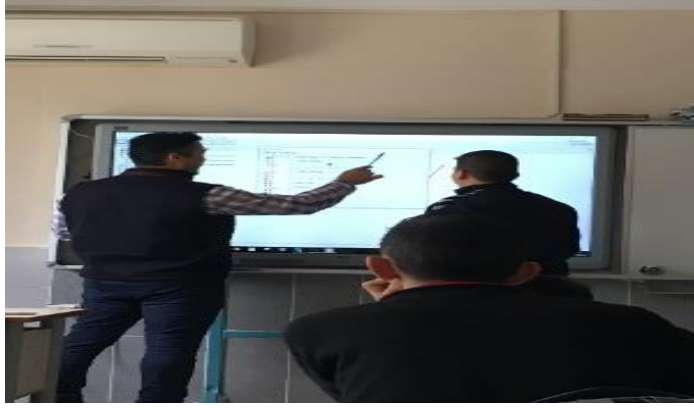
Şekil 4. 16. Derste Anlamayı Artırmak Amacıyla Geogebra Kullanımı

Bu örnekte öğretmen sorunun daha net anlaşılması için soruyu Geogebra’da çizmeye çalışmıştır. Fakat sorun yaşamıştır. Şekil 4’te görülen paralelkenar içerisinde hem açıortay hem de dikliği aynı anda oluşturamadığı için Fatih kalem ile Geogebra ekranı üzerinde işaretlemelerde bulunmuştur. Öğretmen ayrıca Geogebra kullanarak ders içerisinde bir önceki örnekte olduğu gibi materyal oluşturmaya çalışmış fakat materyal oluşturma süresinin bazı derslerde 20 dk.’yı geçtiği görülmüştür. Bu durumda ayrıca her ne kadar teknoloji kullanımında rahat ve özgüvenli olduğu görülse de sınıf yönetimi sağlamada zorlandığı görülmüştür.

3.5. Öğrenciye Yol Gösterme ve Rehberlik Etme Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen görüşmede öğrencileriyle birlikte onlara rehberlik ederek çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

Gözlemlerde de öğretmenin Geogebra kullanarak öğrencilerle birlikte bazı matematiksel ifadeleri gösterdiği, bu anlamda öğrencilerinin Geogebra kullanmalarına imkân vererek tahtada onlara rehberlik yaptığı görülmüştür. Örneğin; üçgen eşitsizliği kavratmak amacıyla Geogebra kullanmak üzere bir öğrenciyi tahtaya kaldırmıştır. Öğrenciye rehberlik ederek yönlendirerek öğrencinin adım adım keşfetmesine yardımcı olmuştur (Bkz. Şekil 5).

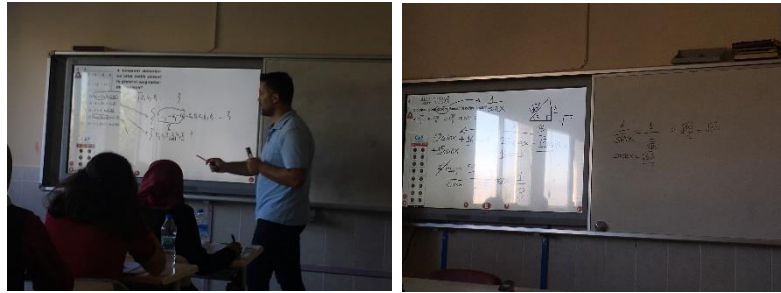


Şekil 5. Öğretmenin Öğrencinin Keşfetme Sürecine Rehberlik Etmesi (13. Ders)

Öğretmenin birçok derste öğrencilerin teknoloji kullanmalarına imkân verdiği, bu yönde onları desteklediği ve rehberlik ettiği görülmüştür.

3.6. Davranışı Ortaya Çıkarma (Alıştırma) Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen ile görüşmede bu aşamaya dair veri elde edilmemesine rağmen gözlenen derslerin hemen hemen hepsinde öğretmen davranışı ortaya çıkarmak için teknoloji kullanmıştır. Z-kitaptan soru yansıtması ve çözümünü öğrencilerden beklemesi davranışı ortaya çıkarmaya yönelik alıştırma amaçlı kullanımına örnektir (Bkz. Şekil 6).



Şekil 6. 20. Dersten ve 17. Dersten Birer Örnek

3.7. Dönüt ve Düzeltme Verme (Geribildirim) Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen görüşmede anlık geri bildirim vermenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Gözlemlerde ise dönüt ve düzeltmeleri teknoloji kullanmadan sözel olarak gerçekleştirdiği görülmüştür. Öğrenci akıllı tahtada teknoloji kullanırken “Doğru, aferin... Güzel, güzel mantık...” şeklinde dönütlerde bulunmuştur. Ayrıca düzeltmelerde de bulunmuştur:

Öğretmen: Açığı nedir? Ne biliyorsunuz?

Öğrenci 1: İki farklı noktanın birleştirilmesi...

Öğretmen: Açığı nasıl oluşturabilirim?... Lütfen parmak kaldırarak cevap verin.

Öğrenci 1: İki ışını kullanarak.

Öğretmen: Nasıl kullanmam lazım iki ışını?

Öğrenci2: Paralel şekilde.

Öğretmen: Paralel şekilde, (çizerek) bu bir ışın AB ışını bu da başka. İki ışını oluşturarak açıyı nasıl oluşturabilirim? Ne yapmam lazım?

Öğrenci3: Birleştirerek.

Öğretmen: Nasıl birleştireceğim?

Öğrenci2: Başlangıçları ile.

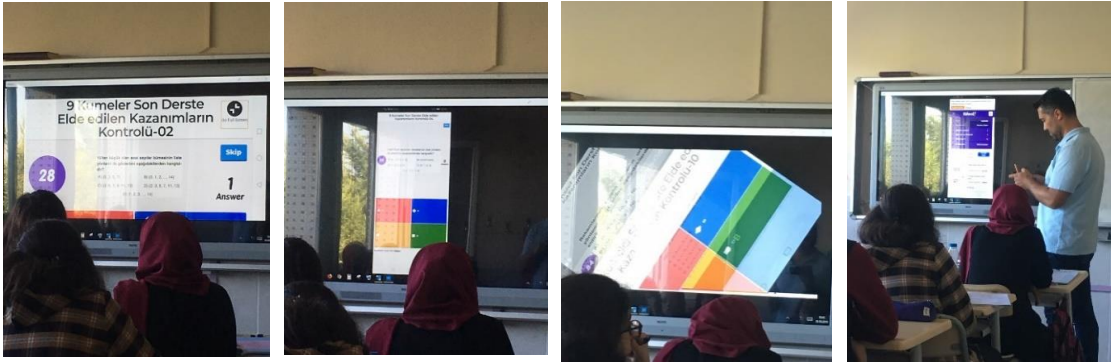
Öğretmen: Başlangıç noktası ile tamam.

Ek olarak öğrencilerin sorulara doğru cevap verdiğinde gülümsediği ve mimikleriyle düşüncesini ifade ettiği görülmüştür. Teknoloji kullanarak herhangi bir dönüt ve düzeltmelerde bulunmadığı görülmüştür.

3.8. Değerlendirme Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen görüşmede Kahoot!, Puzzle, Mindmap gibi web 2.0 araçlarını değerlendirme amaçlı kullandığını belirtmiştir.

Gözlemlerde ise öğretmenin farklı sınıflar olmak üzere dört derste Kahoot! uygulamasını kullandığı görülmüştür. Etkileşimli tahtanın internet bağlantısının olmaması dolayısıyla şahsi telefonunu kullanarak uygulamayı gerçekleştirdiği saha notlarından elde edilmiştir.



Şekil 7. 18. Derste Kahoot! Kullanımı Örneği

Öğretmenin Kahoot! kullanımı sırasında pek çok sorun yaşadığı görülmüştür. En önemlilerinden biri Kahoot!'un iki ayrı sınıfta dört ders boyunca uygulanması sürecinde öğretmenin öğrencilerine cep telefonu getirmelerini hatırlatmamasıdır. Bir diğer sorun ise akıllı tahtada görülen soruların öğrenciler için çok küçük olması ve soruları ya da cevapları tek tek göstermeye çalışmasıdır (Bkz. Şekil 7). Bir başka önemli sorun ise soruların uzun, soru sürelerinin de öğrencilerin çözmeleri için oldukça kısa olması olarak görülmüştür. Ayrıca bir Kahoot! testinin öğrencilerin telefonlarının olmaması sebebiyle ders süresinin yarısında bitmesi planlama sorununu düşündürmüştür. Öğretmenin zaman planlaması yapmadığı, altyapı kontrolleri gerçekleştirmediği ve derse hazırlıksız geldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

3.9. Öğrenilenlerin Kalıcılığının ve Transferinin Sağlanması Aşamasına Teknoloji Entegrasyonu

Burak Öğretmen görüşmelerde kalıcılığı sağlamak için teknoloji kullandığını belirtmiştir.

“Öğretim sürecini daha keyifli hale getirip biraz daha kalıcı olması amacıyla içeriğe uygun şeyler kullanıyorum...”

Gözlem derslerinde ise öğretmenin öğrencilerine teknoloji kullanmalarını tavsiye ettiği ve teknoloji ile neyin nereden geldiğini öğrendiklerinde daha akılda kalıcı olacağını vurguladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenin üçgenin kenar ve açı ilişkisini “ise” bağlacıyla ilişkilendirdiği ve öğrenci bilgilerini transfer ettiği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

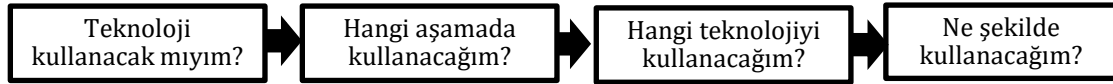
Bu araştırmayla teknoloji alanında kendini geliştirmiş bir matematik öğretmenin teknoloji entegrasyonuna yönelik mevcut durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Matematik öğretmenin teknoloji entegrasyonuna yönelik mevcut durumu Gagné'nin dokuz aşamalı öğretim durumları modeline göre kodlanmış ve tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenin yeniliğe açık, donanımlı ve teknoloji kullanımında kendine güvenli olmasına rağmen teknolojiyi matematik derslerine entegre etmede bazı güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum teknoloji kullanımı ile teknoloji entegrasyonunun farklı olduğunu göstermektedir. Nitekim alan yazındaki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir (Günüç, 2017; Kaya ve Koçak-Usluel, 2011). Ayrıca donanımlı bir öğretmenin yaşadığı bu güçlüklerin sebebinin öğretmenin bilgi eksikliğinden veya bilgilerini bütünleştirememesinden kaynaklandığı düşünülse de bu araştırmadaki esas sebep öğretmenin teknolojik materyal hazırlamaması ve planlama yapmadan hazırlıksız derse girmesi olarak görülmektedir. Canbazoğlu-Bilici, Guzey ve Yamak (2016) ve Bozkurt ve Cilavdaroğlu (2011) özellikle teknoloji destekli öğretimde ders planlamanın teknoloji kararlarını almada ve uygulamada önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Günüç (2017) de etkili teknoloji entegrasyonunun gerçekleşebilmesi için entegrasyonunun sistematik, düzenli ve planlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada öğretmenin ağırlıklı olarak Uyarıcı Materyallerin Kullanılması-İçeriğin Sunulması (f=125) aşamasında teknoloji kullanmaya çalışması geleneksel yöntemlere teknoloji entegre etmeye çalıştığına işaret etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenin geleneksel yöntemlerle yansıtarak dersini işleme sonucu Geogebra ve Kahoot! kullanımından gerekli verimi almadığı görülmüştür. Noss, Hoyles, Mavrikis, Geraniou, Gutierrez-Santos, ve Pearce (2009) ve Olive ve diğ. (2010) göre teknoloji kullanımı geleneksel uygulamalara doğrudan uyarlanmamalıdır, anlamlı ya da dönüştürücü bir tavırla kullanılmalıdır.

Elde edilen bulgular ile öğretmenin öğrencilerin aktif katılımlarının tam olarak sağlayamadığı ve işbirlikli öğrenmeyi gerçekleştirmediği görülmüştür. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, (2010), Li ve Ma (2010) ve Voogt ve Pelgrum (2005) teknolojinin pozitif etkilerinin yapılandırmacı yaklaşımla, takım çalışmaları, proje çalışmaları ve standart olmayan değerlendirme metotlarıyla kombinlendiğinde güçlendiğini belirtmektedir. Ayrıca Olive ve diğ. (2010) matematik sınıflarının doğasını öğretmen liderli ve aktarım odaklıdan öğrenci merkezli ve araştırmacı-yapılandırmacı olana değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Burak Öğretmen'in teknolojik materyali ders esnasında doğaçlama olarak hazırlaması ders zamanını verimli kullanamadığına işaret etmiştir. Teknoloji entegrasyonunun planlı ve programlı olması gerekliliği (Günüç, 2017) düşünüldüğünde elde edilen bu bulgu, teknoloji entegrasyonunun doğru ve etkili bir şekilde gerçekleşmediğini, entegrasyondan ziyade teknoloji kullanımı olarak değerlendirilebileceğinin göstergesidir. Bu durum ayrıca teknoloji entegrasyonunun gerçekleşmesi için teknolojik materyale ihtiyaç olduğu düşüncesini de odak noktası haline getirmiştir. Ljajko ve Ibro (2013) da çalışmalarında dinamik geometri yazılımları ile öğretmenlerin kullanacakları materyalleri doğru seçmelerinin ve kullanımının öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alandaki birçok eğitim otoritesi (MEB, 2015; NCTM, 2000; ISTE, 2008), teknolojinin öğrenme ortamına entegrasyonu sürecini desteklemekte ve bu bağlamda öğretim içerik ve materyallerinin de gözden geçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma sonuçları ile ulaşılmak istenilen nokta, teknoloji entegrasyonunun eğitim öğretimin her aşamasında sağlanabilmesi ve belki de en önemlisi teknolojik materyal hazırlayarak planlı bir şekilde öğretim süreci gerçekleştirilmesidir. Matematik eğitimine teknoloji entegrasyonu ve kullanımı açısından bakıldığında McCulloch vd. (2018) materyal hazırlamanın ve materyalin önemini savunmaktadırlar. Bu düşüncelerle araştırma sonuçlarından yola çıkılarak bir matematik öğretmenin matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik belirli soruları cevaplandırması beklenmektedir (Bkz. Şekil 8).



Şekil 8. Matematik Eğitime Teknoloji Entegrasyonu Süreci Soruları

Matematik eğitime teknoloji entegrasyonu süreci soruları incelendiğinde, öncelikle bir matematik öğretmenin teknoloji entegre etme sürecinde teknoloji kullanmaya karar vermesine, hangi aşamada kullanacağını belirlemesine odaklanılmaktadır. Bu durum NCTM (2000), Li ve Ma (2010) ve McCulloch vd. (2018)'nin öğretmen kararlarının teknoloji entegrasyonunda etkili olduğu görüşlerini de desteklemektedir. Diğer iki soru ise teknolojik materyal geliştirmeye odaklanmaktadır.

Bu araştırma ile donanımlı bir matematik öğretmenin matematik eğitime teknoloji entegrasyonu süreci incelenmiştir. Araştırma sonuçları ile matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu sürecinin planlanması ve şekillenmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenin sınırlı teknolojik araç kullanması entegrasyon süreci açısından sınırlılık oluşturabilir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda gelecek çalışmalara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

- Araştırmada deneyimli öğretmen ile çalışmıştır. İlerleyen çalışmalarda yeni mezun öğretmenlerin durumlarının araştırılması önerilebilir.
- Teknolojik materyal hazırlamanın veya ulaşmanın entegrasyon sürecini etkilediği sonucu, ileriki çalışmaların teknolojik materyal geliştirmeye yönelmesine işaret etmektedir.
- Matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon süreçlerinin farklı araştırma desenleriyle incelenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: The genesis of a reflection about instrumentation and the dialectics between technical and conceptual work. *International Journal Of Computers For Mathematical Learning*, 7(3), 245-274. <https://doi.org/10.1023/A:1022103903080>
- Aydın, N., Camus, A. ve Kaya, M. (2018). *Ortaöğretim Matematik 10 Ders Kitabı*. Aydın Yayıncılık Ankara.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/709441>
- Buteau, C. ve Muller, E. (2006). Evolving technologies integrated into undergraduate mathematics education. *Proceedings for the seventeenth ICMI study Conference*. 74-81.
- Bozkurt, A. ve Cilavdaroğlu, A. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 859-870. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/49049/625724>
- Canbazoglu-Bilici, S., Guzey, S. S. ve Yamak, H. (2016). Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) through observations and lesson plans. *Research in Science & Technological Education*, 34(2), 237-251. doi:10.1080/02635143.2016.1144050

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (S. B. Demir Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Commission on Instructional Technology [CIT]. (1970). *To improve learning: An evaluation of instructional technology*. New York: Bowker
- Ertmer, P.A. ve Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Finn, J.D. (1962). Take-off to Revolution. *American Behavioral Scientist*, 6(3), 12-15. doi:10.1177/000276426200600304
- Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change, San Francisco. *Jossey-Bass*. Fullarton, S.(2004). *Closing the gaps between schools: Accounting for variation in mathematics achievement in Australian schools using TIMSS*, 95, 16-31.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th edition. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Gagné, R.M. (2000). *The Legacy of Robert M. Gagné domains of learning* (Edit: C.R. Rita). 107-126.
- Gibbs, G.R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.). *The Sage qualitative research kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gündüz, M.M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi V. sınıf ders kitabının Gagné'nin öğretim ilkelerine göre içerik açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greene, J.C. ve Caracelli, V.J. (Eds.). (1997). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. New Directions for Evaluation, 74. San Francisco.
- Haslaman, T., Kuskaya-Mumcu, F. ve Kocak-Usluel, Y. (2008). *Integration of ICT into the teaching-learning process: Toward a unified model* [Conference Presentation]. EdMedia+ Innovate Learning Conference. <https://www.learntechlib.org/p/28697/>
- Hohenwarter, M. (2006). *GeoGebra - didaktische Materialien und Anwendungen für den Mathematikunterricht*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Salzburg, Salzburg.
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2000). *National educational technology standards for students: connecting curriculum and technology*. Eugene, OR: Author.
- Kaya, G. ve Koçak-Usluel, Y. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Keong, C.C., Horani, S. ve Daniel, J. (2005). A study on the use of ICT in mathematics teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(3), 43-51. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/0419/ba0310ac083bdb277238c5800a059ccd142c.pdf>
- Koehler, M. ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://www.learntechlib.org/p/29544/>
- Li, Q. ve Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215-243.

- Ljajko, E. ve Ibro, V. (2013). Development of ideas in a geogebra-aided mathematics instruction. *Online Submission*, 3(3), 1-7.
- McCulloch, A.W., Hollebrands, K., Lee, H., Harrison, T. ve Mutlu, A. (2018). Factors that influence secondary mathematics teachers' integration of technology in mathematics lessons. *Computers & Education*, 123, 26-40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.008>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Faaliyet raporu-2014*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/05123201_2014darefaalyetraporu.pdf (17.11.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Fatih projesi eğitimlerinin okullardaki yansımaları*. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102845_YmYr_Yoban.pdf (10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343> (15.04.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/?nl=1>
- National Center for Education Statistics [NCES]. (2002). *Technology in schools: suggestions, tools, and guidelines for assessing technology in elementary and secondary education*. Washington DC: U.S. Department of Education. Washington DC.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA. Author.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2008). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2015). *Executive Summary Principles and Standards for School Mathematics*. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf (27.04.2020 tarihinde erişilmiştir.)
- Noss, R., Hoyles, C., Mavrikis, M., Geraniou, E., Gutierrez-Santos, S. ve Pearce, D. (2009). Broadening the sense of 'dynamic': A microworld to support students' mathematical generalisation. *ZDM Mathematics Education*, 41(4), 493-503.
- Olive, J., Makar, K., Hoyos, V., Kor, L. K., Kosheleva, O. ve Str a er, R. (2010). Mathematical knowledge and practices resulting from access to digital technologies. *Mathematics Education and Technology - rethinking the Terrain: The 17th ICMI Study*, 13, 133-177.
-  zmen, B., Koçak-Usluel, Y. ve  elen, F. (2014). Araştırmalarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu konusunda var olan durum ve ynelimler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1224-1253.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.
- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*: Sage.
- Sivakova, D., Kochoska, J., Ristevska, M. ve Gramatkovski, B. (2017). ICT-The Educational programs in teaching mathematics. *Journal Technology, Education, Management, Informatics*, 6(3), 469-478. Retrieved from <https://doi.org/10.18421/TEM63-06>

- Straesser, R. (2002). Cabri-Geometre: Does dynamic geometry software (DGS) change geometry and its teaching and learning? *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 319–333.
- Trouche, L. ve Drijvers, P. (2010). Handheld technology for mathematics education: Flashback into the future. *ZDM Mathematics Education*, 42(7), 667-681. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0269-2>
- Voogt, J. ve Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology*, 1(2), 157-175.
- Wachira, P. ve Keengwe, J. (2011). Technology integration barriers: Urban school mathematics teachers perspectives. *Journal of Science Education Technology, Knowledge, Learning*, 20(1), 17-25. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9230-y>
- Yin, R. (2018). *Case study research: Design and methods (6th ed.)*. London: Sage.

EXTENDED ABSTRACT

Technology integration into mathematics education is one of the effective ways to support the understanding of mathematical concepts by students. With the integration of technology into mathematics education, students' interpretation, motivation, mathematical thinking ways and mathematics skills can be improved. There are many models about technology integration into education, but when it is considered that teachers will realize the integration, they have great missions. It is seen in the literature that mathematics teachers have difficulties in how to integrate technology. In addition, secondary mathematics teachers cannot make decisions about how to include technology and when to do what. This research is unique in that it allows researchers, teachers and educators to offer a different way by revealing the situation of a mathematics teacher who has developed himself in the field of technology. It is thought that the results of the research can give important clues to researchers, educators and teachers and will contribute to the changes and developments of mathematics teachers. With this thoughts, the aim of the research is to determine how a secondary school mathematics teacher who has developed himself in the field of technology integrates technology into his lessons and to reveal the technology integration process in mathematics education with the best example.

The research is a case study. With the critical case sampling method, which is one of purposeful sampling types, the participant of the research has been selected. The participant is a teacher Burak, who Works as a mathematics teacher in an Anatolian high school in Izmir and participates in the research voluntarily. Teacher Burak provides training to provincial mathematics teachers on the usage of technological tools and Geogebra under the Provincial Directorate of National Education, in other words he Works as a trainer teacher. He has a high interest in technology, a graduate of the faculty of education and a master's degree in mathematics. He has been working for 18 years in his profession and has received training in assessment and evaluation, TUBITAK, European Union projects preparation, Security and internet infrastructure training, Fatih Project training, Fusion 360, Thinkercad, Sketch, Drive training. There is a Robotics workshop in the school where he works, and he is one of the teachers who teachers the students in the workshop.

The data collection tools of the research are the semi-structured interview form prepared by conducting the literature review and performing pilot practice with 5 mathematics teachers, receiving opinion from 3 experts and the observation form prepared by conducting the literature review, performing pilot practice with 8 lesson hours and receiving opinion from 3 experts. In addition, the field notes prepared by the researcher during the observations and the field interviews made at the end of the observations are also the data collection tools. In the middle of the observations with a total of 20 lesson hours, an interview was conducted with the teacher. Interview continued 35 min. and was recorded on a tape recorder with the permission of the participant. At the end of the observations, brief chats were held with teacher Burak about the lesson observed between 1-5 min. The interview was transcribed and it was coded line by line and event by event. Then it was recoded using qualitative data analysis software Maxqda. The

field notes, including the field interview notes, were included in the observation notes, then they were coded line by line and event by event. After that they were recoded using Maxqda. In the data analysis, Gagné's (1985) nine-stage model was taken as a basis. The data were classified under different sections by reviewing over and over again to find patterns, themes and sub-themes at each stage and therefore thematic analysis was used.

According to the first data obtained from the research, after initial coding 369 codes were found. With these codes, "the personal information of teacher", "the problems experienced while using technology", "the purpose of using technology" and "the themes with nine stages according to Gagné's nine events of instruction" and twelve sub-themes in total were created. Personal information, purpose of use and problems experienced are gathered under the "general information" theme; the stages of drawing attention, informing from the target, reminding the prior information, presentation of stimulating materials, guiding the student, revealing the behavior, giving feedback and correction, evaluation and ensuring the permanence of the learned are also gathered under the gradual teaching process theme. During the lesson the teacher emphasized the most the process of presenting stimulating materials ($f=125$). The second most common situation according to the coding is the problems experienced by the teacher while using technology ($f=54$). It is seen that the teacher also emphasizes the processes of guidance ($f=36$), revealing the behavior ($f=32$), and feedback and correction ($f=31$). The teacher stated that he used technology during the use of stimulating materials in the interviews, and that he spent a lesson process with his students with the online platform Moodle. According to the data obtained from the observations, at this stage the teacher used Fatih Pen, Mouse, calculator application and Starboard software and benefited from e-books. Mostly he used Geogebra software and toolbars. He used Geogebra software mostly for verification, to increase concept creation and understanding. Also, it was observed that the students could not perform the application since teacher did not indicate in advance that the students should come prepared for the lesson.

According to the results of the research, although the teacher is open to innovation, equipped and confident in using technology, he has some difficulties in integrating technology into mathematics lessons. Here, it comes to mind that technology use and technology integration are different. In addition, although it is thought that the reason for these difficulties experienced by an equipped teacher is due to the teacher's lack of knowledge or his inability to integrate his knowledge, the main reason in this study is seen as the teacher not preparing technological material and teaching the lessons without planning. In this research, the teacher mainly tries to use technology during the presenting stimulating materials stage indicates that he is trying to integrate technology into traditional methods. In this respect, it has been observed that it does not get the necessary efficiency from Geogebra and Kahoot!'s use. The point to be reached with the results of the research is that technology integration can be achieved at every stage of education and perhaps most importantly, the teaching process is carried out in a planned way by preparing technological materials. Based on these thoughts, the study was concluded by stating that a mathematics teacher is expected to answer certain questions regarding technology integration in mathematics education.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of Preservice Classroom Teachers' Self-Efficacy and Social Entrepreneurship Levels

Fatih Mutlu ÖZBİLEN¹, Tuncay CANBULAT², Osman ÇEKİÇ³

¹Dr., Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu, Esenyurt, İstanbul/Türkiye, fatihmutluozbilen@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0003-3187-0028>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr. Temel Eğitim Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye, tuncay.canbulat@deu.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0001-6616-1948>)

³Doç. Dr. Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye, osmancekic@gmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-3600-2855>)

Geliş Tarihi: 09.11.2020

Kabul Tarihi: 25.12.2020

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerini değerlendirmektir. Araştırma nicel yöntemle yürütülmüş ve tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül, Ege, Adnan Menderes ve Uşak üniversitelerinin eğitim fakültelerinde, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 443 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin veriler Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ile sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin veriler ise Konaklı ve Göğüş'ün (2013) geliştirdiği "Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Veriler SPSS v.22 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterliklerinin "oldukça yeterli" ve sosyal girişimciliklerinin ise "yüksek" düzeye karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyinin öğrenim görülen üniversite ve ağırlıklı genel not ortalamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; hem özyeterlik hem de sosyal girişimcilik düzeyinin cinsiyete göre kadınların lehine ve sadece sosyal girişimcilik düzeyinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sosyal girişimcilikleri arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özyeterliğe ait boyutların birlikte sosyal girişimcilikteki toplam varyansın yaklaşık %38'ini açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversite eğitimi aracılığı ile kazanılan özyeterliğin sosyal girişimcilik için bir başlangıç aşaması olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, özyeterlik, sosyal girişimcilik.

* Bu çalışma 08-11 Mayıs 2017 tarihlerinde Kıbrıs'ın Lefke şehrinde bulunan Lefke Avrupa Üniversitesi'nde düzenlenmiş olan 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş; gerekli düzenlemeler yapılarak çalışmaya son şekli verilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the self-efficacy and social entrepreneurship levels of preservice classroom teachers. The research has been conducted according to the quantitative method and patterned in the scanning model. The sample of the study consisted of 443 preservice classroom teachers studying in the first and fourth grade at the education faculties of Dokuz Eylül, Ege, Adnan Menderes and Uşak universities in the 2016-2017 academic year. The data related to the self-efficacy levels of the preservice classroom teachers has been obtained with the “Teacher Self-Efficacy Scale” developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005); the data related to the social entrepreneurship levels of the preservice classroom teachers has been obtained with the “Social Entrepreneurship Characteristics of Preservice Teachers’ Scale” developed by Konaklı and Göğüş (2013). The data has been analyzed by SPSS v.22 package program. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the self-efficacy of the preservice classroom teachers corresponded to “quite sufficient” and their social entrepreneurship to the “high” level. In addition, it has been determined that the levels of self-efficacy and social entrepreneurship do not differ significantly according to the university and cumulative grade point average; both self-efficacy and social entrepreneurship levels differ significantly in favor of women according to gender and only social entrepreneurship level differs in favor of fourth grade students according to the level of education. A medium level, positive and significant relationship has been found between preservice teachers’ self-efficacy and social entrepreneurship. It has been determined that the dimensions of self-efficacy together explain approximately 38% of the total variance in social entrepreneurship. In the light of the results obtained, it is thought that self-efficacy gained through university education can be an initial step for social entrepreneurship.

Keywords: Preservice classroom teacher, self-efficacy, social entrepreneurship.

GİRİŞ

Öğretmen ve öğretmen adaylarının niteliklerinin belirlenmesi veya geliştirilmesine yönelik çalışmalar günümüzde önemli görülmektedir. Bu çalışmaların konu alanlarından biri de özyeterliktir. Yapılan araştırmalar çağdaş eğitim yaklaşımlarının tanımladığı öğretmen özellikleri ile özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin özelliklerinin benzer olduğunu göstermektedir (Balcı ve Küçüköğlü, 2019). Bu bakımdan özyeterlik kavramı öğretmen eğitiminde stratejik bir kavram olarak değerlendirilmektedir.

Bandura özyeterlik kavramını, insanların tasarlanmış bir edimin gerektirdiği eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesiyle ilgili yargıları olarak tanımlamıştır (Bandura, 1986). Diğer taraftan, özyeterlik kavramı kişilerin, talep edilen zor görevler ve kendi uygulamaları üzerinde kontrol edebilme yeteneklerine olan inancı (Luszczynska, Gutiérrez-Doña ve Schwarzer, 2005), yeni bir durum karşısında başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileri (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ya da “insanların yaşamlarındaki olaylar üzerinde kontrol sahibi olmak için gereken motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem yollarını harekete geçirme yeteneklerine olan inançları” (Wood ve Bandura, 1989, s. 364) olarak da tanımlanmaktadır. Özyeterlik kavramı, Bandura’nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı’nın teorik bileşenlerinden birisi olarak ele alınmaktadır. Bandura, bir kişinin algıladığı özyeterliği ile davranışlarındaki değişiklik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, özyeterlik inancının oluşmasında performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olarak dört temel kaynağın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Bandura, 1977; 1994; 1997).

Yapılan araştırmalarda özyeterlik algısının pek çok değişkeni olumlu etkilediği belirtilmektedir. Bunlar örneğin, özyeterlik algısının akademik başarıyı olumlu etkilemesi (Alcı, Erden ve Baykal, 2008; Hampton ve Mason, 2003; Honicke ve Broadbent, 2016; Suk Hwang ve Vrangistinos, 2002; Zimmerman, 2000) ve özyeterlik algısının akademik başarının anlamlı yordayıcılarından birisi olması (Bahar, 2019; Feldman ve Kubota, 2015; Komarraju ve Nadler, 2013) şeklinde sonuçlardan oluşmaktadır. Özyeterliği yüksek olan kişilerin zorlu görevlerde daha

iyi performans gösterdikleri ve sorumluluklardan kaçınmak yerine daha iyi bir alternatif olarak o alanda uzmanlaşılması gerektiğini bildikleri düşünülür (Niemivirta ve Tapola, 2007). Ayrıca öz yeterlik; bilgi, beceriler, tecrübe ve kişisel özellikler arasında bir bağlantı sunarak bireyleri başarıları konusunda gerçekçi olmaya ve yaşam boyu öğrenme konusunda motive eder (Sedlan-König, 2016). Özyeterlik algısı ise belirli bir karşılaşma durumunda elde edilebilecek performans düzeyi ya da türüne ilişkin bireylerin kendi değerlendirmeleri olarak ifade edilebilir (Cervone, 2000). Dolayısıyla Bandura ve ilgili alanyazının değerlendirilmesiyle öğretmen özyeterlik algısı, öğretimin gerektirdiği eylemlerin yerine getirilmesiyle ilgili olarak öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin yargıları olarak tanımlanabilir (Güvenç, 2011). Nitekim özyeterlik inancı yüksek öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırma, öğrenme gücünü çeken öğrencilere yardımcı olma, yanlış öğrenen öğrencilere olumlu dönüt verme, yeni öğretim teknolojilerini kullanma, öğrenci performansını izleme, etkili öğretim gerçekleştirme, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirme ve sınıf yönetimi konusunda başarılı oldukları söylenebilir (Czerniak ve Chiarelott, 1990). Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde özyeterlik kavramının girişimci olma isteğini de önemli derecede etkileyen bir faktör olduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Ağırman ve Naktiyok, 2018; Cetin, 2011; Çankır, 2017; Çolakoğlu ve Çolakoğlu, 2016; Ergun-Özler, Giderler ve Baran, 2017; Köybaşı ve Dönmez, 2017; Turan-Ozpolat, 2020).

Ekonomik ve sosyal hayatın gelişmesi ile birlikte girişimciliğin önemli boyutlarından birisi olan sosyal girişimcilik olgusunun da giderek artan bir öneme ve genişleyen bir uygulama alanına sahip olmaya başladığı görülmektedir. Sosyal girişimcilik kavramı, girişimciliğin iktisadi özelliklerinin yanında toplumsal sorumluluk yönünü vurgulayan, sosyal değişimi gerçekleştirmek, sosyal değer yaratmak ya da toplumsal gereksinimleri karşılamak amacıyla kaynakların yenilikçi biçimde kullanımını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Thompson, 2002). Sosyal girişimcilik, kişisel veya paydaşlarının refahının aksine toplumun temel ve uzun süredir devam eden ihtiyaçlarına yönelik toplumsal bir değer ile sonuçlanan fırsatların tanınmasını, değerlendirilmesini ve kullanılmasını içerir (Austin, Stevenson ve Wei-Skillern, 2006). Sosyal girişimci bireyler, toplum için kalıcı faydalar sağlamaya yönelik eylemlerde bulunan ve bu süreçte cesaret ve yaratıcılığını ortaya koyan kişilerdir (Martin ve Osberg, 2007). Buna ek olarak sosyal girişimciler, sosyal bir değer yaratan ve bunu sürdüren, yeni fırsatları izleyen, sürekli yenilik, adaptasyon ve öğrenme sürecine dahil olan, eldeki kaynakları sınırlandırmadan cesurca kullanan ve ortaya çıkan sonuçlar açısından hesap verebilir bir tutum sergileyen bireylerdir (Dees, 2001). Sosyal girişimci olan bireylerden beklenen kişisel kar elde etmeleri değil özverili bir şekilde davranarak topluma katkı sağlamalarıdır (Forster ve Grichnik, 2013). Toplumda var olan her bir birey, birer sosyal girişimci olabilir. Bu bağlamda insanları etkileme ve onlara örnek olma potansiyeli bakımından öğretmenlerin sosyal girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal girişimcilik özellikleri gelişmiş öğretmenlerin, öğrencilerini bu konuda yönlendirerek toplumun ihtiyacı olan sosyal girişimcilerin sayısını artırabileceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazında konuya ilişkin artan farkındalıkla birlikte öğretmen yetiştirme alanında sosyal girişimciliği ele alan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir (Aydoğmuş, 2019; Çalışkan, 2019; Çavdar, Cumhuri, Koç, ve Doymuş, 2018; Erden, 2019; Erden ve Erden, 2020; Eroğlu ve Yavuz-Eroğlu, 2020; Yazıcı, Uslu ve Arık, 2016).

Mair ve Noboa (2003) niyete dayalı sosyal girişimcilik modelini geliştirdikleri araştırmalarında özyeterlik ve sosyal desteğin sosyal girişimcilik niyetlerinin oluşumunda önemli unsurlar olduklarını ve sosyal girişimciliği kolaylaştırdığını vurgulamaktadırlar. Başka bir deyişle özyeterlik algısının sosyal girişimcilik eğilimlerini etkilemesi açısından önemli bir kavram olduğu söylenebilir (Akkan ve Süygün, 2016). Ayrıca özyeterlik kavramının bireylerin zorluklarla mücadele etme, risk alma ve bunların devamlılığını sağlama gibi girişimci özelliklerle bağlantılı olduğu düşünülürse aynı zamanda sosyal girişimciliği de olumlu anlamda etkileyebilmesi söz konusudur (Armağan ve Gürsoy, 2017). Sosyal girişimci özyeterliği ya da sosyal değişime olumlu katkıda bulunacağına yönelik inancı yüksek olan bireylerin sosyal değer oluşturmaya yönelik daha iyi çaba ve performans gösterme ve bunları sürdürme olasılıkları da yüksek olacaktır. Bu

nedenle özyeterliğin geliştirilmesine odaklanmanın sosyal girişimcilerin eğitilmesi anlamında önemli bir strateji olduğu söylenebilir (Smith ve Woodworth, 2012). Alanyazından hareketle özyeterliği gelişmiş bir öğretmenin, sosyal girişimci yönünün de gelişmiş olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) son dönemlerdeki çalışmalarıyla beraber ilk ve orta dereceli okullarda girişimcilik ve sosyal girişimcilikle ilgili olguların artmaya başladığı (Armut ve Kılınc, 2018), ders içeriklerine girişimciliği temel alan konular yerleştirildiği belirtilmektedir (Deveci ve Çepni, 2017). Dolayısıyla girişimcilik ve sosyal girişimcilik konularının giderek öneminin arttığı ve bireylerin temel eğitim düzeyinden başlanarak sosyal girişimci bireyler olarak yetiştirilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. Ancak öğrencilere bu becerileri kazandırabilmeye yönelik öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olmasının sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlayacağı söylenebilir. Nitekim özyeterliğin sosyal girişimciliği olumlu yönde etkileyebileceğinin daha önce yapılan araştırmalarla da doğrulandığı görülmektedir (Akar ve Üstüner, 2017; Akkan ve Süygün, 2016; Armağan ve Gürsoy, 2017; Bacq ve Alt, 2018; Hockerts, 2017; Rambe ve Ndofirepi, 2019; Smith ve Woodworth, 2012; Urban, 2020). Buradan hareketle mevcut araştırmada olduğu gibi ileride ilkokullarda görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlikleri ve bununla ilişkili olduğu görülen sosyal girişimcilik düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal girişimcilik kavramı üzerinde olumlu etkisi olan özyeterlik kavramının birlikte öğretmen yetiştirme alanında incelenmesinin üniversitelere ve sonraki yapılacak araştırmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- 1) Özyeterlik ve sosyal girişimcilikleri ne düzeydedir?
- 2) Özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyleri öğrenim görülen üniversite, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Özyeterlikleri, sosyal girişimcilik düzeylerinin bir yordayıcısı mıdır?

1.2.Araştırmanın Sınırlılıkları

Her bilimsel araştırmada olabileceği gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sadece sınıf öğretmeni adayları üzerinde ve örnekleme alınan üniversitelerde yürütülmüş olması araştırmanın sınırlılıkları olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerini inceleyen bu araştırma, betimsel nitelikte olup tarama modeline göre yürütülmüştür. Bilindiği gibi betimsel araştırmalar, ilgilenilen herhangi bir durumu tanımlamaya çalışmaktadır. Tarama modelinde ise var olan bir durumun nesnel bir biçimde olduğu gibi ortaya konulması söz konusudur (Karasar, 2009). Sosyal bilimler alanında kullanılan bu türdeki araştırmalar, insanların gerçek yaşamlarına, inanç, fikir, tutum, motivasyon ve davranışları gibi niteliklerine odaklanır (Kerlinger, 1986). Tarama araştırmalarda evren ve örneklem bulunur ve örneklemin evreni temsil etmesine büyük önem verilirken amaç,

genelleştirilebilir veriler elde etmektir (Kuş, 2009). Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik not ortalaması; bağımlı değişkenleri de özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeyleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bağımlı değişkenlerin, bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ayrıca özyeterlik ve sosyal girişimcilik arasındaki ilişki ve özyeterliğin alt boyutlarının sosyal girişimcilik üzerindeki yordayıcılığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğretim yapan Dokuz Eylül, Ege, Adnan Menderes ve Uşak üniversitelerinin eğitim fakültelerinde birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 443 sınıf öğretmeni adayını oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme belirlenirken üniversiteler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, kolay erişilebilirlik, coğrafi yakınlık, belirli bir zamanda ulaşılabilirlik ya da katılmaya gönüllülük gibi bazı kriterlerle popülasyon üyelerinin araştırma amacına dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Dörnyei, 2007). Warner'ın (2008) belirttiği gibi uygun örneklemlerle çalışmak, örnekleme benzer özelliklere sahip popülasyonlar hakkında çıkarım yapabilmeye olanak tanımaktadır. Buradan hareketle katılımcılara erişim kolaylığı ve evrene ilişkin bir çıkarım yapabilmeye yönelik avantajlar göz önünde bulundurulduğundan araştırmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Aşağıdaki Tablo 1'de araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

| Değişken | Grup | Sayı | % |
|--------------------------------|----------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Kadın | 322 | 73 |
| | Erkek | 121 | 27 |
| | <i>Toplam</i> | <i>443</i> | <i>100</i> |
| Öğrenim Görülen Üniversite | Dokuz Eylül | 144 | 33 |
| | Ege | 98 | 22 |
| | Uşak | 105 | 23 |
| | Adnan Menderes | 96 | 22 |
| | <i>Toplam</i> | <i>443</i> | <i>100</i> |
| Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi | 1. sınıf | 220 | 50 |
| | 4. sınıf | 223 | 50 |
| | <i>Toplam</i> | <i>443</i> | <i>100</i> |
| | 0.00-2.00 | 29 | 7 |
| Ağırlıklı Genel Not Ortalaması | 2.01-3.00 | 329 | 74 |
| | 3.01-4.00 | 85 | 19 |
| | <i>Toplam</i> | <i>443</i> | <i>100</i> |

Yukarıdaki Tablo 1 incelediğinde araştırmaya 322 kadın ve 121 erkek sınıf öğretmeni adayının katıldığı görülmektedir. Araştırmada yer alan 144 öğretmen adayını Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 98 öğretmen adayını Ege Üniversitesi'nde, 105 öğretmen adayını Uşak Üniversitesi'nde ve 96 öğretmen adayını ise Adnan Menderes Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir. Bu öğretmen adaylarından 1. sınıfta öğrenim görenler 220 ve 4. sınıfta öğrenim görenler ise 223 kişiden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının ağırlıklı genel not ortalamaları incelendiğinde 0.00-2.00 aralığında 29, 2.01-3.00 aralığında 329 ve 3.01-4.00 aralığında ise 85 öğretmen adayınının ağırlıklı genel not ortalamasının bulunduğunu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeyleri, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmış “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. 24 maddeden ve 3 boyuttan oluşan ölçek, “yetersiz”den “çok yeterli”ye kadar 9 puanlık bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216’dır. Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan analizlerde, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri sırasıyla öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin .82, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin .86 ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin ise .84 şeklindedir. Bu çalışmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .939 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri sırasıyla öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin .85 öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin .85 ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin ise .85 şeklindedir. Bu değerler, ölçeğin örneklem grubundaki öğretmen adaylarından elde edilen verilere yönelik güvenilir sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri Konaklı ve Göğüş’ün (2013) geliştirdiği “Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. 21 maddeden ve 3 boyuttan oluşan ölçek, “kesinlikle katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a kadar 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir. Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından yapılan analizlerde, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri sırasıyla risk alma boyutuna ilişkin .716, özgüven boyutuna ilişkin .767 ve kişisel yaratıcılık boyutuna ilişkin ise .70 şeklindedir. Bu çalışmada Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği’nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .842 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri sırasıyla risk alma boyutuna ilişkin .729, özgüven boyutuna ilişkin .763 ve kişisel yaratıcılık boyutuna ilişkin ise .730 şeklindedir. Aynı şekilde bulunan bu değerlerin, ölçeğin katılımcılardan elde edilen verilere yönelik güvenilir sonuçları ortaya çıkardığı düşünülebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin ifade edilmesinde kategorik değişkenler için sayı ve yüzde kullanılmış ve araştırmanın anlamlılık düzeyi 0.05 olarak yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere sıra numarası verilerek SPSS 22.0 paket programına girilerek analizler yapılmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve sosyal girişimciliklerine ilişkin Z puan istatistikleri hesaplanmış ve -3 ile +3 dışında değere sahip olan 5 veri atılarak 443 veri işleme alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu öncelikle ortalama, ortanca ve mod değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Sonrasında ise normallığe ilişkin karar vermede Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ele alınmıştır. Nitekim Büyüköztürk’ün (2010) de belirttiği gibi sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği incelenirken ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yaklaşım yaklaşmadığına bakılmaktadır. Aynı zamanda verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilirken veri dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayılarına da bakılmaktadır (Can, 2018).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğretmen adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerine ait boyutların da bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla herbirinin basıklık ve çarpıklık katsayıları ayrı ayrı incelenmiştir. Analiz sürecinde verilerin normallik varsayımının sağlandığı durumlarda kullanılan Bağımsız Örneklem t-Testi ve Bağımsız Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmış; araştırmanın iki bağımlı değişkeni olan özyeterlik inancı ve sosyal girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken basit doğrusal korelasyon tekniklerinden Pearson Korelasyon

Katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sosyal girişimciliklerindeki değişimin ne kadarını açıkladığını bulmak için Basit Doğrusal Regresyon; özyeterlik inançlarının boyutlarının sosyal girişimciliklerindeki değişimin ne kadarını açıkladığını bulmak için ise Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri yapılarak determinasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin betimsel istatistiklerine ve araştırmanın amaçlarına yönelik gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimciliklerine ve bu iki bağımlı değişkenin boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 2 ve Tablo 3'te sıralanmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik ve Özyeterliklerine Ait Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçek | Bağımlı Değişkenler | N | \bar{X} | ss | Med | Mod | K_y | SE (K_y) | B_s | SE (B_s) |
|----------------------------|--|-----|-----------|-----|------|------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| Öğretmen Özyeterlik Ölçeği | Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri | 443 | 6.84 | .86 | 6.88 | 6.96 | -.326 | .116 | -.060 | .231 |
| | Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik Boyutu | 443 | 6.85 | .93 | 6.88 | 7.00 | -.240 | .116 | -.235 | .231 |
| | Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik Boyutu | 443 | 6.86 | .92 | 6.88 | 7.00 | -.302 | .116 | -.144 | .231 |
| | Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik Boyutu | 443 | 6.80 | .95 | 6.88 | 7.00 | -.350 | .116 | .186 | .231 |

Yukarıdaki Tablo 2'ye göre 443 sınıf öğretmeni adayının Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamasının $\bar{X}=6.84$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının özyeterliklerinin “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının *öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerine* yönelik ortalama puanları $\bar{X}=6.85$, *öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerine* yönelik ortalama puanları $\bar{X}=6.86$ ve *sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerine* yönelik ortalama puanları $\bar{X}=6.80$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının bu üç boyuta ilişkin özyeterliklerinin de “oldukça yeterli” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik ve Sosyal Girişimciliklerine Ait Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçek | Bağımlı Değişkenler | N | \bar{X} | ss | Med | Mod | K_y | SE (K_y) | B_s | SE (B_s) |
|----------------------------|--|-----|-----------|-----|------|------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| Sosyal Girişimcilik Ölçeği | Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Düzeyleri | | | | | | | | | |
| | Risk Alma Boyutu | 443 | 3.85 | .40 | 3.86 | 4.00 | -.132 | .116 | .146 | .231 |
| | Özgüven Boyutu | 443 | 3.82 | .53 | 3.86 | 3.86 | -.270 | .116 | .514 | .231 |
| | Özgüven Boyutu | 443 | 3.83 | .51 | 3.88 | 3.88 | -.103 | .116 | -.017 | .231 |
| | Kişisel Yaratıcılık Boyutu | 443 | 3.92 | .51 | 4.00 | 4.00 | -.117 | .116 | .039 | .231 |
| | Kişisel Yaratıcılık Boyutu | 443 | 3.92 | .51 | 4.00 | 4.00 | -.117 | .116 | .039 | .231 |

Yukarıdaki Tablo 3'e göre 443 sınıf öğretmeni adayının Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamasının $\bar{X}=3.85$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının sosyal girişimciliklerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu ve "yüksek" olarak nitelendirilebileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının *risk alma* boyutuna yönelik ortalama puanları $\bar{X}=3.82$, *özgüven* boyutuna yönelik ortalama puanları $\bar{X}=3.83$ ve *kişisel yaratıcılık* boyutuna yönelik ortalama puanları $\bar{X}=3.92$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının bu üç boyuta ilişkin sosyal girişimcilik özelliklerinin de "katılıyorum" düzeyinde olduğu ve "yüksek" olarak nitelendirilebileceği tespit edilmiştir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği'nden ve bu ölçeklerin boyutlarına ilişkin puanlardan elde edilen ortalama, medyan ve mod değerleri incelendiğinde bu değerlerin birbirinden aşırı uzaklaşmadığı görülmektedir. Nitekim bu değerlerin birbirine yaklaşması dağılımın normalden aşırı uzaklaşmadığı şekliyle yorumlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Aynı zamanda ölçeklerin geneline ve boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde mevcut değerlerin -1 ve +1 değer aralıklarında olduğu görülmektedir. Bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013; Trochim ve Donnelly, 2006). Bu doğrultuda Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ne ilişkin çarpıklık değeri -.326 ve basıklık değeri -.060 iken aynı ölçeğin boyutlarına ilişkin değerler de yine yukarıdaki Tablo 2'de görülmektedir. Sosyal Girişimcilik Ölçeği'ne ilişkin çarpıklık değeri -.132 ve basıklık değeri .146 iken yine aynı ölçeğin boyutlarına ilişkin değerler de Tablo 3'te belirtildiği üzere verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanabilecek yeterlidir. Bu nedenle istatistiksel analiz sürecinde parametrik testlerin kullanımının uygun olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4'te, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre analizine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One-Way Anova) Yönelik Bulgular

| Bağımlı Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Özyeterlik Düzeyi | Gruplar arası | 5.092 | 3 | 1.697 | 2.292 | .078 | - |
| | Gruplar içi | 325.117 | 439 | .741 | | | |
| | Toplam | 330.209 | | | | | |
| Sosyal Girişimcilik Düzeyi | Gruplar arası | .037 | 3 | .012 | .074 | .974 | - |
| | Gruplar içi | 72.142 | 439 | .164 | | | |
| | Toplam | 72.178 | | | | | |

Yukarıdaki Tablo 4'te yer alan verilere göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F(3, 439)=.078, p>.05$]. Bu bulgu, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Yine Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(3, 439)=.074, p>.05$]. Bu bulgu da, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin öğrenim görülen üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki Tablo 5'te, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının, cinsiyet değişkenine göre analizine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testine Yönelik Bulgular

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişkene Ait Gruplar | N | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|----------------------------|--------------------------------|-----|-----------|-----|-----|-------|-------|
| Özyeterlik Düzeyi | Kadın | 322 | 6.94 | .81 | 441 | 3.950 | .000* |
| | Erkek | 121 | 6.58 | .94 | | | |
| Sosyal Girişimcilik Düzeyi | Kadın | 322 | 3.90 | .37 | 441 | 4.341 | .000* |
| | Erkek | 121 | 3.72 | .45 | | | |

* $p<.05$

Yukarıdaki Tablo 5'te yer alan verilere göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t(441)=3.950, p<.05$]. Kadın öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ($\bar{X}=6.94$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=6.58$) göre daha yüksektir. Bu bulgu öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$t(441)=4.341, p<.05$]. Kadın öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ($\bar{X}=3.90$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.72$) göre daha yüksektir. Bu

bulgu da öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki Tablo 6'da, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre analizine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testine Yönelik Bulgular

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişkene Ait Gruplar | N | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|----------------------------|--------------------------------|-----|-----------|-----|-----|--------|-------|
| Özyeterlik Düzeyi | 1.sınıf | 220 | 6.80 | .89 | 441 | -.861 | .390 |
| | 4.sınıf | 223 | 6.87 | .84 | | | |
| Sosyal Girişimcilik Düzeyi | 1.sınıf | 220 | 3.77 | .41 | 441 | -4.285 | .000* |
| | 4.sınıf | 223 | 3.93 | .38 | | | |

* $p < .05$

Yukarıdaki Tablo 6'da yer alan verilere göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(441) = -.861$, $p > .05$]. Yani birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterliklerinde belirgin bir farklılaşmanın gerçekleşmediği söylenebilir. Ancak Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir [$t(441) = -4.285$, $p < .05$]. 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ($\bar{X} = 3.93$) 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına ($\bar{X} = 3.77$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim ya da kazandıkları nitelikler sayesinde sosyal girişimciliklerinde de bir artış olabileceği söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 7'de, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının, akademik not ortalaması değişkenine göre analizine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamalarının Ağırlıklı Genel Not Ortalaması Değişkenine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizine (One-Way Anova) Yönelik Bulgular

| Bağımlı Değişken | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| Özyeterlik Düzeyi | Gruplar arası | .669 | 2 | .335 | .447 | .640 | - |
| | Gruplar içi | 329.540 | 440 | .749 | | | |
| | Toplam | 330.209 | | | | | |
| Sosyal Girişimcilik Düzeyi | Gruplar arası | .662 | 2 | .331 | 2.036 | .132 | - |
| | Gruplar içi | 71.517 | 440 | .163 | | | |
| | Toplam | 72.178 | | | | | |

Yukarıdaki Tablo 7’de yer alan verilere göre; öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, ağırlıklı genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F(2, 440)=.447, p>.05$]. Bu bulgu, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin ağırlıklı genel not ortalamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Yine Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerine ilişkin ortalama puanları, ağırlıklı genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$F(2, 440)=2.036, p>.05$]. Bu bulgu da, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin ağırlıklı genel not ortalamasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki Tablo 8’de, korelasyon analizi aşamasında ise özyeterlik değişkenine ait verilerin normal dağılım sergilediği tespit edildiğinden Pearson Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Çoklu Regresyon Analizi için ise yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığı 4 şekilde incelenmiştir. 1) Verilerin normallik dağılımı 2) Yordayıcı değişkenlerin yordayıcı değişkenle arasındaki ilişkinin doğrusallığı 3) Yordanan değişimlerin birbirinden bağımsız olması ve 4) Yordama işleminde tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farkların (tahmin hatalarının) normal dağılım sergilemesidir (Can, 2018, s. 275).

Tablo 8. Özyeterlik Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

| Boyutlar | Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik | Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik |
|---|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik | 1 | .78 | .79 |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | | 1 | .79 |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik | | | 1 |

Yukarıdaki Tablo 8’de yer alan verilere göre değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde tüm değerlerin .80’den küçük olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak yordayıcı değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkinin düzeyi küçük olarak tespit edilmiştir.

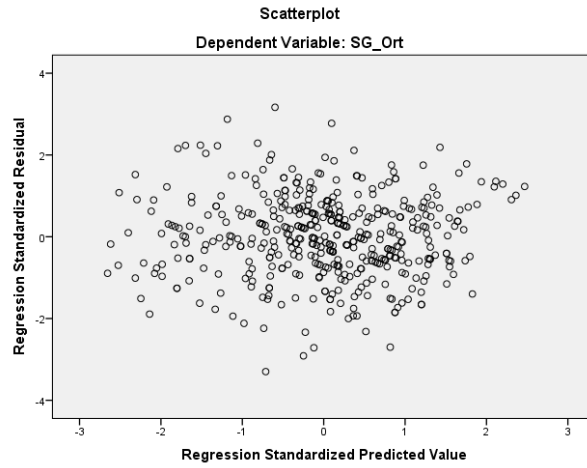
Sonrasında aşağıdaki Tablo 9’da yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri belirlemek için Varyans Büyütme Faktörleri (VIF: Variance Inflation Factor) ve diğer bağımsız

değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan Tolerans Değerleri (Tolerans=1/VIF) verilmiştir.

Tablo 9. Özyeterlik Boyutlarının Tolerans ve VIF Değerleri

| Yordayıcı Değişkenler | Tolerans | VIF |
|---|----------|-------|
| Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik | .313 | 3.194 |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | .312 | 3.208 |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik | .299 | 3.340 |

Yukarıdaki Tablo 9'a göre yordayıcı değişkenlerin tümüne ait tolerans değerlerinin .20'den büyük ve VIF değerlerinin de 10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu değişkenlere göre tahmin değişkenleri arasında mükemmel doğrusal bir ilişkiden söz edilmemektedir. Ayrıca çoklu değişkenler arasındaki çoklu doğrusallık ilişkisinin incelenbilmesi amacıyla tahmin edilen standartlaştırılmış değerler (Z-predicted) ve standartlaştırılmış uç değerlerin (Z-Residuals) saçılma diyagramı incelenmiş aşağıdaki Diyagram 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Tahmin Edilen Standartlaştırılmış Değerler (Z-Predicted) ile Standartlaştırılmış Uç Değerlerin (Z-Residuals) Saçılma Diyagramı

Yukarıdaki Şekil 1'deki değerlerin 0 değerinin etrafında rastgele saçılması, hatanın normal dağılım sergilediği ve artık (residual) değerlerin varyanslarının sabit kabul edilebileceği sayılısının doğru olduğunu gösterir (Leech vd, 2005, s. 102; Field, 2005, s. 247; Akt. Can, 2018, 285). Aşağıdaki Tablo 10'da öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve özyeterliklerine ilişkin boyutlar ile sosyal girişimcilikleri arasındaki ilişkinin incelenbilmesi amacıyla yapılan Basit Doğrusal Korelasyon Analizi'ne ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerine İlişkin Boyutlar ve Sosyal Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

| | Risk Alma | Özgüven | Kişisel Yaratıcılık | Sosyal Girişimcilik Toplam Puan |
|---|-----------|--------------|---------------------|---------------------------------|
| Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik | .42** | .54** | .41** | .59** |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | .40** | .53** | .40** | .57** |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik | .38** | .51** | .34** | .53** |
| Özyeterlik Toplam Puan | .43** | .57** | .41** | .61** |

** : .01 düzeyinde anlamlı, $p < .01$

Yukarıdaki Tablo 10'a göre öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ortalama puanları ile özyeterlik ortalama puanları arasında .61 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal girişimcilik ortalama puanı ile özyeterlik boyutları arasında en yüksek ilişki öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutundadır. Bu iki değişken arasında .59 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sosyal girişimcilik ortalama puanı ile özyeterlik boyutları arasında en düşük ilişki ise .53 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutunda tespit edilmiştir. Özyeterlik ortalama puanları ile sosyal girişimcilik boyutları arasındaki en yüksek ilişki .57 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir şekilde özgüven boyutunda iken en düşük ilişki ise .41 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir şekilde kişisel yaratıcılık boyutundadır.

Son olarak aşağıdaki Tablo 11'de öğretmen adaylarının özyeterliklerinin sosyal girişimciliği yordayıcılığına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'ne ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 11. Özyeterliğin Sosyal Girişimciliği Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

| Değişken | B | Standart Hata B | β | t | p | İkili r | Kısmi r |
|---|-------|-----------------|---------|--------|------|---------|---------|
| Sabit | 1.889 | .122 | - | 15.533 | .000 | - | - |
| Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik | .152 | .029 | .347 | 5.159 | .000 | .588 | .239 |
| Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik | .116 | .030 | .264 | 3.920 | .000 | .570 | .184 |
| Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik | .019 | .029 | .044 | .646 | .518 | .527 | .031 |

$R = .615$, $R^2 = .378$, $F_{(3, 439)} = 88.931$, $p = .000$

Yukarıdaki Tablo 11'de yer alan verilere göre, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik değişkenleri birlikte öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir. Üç değişkenin birlikte, sosyal girişimcilikteki toplam varyansın yaklaşık %38'ini

açıklamaktadırlar. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal girişimcilik bağımlı değişkeni üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ise öğrenci katılımına yönelik ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterliğin sosyal girişimcilik üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik özyeterliğin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. $SG=1.889+.152ÖKYÖ+.116ÖSYÖ+.019SYYÖ$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlayan, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 443 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüş bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin “oldukça yeterli” aralığına denk geldiği ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=6.84$). Yine aynı şekilde özyeterliği oluşturan boyutlar olan öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerinin ($\bar{X}=6.85$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin ($\bar{X}=6.86$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin ($\bar{X}=6.80$) de “oldukça yeterli” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Pendergast, Garvis ve Keogh’un (2011) aynı eğitim-öğretim yılı içerisinde ancak farklı dönemlerde öğretmen adaylarının özyeterliklerini ölçtükleri çalışmalarında, ilk ölçümde öğretmen adaylarının özyeterliklerinin “çok yeterli” ancak ikinci ölçümde “oldukça yeterli” olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının özyeterliğin boyutları olan öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerinin her iki ölçümde “oldukça yeterli”, öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin birinci ölçümde “çok yeterli” ancak ikinci ölçümde “oldukça yeterli” ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin birinci ölçümde “çok yeterli” ancak ikinci ölçümde “oldukça yeterli” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yine Yeşilyurt’un (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarının öz yeterliklerini oluşturan öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerinin, öğretim stratejilerine yönelik özyeterliklerinin ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliklerinin yine benzer olarak “oldukça yeterli” aralığına denk geldiği ortaya çıkmıştır. Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu’nun (2010) çalışmalarında da sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarını oluşturan tüm boyutlara ilişkin “inanıyorum” aralığında yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Yine öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının genel özyeterlikleri yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Akar ve Üstüner, 2017). Bahar’ın (2019) sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algısını ölçtüğü çalışmasında, adayların akademik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu; Çubukçu ve Girmen’in (2007) çalışmalarında ise öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanyazında öğretmen adaylarının özyeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülse de bazı çalışmalar daha da geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak bu bulgunun tersine Korkmaz, Çerçi ve Büyükkız’ın (2019) çalışmalarında aynı üniversite çatısı altında olsa da farklı yerleşim yerlerindeki eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterliklerinin birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrenim görülen üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının özyeterliklerinin farklılaşabileceğini göstermektedir. Mevcut çalışmaya ilişkin diğer sonuçlar da öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi ve ağırlıklı genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaması olmuştur. Benzer olarak Saracaloğlu, Yenice ve Özden’in (2013) çalışmalarında da öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun tersi olarak Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu’nun (2010) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; dördüncü sınıftakilerin üçüncü sınıftakilere göre daha yüksek öğretmen özyeterlik inancına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Pendergast ve ark.’ın (2011) bir lisansüstü öğretmen eğitimi programında öğrenim görmekte olan

öğretmen adayları ile yürütmüş oldukları araştırmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini birinci dönemin ilk haftası ve ikinci dönem yedi haftalık okul deneyimi sonrasında ölçmüşlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinde azalma gözlemleyen araştırmacılar bunu, hem üniversitedeki eğitimlerine hem de öğretmen olarak sınıflarda elde ettikleri uygulama deneyimleri sonrasında öğretmenlik mesleğinin daha iyi anlaşılmasının bir sonucu olarak belirtmişlerdir. Çubukçu ve Girmen'in (2007) araştırmalarında, öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; üç ve dördüncü sınıflarda öğrenim görenlerin birinci sınıfta öğrenim görenlere göre sosyal özyeterliklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle her ne kadar bu araştırmada öğrenim görülen sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının özyeterlikleri farklılaşmamış olsa da alanyazındaki araştırma sonuçlarına bakıldığında üniversite eğitimi süresince dönem dönem kazanılan becerilerle birlikte özyeterliliğin de artması olasılığı düşünülmelidir. Gittikçe mesleğe daha adapte olan ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile birlikte süreçte yavaş yavaş aktif rol almaya başlayan adayların kendilerini öğretmen özyeterlikleri bakımından daha olumlu algılamaya başlayabilmeleri söz konusu olabilir. Mevcut araştırmanın diğer bir sonucu ile paralel olarak Yeşilyurt'un (2013) araştırmasında da öğretmen adaylarının mevcut araştırmadaki aynı ölçeğe ait öz yeterliği oluşturan üç boyutun da akademik başarı notu değişkenine göre farklılaşmadığı ve Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) araştırmalarında da yine benzer olarak öğretmen öz yeterlik inancının adayların başarı düzeyine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Yani öğretmen öz yeterliğinin akademik başarıya göre farklılaşmamasına ilişkin araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde de ele alındığı gibi özyeterliliğin akademik başarıyı etkileyen bir özellik olması söylenebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Fakat Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmen adaylarının lehine farklılaşmıştır. Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının; Saracaloğlu ve ark. (2013) ile Korkmaz ve ark.'ın (2019) araştırmalarında farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ve Pendergast ve ark.'ın (2011) yine farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Çubukçu ve Girmen'in (2007) araştırmalarında, öğretmen adaylarının sosyal özyeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından görüldüğü gibi öğretmen adaylarının özyeterliklerinin bazen kadın ya da erkeklerin lehine farklılaşabildiği bazen de gruplar arasında herhangi bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Ancak mevcut araştırma özelinde ele alınacak olursa cinsiyet değişkeninin özyeterlik üzerinde önemli bir belirleyici olabileceği; kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini kendilerine daha yakın hissederek mesleki yükümlülükleri yerine getirebilmek için daha özverili olabilecekleri, daha fazla mesleki bütünleşme yaşayabilecekleri ve kendilerini öğretmenlik özyeterlikleri bakımından daha olumlu algılayabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin "katılıyorum" aralığında bulunduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=3.85$). Bu sonuç öğretmen adaylarının sosyal girişimciliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde sosyal girişimciliği oluşturan boyutlar olan risk alma ($\bar{X}=3.82$), özgüven ($\bar{X}=3.83$) ve kişisel yaratıcılıklarının ($\bar{X}=3.92$) da "katılıyorum" aralığında olduğu tespit edilmiş ve bu sonuçların yüksek düzeyde olarak nitelendirilebileceği ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Akar ve Doğan'ın (2018), Akar ve Üstüner'in (2017), Aydoğmuş'un (2019), Çalışkan'ın (2019), Çavdar ve ark.'ın (2018), Çermik ve Şahin'in (2015) ve Yazıcı ve ark.'ın (2016) araştırmalarında da öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanyazındaki araştırmaların, öğretmen adaylarının sosyal girişimciliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin öğrenim görülen üniversite ve ağırlıklı genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aslında öğrenim görülen üniversitenin imkânları, bulunduğu yerleşim yeri ya da üniversiteler arası girişimcilik sıralamasındaki konumunun orada yetişen öğrenciler üzerinde etkili olabileceği düşünülse de bu araştırmada öğretmen adayları arasında herhangi farklılıklar görülmemiştir. Çalışkan'ın (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri, akademik not ortalamasına göre daha başarılı olanların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu bağlamda akademik başarıya göre daha detaylı ve doğru açıklamalar yapılabilmesi için sosyal girişimciliğin bu değişkenle ilişkilendirildiği daha farklı gruplarda yürütüldüğü araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak Çalışkan (2019), Çavdar ve ark. (2018) ve Yazıcı ve ark. (2016) tarafından yapılan araştırmada kadın ve erkek öğretmen adayları arasında sosyal girişimcilik açısından herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmazken Aydoğmuş'un (2019) araştırmasında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, üzerinde çalışılan gruplarda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin farklılaşabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç da öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre dördüncü sınıfta öğrenim görenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaşması olmuştur. Benzer olarak Yazıcı ve ark.'ın (2016) araştırmalarında da öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeyleri öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış; dördüncü sınıftakilerin ikinci sınıftakilerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Ancak Çalışkan (2019) ve Çavdar ve ark. (2018) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının sosyal girişimcilikleri öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmasa da sınıf düzeyi arttıkça sosyal girişimcilik puanlarında az da olsa bir artış gözlenmiştir. Yani lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin, tanıştıkları kişilerin ve içerisinde buldukları kuruluş ve toplulukların etkisiyle yeni bilgiler ve düşüncelere sahip olabilmelerinin söz konusu olabileceği söylenebilir. Bu nedenle üniversite eğitiminin formal yapısının yanında informal özelliğinin de sosyal girişimcilik üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlikleri ve sosyal girişimcilikleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.61$, $p<.01$). Bu sonuç, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin artması ile sosyal girişimciliklerinin de artmakta olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterliklerine ait boyutlardan öğrenci katılımına yönelik özyeterliğin sosyal girişimcilikle en yüksek ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır ($r=.59$, $p<.01$). Benzer olarak üniversite öğrencileri üzerinde yürütülmüş bazı araştırmalarda da özyeterliğin artması ile girişimcilik niyetinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Çelik-Ağırman ve Naktiyok, 2018; Ergun-Özler ve ark., 2017; Forster ve Grichnik 2013; Hassan, 2020; Hockerts, 2017; Lacap, Mulyaningsih ve Ramadani, 2018; Tiwari, Bhat ve Tikoria, 2017). Tiwari ve ark. (2017) araştırmalarında ayrıca özyeterliğin, sosyal girişimciliğe yönelik niyetler yanında tutumlar üzerinde de güçlü ilişkisi bulunan önemli kişilik özelliklerinden birisi olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer olarak girişimcilik konusu ile ilgili olarak Korkmaz ve ark. (2019) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülmüş araştırmada, öğretmen adaylarının girişimcilik eğilimleri ve öğretmen özyeterlikleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çolakoğlu ve Çolakoğlu'nun (2016) araştırmalarında da özyeterlik algısı yüksek bireylerin girişimcilik potansiyellerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin artması ile sosyal girişimcilik düzeylerinin de artacağı söylenebilir. Öğretmen eğitimi süresince adayların kendilerini öğretmen özyeterlikleri bakımından olumlu algılamalarına yönelik teşvik edici çalışmaların yapılması ile toplumsal sorumlulukları daha yüksek olan, bir sosyal değişim gerçekleştirmek ya da bir sosyal değer yaratmak isteyen öğretmenlerin yetişmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu zincir, mesleki yaşama başlanıldığında okullarda öğrencilere de yansıtılabileceğinden

toplumsal konulara daha duyarlı bireylerin ortaya çıkması ve yeni bir fikir ile yeni bir girişimi başlatabilecek nitelikte inisiyatif üstlenen bir toplum oluşmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç, öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik ortalama puanı ile özyeterlik boyutları arasında en düşük ilişkinin .53 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutunda olduğudur. Özyeterlik ortalama puanları ile sosyal girişimcilik boyutları arasındaki en yüksek ilişki .57 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir şekilde özgüven boyutunda iken en düşük ilişki ise .41 ($p < .01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir şekilde kişisel yaratıcılık boyutundadır. Benzer şekilde Aydogmus'un (2019) araştırmasında da sosyal girişimciliğin boyutları olan risk alma, özgüven ve kişisel yaratıcılığın, özyeterliğin sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutu ile en düşük ilişkiye sahip olduğuna rastlanmıştır. Aynı çalışmada yine benzer olarak özyeterliğe ait boyutların ise sosyal girişimciliğin boyutları ile olan ilişkisi incelendiğinde her üç boyutun da sosyal girişimciliğe ait özgüven ile en yüksek ve kişisel yaratıcılıkla da en düşük ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Konaklı'nın (2015) öğretmen adayları üzerinde yürütmüş olduğu araştırmasında ise öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını oluşturan sürdürme çabası-ısrar ve yılmama boyutlarının üçünün de sosyal girişimcilik özelliklerinden risk alma, kişisel yaratıcılık ve özgüven boyutları ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının sosyal girişimciliklerini artırmada sınıf yönetimine yönelik özyeterliğin diğer boyutlara kıyasla daha az etkisinin olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterliklerinin artırılması için de öncelikle adayların kendilerine güvenmeleri gerektiği ve bunun da lisans öğrenimleri süresince öğretim üyeleri tarafından derslerde kendilerine sorumluluklar verilmesi, cesaretlendirilmeleri ve yargılayıcı tavırlar sergilenmemesi yolu ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin boyutların üçünün birlikte sosyal girişimcilikteki toplam varyansın %38'ini açıklaması olmuştur. Ek olarak mevcut çalışmada, özyeterliği oluşturan öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik sosyal girişimciliği anlamlı bir şekilde yordadığı fakat sınıf yönetimine yönelik özyeterliğin sosyal girişimcilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında sosyal girişimciliğe yönelik niyetleri tahmin etmede özyeterliğin önemini kanıtlandığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Forster ve Grichnik, 2013; Hassan, 2020; Konaklı, 2015; Lacap ve ark., 2018; Urban, 2020). Konaklı'nın (2015) araştırmasında da, öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını oluşturan sürdürme çabası-ısrar ve yılmamanın sosyal girişimcilik özelliklerinden kişisel yaratıcılık ve risk almayı yordadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarını oluşturan başlama, sürdürme çabası-ısrar ve yılmama boyutlarının tümünün de sosyal girişimcilik özelliklerinden kendine güveni yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, öğretmen adaylarının genel özyeterlik inançlarının artırılmasının meslekî yaşamda sosyal girişimciliğe sahip olma üzerinde önemli olduğunu belirtmektedir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde öğrenci katılımını sağlayabilme ve öğretim stratejilerini çeşitlendirerek kullanabilmelerine yönelik özyeterliklerini geliştirmek için meslek öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının derslerde öğrenci katılımını artırabilmeye yönelik farklı etkinliklerle zenginleştirilmiş ders planlamaya yönelik yeterli kazanımları gerekli görülmektedir. Ayrıca geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade öğrencilerin tümüne hitap edecek türde farklı stratejiler kullanabilme becerisi edinmelerinin de öğretmen adaylarının meslek öncesi aldıkları eğitimin niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu nitelikleri sağlayan öğretmen adaylarının ileride özyeterliği ve sosyal girişimciliği yüksek bireyler olabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada ortaya çıkan erkek sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin kadın adaylara göre düşüklüğü durumu göz önüne alınarak bu durumun

nedenleri nitel bir araştırmayla daha derinden incelenebilir. Ayrıca üniversitelere göre özyeterlik inancı ve sosyal girişimciliklerinin değişmemesi, hatta bu durumun üniversitenin bulunduğu yerleşim biriminin büyükhşehir olmasına göre bile farklılaşmaması durumu farklı bir çalışmayla araştırılabilir. Araştırmaya konu olan bu iki değişkenin önemi göz önüne alındığında, derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulanacak öğretim modelleri ve yaklaşımları belirlenirken öğretmen adaylarının özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerini geliştirici yönde olmalarına da dikkat edilmelidir. Daha önce yapılan araştırmalar özyeterlik inancının, insanların olaylar üzerindeki kendi kontrollerine yönelik inançları, yaşam doyumları, kendini düzenleme davranışlarıyla ve duygu durumlarıyla ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalarda özyeterliğe ilişkin algı ya da özyeterlik inancı bu kavramlarla ilişkilendirilerek sorgulanabilir. Ayrıca ağırlıklı genel not ortalaması ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin artmasıyla öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik düzeylerinin de arttığı bulgusundan hareketle, derslerde öğretmen adaylarına akademik başarılarını artırabilme yönünde gerekli motivasyon sağlanmalıdır. Sınıf düzeyindeki farklılık daha yakın sınıf grupları (1-2), (2-3) ve (3-4) ile yapılacak diğer çalışmalarla da desteklenebilir. Bir başka öneri olarak da sosyal girişimcilik alanında bir başka araştırmacının sivil toplum kuruluşu ve öğrenci topluluğu üyeliği bulunan diğer öğretmen adayları üzerinde de yürütülmesi önerilebilir. Son olarak bu araştırma, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin özyeterlik ve sosyal girişimcilik düzeylerinin belirlenmesi ve bu kavramların bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi ile sınırlıdır. Bu nedenle benzer türde başka bir araştırmacının daha geniş gruplarla çalışılması, genelleme yapılmasını kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- Ağırman, H.Ç. ve Naktiyok, A. (2018). Özyeterlilik algısı bağlamında duygusal zeka özellikleri ve girişimcilik niyeti. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(28), 3253-3262.
- Akar, H. & Üstüner, M. (2017). Mediation role of self-efficacy perceptions in the relationship between emotional intelligence levels and social entrepreneurship traits of pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, 12, 95-115.
- Akar, H., & Doğan, Y.B. (2018). The role of personal values in social social entrepreneurship. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 83-90. doi: 10.13189/ujer.2018.060107
- Akkan, E. ve Süygün, S. (2016). Lisans öğrencilerinin özyeterlik algıları ve başarıma güdülerinin sosyal girişimcilik eğilimlerine etkilerinin incelenmesi. *AKÜ İİBF Dergisi*, 18(2), 35-63.
- Alcı, B., Erden, M. ve Baykal, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68.
- Armağan, E. ve Gürsoy, Ö. (2017). Özyeterlik algısı ile sosyal girişimcilik eğilimi ilişkisi: İşletme öğrencileri üzerine bir araştırma. *III. Uluslararası Girişimcilik, İstihdam ve Kariyer Kongresi*, 12-15 Ekim, Muğla.
- Armut, B. ve Kılınç, M. (2018). 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 39-56.
- Austin, J., Stevenson, H., & Wei-Skillern, J. (2006). Social and commercial entrepreneurship: Same, different, or both?. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1-22. doi: 10.1111/j.1540-6520.2006.00107.x

- Aydogmus, M. (2019). Investigation of the effect of social entrepreneurship on professional attitude and self-efficacy perception: a research on prospective teachers. *Studies in Higher Education*. doi: 10.1080/03075079.2019.1673719
- Aydoğmuş, M. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(80), 339-352.
- Bacq, S. ve Alt, E. (2018). Feeling capable and valued: A prosocial perspective on the link between empathy and social entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 33(3), 333–350. doi: 10.1016/J.JBUSVENT.2018.01.004
- Bahar, H.H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik özyeterlik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *Elementary Education Online*, 18(1), 149-157. doi: doi: 10.17051/ilkonline.2019.527178
- Balcı, A. ve Küçüköğlü, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1123-1139. doi:10.24106/kefdergi.2712
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (11. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, 24(1), 30-56.
- Cetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte özyeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85.
- Czerniak, C. ve Chiarelott, L. (1990). Teacher education for effective science instruction-A social cognitive perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58.
- Çalışkan, E. (2019). Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, 2(2), 93-114.
- Çankır, B. (2017). Özyeterlilik ve değişime karşı direncin girişimcilik eğilimi üzerine etkisi. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 115-124.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çavdar, O., Cumhuri, F., Koç, Y. ve Doymuş, K. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 27-33. doi: 10.18506/anemon.464006

- Çelik-Ağırman, Ü.H. ve Naktiyok, A. (2018). Özyeterlilik algısı bağlamında duygusal zeka özellikleri ve girişimcilik niyeti. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(28), 3253-3262.
- Çermik, F. ve Şahin, İ.F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 1(2), 76-88.
- Çolakoğlu, H. ve Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile özyeterlilik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve beşeri bilimler araştırmaları dergisi*, 17(37), 70-84.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal özyeterlilik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 58-74.
- Dees, J.G. (2001). *The meaning of social entrepreneurship*. Erişim adresi https://centers.fuqua.duke.edu/case/knowledge_items/the-meaning-of-social-entrepreneurship/ Erişim tarihi 30.08.2020.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Erden, H. (2019). Influence of teacher candidates' motivation on social entrepreneurship: A qualitative study. *Folklor/Edebiyat*. 25(97-1), 499-514. doi: 10.22559/folklor.964
- Erden, A. ve Erden H. (2020). The relationship between individual innovation and social entrepreneurship characteristics of teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(Special Issue), 185-206.
- Ergun-Özler, N.D., Giderler, C. ve Baran, H. (2017). Özyeterlilik ve kontrol odağının bireylerin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Kongresi (ICMEB17) Özel Sayısı, 736-747.
- Eroğlu, E. ve Yavuz-Eroğlu, S. (2020). The necessity of social entrepreneurship levels of teacher candidates: Physical education and sports. *African Educational Research Journal*, 8(2), 233-238. doi: 10.30918/AERJ.82.20.059
- Feldman, D.B. ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Forster, F. ve Grichnik, D. (2013). Social entrepreneurial intention formation of corporate volunteers. *Journal of Social Entrepreneurship*, 4(2), 153-181. doi: 10.1080/19420676.2013.777358
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116.
- Hampton, N.Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.

- Hassan, H.M.K. (2020). Intention towards social entrepreneurship of university students in an emerging economy: the influence of entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurship education. *On the Horizon*, 28(3), 133-151. doi: 10.1108/oth-04-2020-0012
- Hockerts, K. (2017). Determinants of social entrepreneurial intentions, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(1), 105-130. doi: 10.1111/etap.12171
- Honick, T. ve Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.), New York: Holt, Rinehart and Winston
- Komarraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Konaklı, T. ve Göğüş, N. (2013). Aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik özellikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 33(2), 373-391.
- Konaklı, T. (2015). Effects of self-efficacy on social entrepreneurship in education: a correlational research. *Research in Education*, 94(1), 30-43. doi: <http://doi.org/10.7227/RIE.0019>
- Korkmaz, İ.H., Çerçi, A. ve Büyükkız, K.K. (2019). Investigation of the relationships between the entrepreneurship characteristics and teacher self-efficacies of teacher candidates: The case of Gaziantep University. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 13(19), 706-727. doi: 10.26466/opus.593504
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul yöneticilerinin girişimcilik, özyeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 249-280.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri. Nicel mi? Nitel mi?*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lacap, J.P.G., Mulyaningsih, H.D. ve Ramadani, V. (2018). The mediating effects of social entrepreneurial antecedents on the relationship between prior experience and social entrepreneurial intent: The case of Filipino and Indonesian university students. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 9(3), 329-346. doi: 10.1108/JSTPM-03-2018-0028
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B. ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. doi: 10.1080/00207590444000041
- Mair, J. ve Noboa, E. (2003). Social entrepreneurship: How intentions to create a social enterprise get formed. *Working Paper*, IESE Business School, University of Navarra, 521, 1-20.
- Martin, R.L. ve Osberg, S. (2007). Social entrepreneurship: The case for definition. *Stanford Social Innovation Review*, 5(2), 28-39.
- Niemivirta, M. ve Tapola, A. (2007). Self-efficacy, interest, and task performance: within-task changes, mutual relationships, and predictive effects. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 241-250. doi: 10.1024/1010-0652.21.3.241
- Pendergast, D., Garvis, S. ve Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58. doi: 10.14221/ajte.2011v36n12.6

- Rambe, P. ve Ndofirepi, T.M. (2019). Explaining social entrepreneurial intentions among college students in Zimbabwe. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1-22. doi: 10.1080/19420676.2019.1683878
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen özyeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 227-250. doi: 10.9779/PUJE555
- Sedlan-König, L. (2016). Integrating entrepreneurial self-efficacy into education at universities. *Econviews: Review of Contemporary Entrepreneurship, Business, and Economic Issues*, 29(2), 311-321.
- Smith, I.H. ve Woodworth, W.P. (2012). Developing social entrepreneurs and social innovators: A social identity and self-efficacy approach. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 390-407. doi: 10.5465/amle.2011.0016
- Suk Hwang, Y. ve Vrangistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievements. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi*, 27, 59-73.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, J.L. (2002). The world of the social entrepreneur. *The International Journal of Public Sector Management*, 15(5), 412- 431.
- Tiwari, P., Bhat, A.K. ve Tikoria, J. (2017). The role of emotional intelligence and self-efficacy on social entrepreneurial attitudes and social entrepreneurial intentions, *Journal of Social Entrepreneurship*, doi: 10.1080/19420676.2017.1371628
- Trochim, W.M. ve Donnelly, J.P. (2006). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Cincinnati, OH: Atomic Dog.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing An Elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17,783-805.
- Turan-Ozpolat, E. (2020). Prediction of entrepreneurship of pre-service teachers based on cognitive flexibility and self-efficacy belief. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 239-258. doi: 10.29329/epasr.2020.251.13
- Urban, B. (2020). Entrepreneurial alertness, self-efficacy and social entrepreneurship intentions. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(3), 489-507. doi: 10.1108/JSBED-08-2019-0285
- Warner, R.M. (2008). *Applied Statistics: From bivariate through multivariate techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wood, R.E. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory in organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384. doi: 10.5465/AMR.1989.4279067
- Yazıcı, K., Uslu, S. ve Arık, S. (2016). The investigation of the social entrepreneurship characteristics of social studies pre-service teachers. *Cogent Education*, 3(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1141455
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(45), 88-104.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016

EXTENDED ABSTRACT

One of the most important elements of the education system is the teacher, and teachers' expected qualifications is an important determinant of the success of an education system. Social entrepreneurship, which is considered to be the ability to engage in some efforts to solve social problems, is equally necessary for people who carry out the teaching profession, although self-efficacy is important for people who carry out their teaching profession. Therefore, preservice teachers are expected to be trained with the mentioned qualifications.

Bandura defined the concept of self-efficacy as the judgments of people about the organization and fulfillment of actions required by a designed act (Bandura, 1986). On the other hand, the concept of self-efficacy is also defined as the belief of individuals in their ability to control over the demanded difficult tasks and their own practices (Luszczynska, Gutierrez-Dona, & Schwarzer, 2005) or their expectations about themselves regarding what their success level will be in the face of a new situation (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001). In the literature, it is seen that teachers' self-efficacy perceptions are considered as their competence in performing teaching-related actions (Güvenç, 2011). As a matter of fact, it can be said that teachers with high self-efficacy beliefs are successful in increasing students' motivation, helping students with learning difficulties, giving positive feedback to students who learn wrong, using new teaching technologies, monitoring student performance, performing effective teaching, directing students to research and classroom management (Czerniak, & Chiarelott, 1990). It is seen that social entrepreneurship is added to the entrepreneurship phenomenon that increases with the development of economic and social life. As a matter of fact, as Thompson (2002) stated, social entrepreneurship emphasizes the social responsibility aspect of entrepreneurship as well as the economic features; it is a process that involves the innovative use of resources in order to realize social change, create social value or meet social needs. Social entrepreneurship involves the recognition, evaluation and exploitation of opportunities that result in a social value for the basic and longstanding needs of society as opposed to the well-being of personal or stakeholders (Austin, Stevenson, & Wei-Skillern, 2006). Social entrepreneur individuals are people who take actions to provide permanent benefits for the society and show their courage and creativity in this process (Martin, & Osberg, 2007). Regarding the subject of the study, there are also studies that have significant relationships between self-efficacy perception and social entrepreneurship (Akkan, & Süygün, 2016; Armağan, & Gürsoy, 2017; Konaklı, 2015; Mair, & Noboa, 2003). For this reason, in this study, it is thought that determining the teacher self-efficacy and social entrepreneurship levels of the preservice classroom teachers working in primary schools is important in eliminating the deficiencies in this field and shedding light on further studies.

In this study, it has been tried to evaluate the teacher self-efficacy and social entrepreneurship levels of preservice classroom teachers. In addition, it has been aimed to determine whether some variables that are thought to affect these two concepts create significant differences at the level of self-efficacy and social entrepreneurship. In addition, it has been discussed whether there is a research relationship between self-efficacy and social entrepreneurship on prospective teachers. The research has been conducted according to the quantitative method and patterned in the scanning model. The sample of the study consisted of 443 preservice classroom teachers studying in the first and fourth grade at the education faculties of Dokuz Eylül, Ege, Adnan Menderes and Uşak universities in the 2016-2017 academic year. While determining the sample of the study, universities were selected by appropriate sampling, one of the non-random sampling methods. Considering the ease of access to the participants and the advantages of making an inference about the population, an appropriate sampling method was used in the study. The data related to the self-efficacy levels of the preservice classroom teachers has been obtained with the "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and

Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakiroğlu, and Sarıkaya (2005); the data related to the social entrepreneurship levels of the preservice classroom teachers were obtained with the “Social Entrepreneurship Characteristics of Preservice Teachers’ Scale” developed by Konaklı and Göğüş (2013). The data has been analyzed by SPSS v.22 package program. Number and percentage has been used for categorical variables in expressing the data obtained from the research, and the significance level of the research has been interpreted as 0.05. In terms of the reliability of the scales used in the study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients obtained from the data related to the scales were calculated. This value has been found as .939 for Teacher Self-Efficacy Scale and .842 for Prospective Teachers’ Social Entrepreneurship Characteristics Scale. In order to compare the dimensions of preservice teachers’ self-efficacy beliefs and social entrepreneurship levels, which are the dependent variables of the study, according to independent variables, the kurtosis and skewness coefficients of each were examined separately. In the analysis process, Independent Samples t-Test and Single Factor Analysis of Variance (One-Way Anova) for Independent Samples were used when the normality assumption of the data was provided; Pearson Correlation Coefficient, one of the simple linear correlation techniques, was calculated while examining the relationship between the two dependent variables of the study, self-efficacy belief and social entrepreneurship levels. It has been performed Simple Linear Regression to find out how much preservice teachers’ self-efficacy beliefs explain the change in their social entrepreneurship and Multiple Linear Regression analyzes to find out how much the dimensions of self-efficacy beliefs explain the change in social entrepreneurship; determination coefficients were calculated.

As a result of the analysis of the research data, it has been determined that the self-efficacy of the classroom teacher candidates corresponded to “quite sufficient” and their social entrepreneurship to the “high” level. In addition, it has been determined that the level of self-efficacy and social entrepreneurship do not differ significantly according to the university and cumulative grade point average. However, both self-efficacy and social entrepreneurship levels differ in favor of women by gender; it has been revealed that only the social entrepreneurship level differs in favor of the fourth grade students according to the grade level of education. In addition, a moderate positive and significant relationship has been found between preservice teachers’ self-efficacy and social entrepreneurship. It has been determined that the highest relationship between the self-efficacy average scores and the social entrepreneurship dimensions was in the self-confidence dimension and the dimensions of self-efficacy together explain about 38% of the total variance in social entrepreneurship. In the light of the results obtained, it is thought that self-efficacy gained through university education can be an initial step for social entrepreneurship.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde Karşıt Anlamlı Sözcüklerin Anlambilimsel Değerlendirmesi

Semantic Evaluation of Antonyms in Poems in Turkish Textbooks

Ali TÜRKEK¹, Meltem ÇETİNKAYA²

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, ali.turkel@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4743-8766>)

² Bil. Uzm., Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, meltemcetinkaya@ogr.iu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5301-9037>)

Geliş Tarihi: 20.11.2020

Kabul Tarihi: 25.12.2020

ÖZ

Dil, zengin yapısı dolayısıyla içerisinde birçok anlamı barındırır. Bu anlamları inceleyen anlambilimin konularından biri de karşıt anlamlılıktır. Araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımını saptamayı ve sınıf seviyelerine göre karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek sonuçların şiir metinlerinin daha etkili kullanılmasına katkı sağlayacağı, öğrenenlerin dil kullanım bilincini geliştireceği, öğretmenlerin dil öğretimini daha etkili gerçekleştirmelerini sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmada Aksan'ın (2009) Türkçede tersanlamlılık başlıkları (ikili, biçimsel ilişkili, ilişkisel, dereceli ve yön gösteren) temel alınmıştır. Çalışma, doküman incelemesine göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Araştırmada, karşıt anlamlı sözcükler incelenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Her sınıf düzeyinde ders kitaplarındaki şiirlerden üçer tanesi olmak üzere toplam on iki şiir rastlantısal yolla seçilmiştir. Bu şiirlerdeki karşıt anlamlı sözcükler belirlenip araştırmanın temel başlıklarına göre incelenerek tablolaştırılmıştır. İnceleme sonucunda kitaplarda en çok kullanılan karşıtlığın ikili karşıtlıklar olduğu belirlenmiştir. Diğer karşıtlıklara kitaplarda yeterince yer verilmemesiye olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Karşıt anlamın tüm başlıklarını öğrencilere kavratabilecek yetkinlikte, karşıt anlam yönünden zengin şiirlerin kitaplara alınması, dilin anlamsal boyutunu en iyi yansıtacak örneklere yer verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karşıt anlam, anlambilim, Türkçe ders kitabı, şiir.

ABSTRACT

Language contains many meanings due to its rich structure. One of the topics of semantics that examines these meanings is antonyms. The research aims to determine the semantic distribution of antonyms in poems in Turkish textbooks and to compare them according to grade levels. It's predicted that the results to be obtained will improve the language use awareness of the learners and enable the teachers to perform language teaching effectively. In the study, Aksan's(2009) antonyms titles(binary, formally related, relational, gradual and directional) in Turkish were taken as basis. Document analysis was used in the study. While examining the antonyms, stratified purposeful sampling and simple random sampling methods were used together. Twelve poems in total were selected randomly from the books. The antonyms in these poems were determined and tabulated according to the main titles of the research. It was determined that the most used antonyms are binary antonyms. Other antonyms not been used enough in the books were evaluated as a negative situation. Suggestions have been made that poems rich in antonyms should be included in the books, capable of teaching all titles of the antonyms to student and giving examples that best reflect the semantic dimension of the language.

Keywords: Antonyms, semantics, Turkish textbook, poetry.

GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan insanın dille ilişkisi daha anne karnındayken başlar ve dünyaya gelmesiyle birlikte içine doğduğu toplumun dilini edinmesiyle devam eder. Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araçtır; ancak dil yalnızca düşünce aktarımına yarayan bir dizge olmakla kalmaz, ayrıca düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar ve onu biçimlendirir (Aksan, 2009).

Her dil içerisinde zengin bir sözvarlığını barındırmaktadır. Sözvarlığı yalnızca seslerin yan yana gelmesiyle oluşmaz, anadili konuşurlarının kavram dünyasını, kültürlerini de yansıtır (Aksan, 2018). Dil dizgesindeki tüm öğeler anlam aracılığıyla incelenebilmektedir. Benveniste'ye göre anlam, dilde temel öğedir ve insanlar anlamı birbirlerine iletmek ya da aktarmak için iletişime girerler. Anlam, bir dilin konuşurlarının aynı biçimde anlaşılabilir bildirişim yollarının bütünü olarak görülen dilin içinde yer alır (Benveniste, 1995).

Dilin bir diğer alt başlığı ise dilin anlamsal yönü üzerine eğilen anlambilimdir. Anlambilim üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan Bilgin, anlam bilgisinin, sözcüklerin anlamsal değerlerini saptama konusunda yarar sağladığını belirtmiştir (Bilgin, 2002).

Dil, o kadar zengin bir yapıdır ki içerisinde birçok anlam gizlidir. Anlambilimin kapsadığı konulardan biri de karşıt anlamlılıktır. Anlambilimin önemli kavramlarından biri olan karşıt anlamlılık tersanlamlılık terimiyle de karşılanmaktadır (Aksan, 2009). Karşıtlık, doğada var oluş biçimlerinden biri olarak tanımlanabilir. Bilindiği gibi doğada her şey karşıtı ile birlikte var olur. Bu karşıtlık bir tamamlayıcı görevi görür. Örneğin gökyüzündeki bir kuş bile karşıt yönlere uzanan kanatları sayesinde uçabilmektedir. Bu yüzden bu karşıtlık olgusu, yaşamın da temelini oluşturur.

Çetin (2017) karşıt anlamlılığı üst anlamlılık, eş anlamlılık, alt anlamlılık gibi kavramlarla birlikte dilin anlambilimsel yapısındaki önemli olgular arasında sayar ve karşıt anlamlılığı üstdilsel farkındalık bakımından diğer sınıflamalardan daha ön planda değerlendirir. Karşıt anlamlılığı dildeki karşıtlıkların dilbilimsel ifadesi olarak tanımlar.

Topaloğlu, Türkçede anlam ilişkileri ayrı olan farklı sözcükler arasında karşıt anlamlılığın görülebileceğini söyler ve bu karşıt anlamlılığın iki sözcüğün anlam açısından birbirine karşıt olması yani farklı anlamları ifade etmesi olarak tanımlar (Topaloğlu, 1989). Anlam bakımından karşıt anlamlı sözcüklerin çeşitli türleri olabileceği gibi genel anlamda bir sözcüğün anlamı aslında onun ne olmadığını ifade etmektedir (Kılıç, 2009).

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de karşıt anlama dayalı anlamsal ilişkiler bulunmaktadır. Dildeki bu karşıtlıklar dilimizin anlamsal zenginliğini de ortaya koymaktadır. Karşıt anlamca birbirine ters olan sözcükler sonucunda ortaya çıkan bir anlam olduğundan bahsetmiştik. Karşıt anlam da kendi içerisinde türlere ayrılmaktadır. Bu sınıflama yapılırken Aksan (2009) tarafından verilen başlıklar kullanılacaktır. Aksan (2009) karşıt anlamlılığı ikili karşıtlıklar, biçimsel ilişkili karşıtlıklar, ilişkisel karşıtlıklar, dereceli karşıtlıklar ve yön gösteren karşıtlıklar olarak başlıklara ayırmıştır. Aksan'a göre (2009) karşıt anlam sınıflandırmasını inceleyecek olursak:

İkili Karşıtlıklar: Özellikle isim soylu sözcüklerde görülen bu karşıtlık türü, Aksan'a göre (2009) kimi dilbilimciler tarafından kutupsal zıtlık adıyla da anılmaktadır:

sabah / akşam

siyah / beyaz

koç / koyun

almak / vermek

gitmek / gelmek

uçmak / konmak

gibi karşıtlıklar bu başlık altında sıralanabilir.

Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar: Aynı köke sahip sözcüklerin farklı ekler almalarıyla oluşan karşıtlıklardır. Özellikle [-sIz] ve [-II] ekleriyle çokça yapılır:

yatılı / yatısız

paralı / parasız

burslu / burssuz

Bunların dışında başka biçimsel ilişkili karşıtlıklar da vardır. Bunlar olumsuzluk eki [-mA] ve isimlere gelerek olumsuzluk anlamı katan “değil” sözcüğü ile yapılan karşıtlıklardır:

duyduk / duymadık

canlı / canlı değil

gibi karşıtlıklar bu başlık altında sıralanabilir.

İlişkisel Karşıtlıklar: Bu başlıkta ise aynı konu alanına giren ancak birbirlerine karşıt olan kavramları ifade eden sözcükler kastedilmektedir:

satılık / kiralık

satıcı / alıcı

borç / alacak

öğretmen / öğrenci

evli / bekâr

evlenmek / boşanmak

gibi karşıtlıklar bu başlık altında sıralanabilir.

Dereceli Karşıtlıklar: İki karşıt anlamlı sözcüğün arasına girerek bu karşıtlığı derecelendiren kimi sözcükler bulunmaktadır. Bu biçimde yapılan karşıtlıklar aynı zamanda karşıt anlamın derecelenmesinde genişlemeye neden olur. Bunlar:

sıcak / ılık / serin / soğuk

sabah / öğle / akşam

ince / orta / kalın

az / biraz / çok

gibi karşıtlıklar bu başlık altında sıralanabilir.

Aksan’a göre (2009) kimi dil bilimciler uzunluk ölçülerini de bu sınıfa dahil etmektedir: milimetre / santimetre / metre / dekametre / hektometre / kilometre gibi.

Yön Gösteren Karşıtlıklar: Yönleri ifade edip birbirlerine karşıt olan sözcükler bu sınıfa girmektedir:

kuzey / güney

dikey / yatay

arkaüstü / yüzüstü

ön / arka

gibi karşıtlıklar bu başlık altında sıralanabilir.

Kimi karşıtlıkların birden fazla başlık altında nitelendirilebileceğine dikkat çeken Aksan'ın (2009), bu konuya örnek olarak verdiği “ön / arka” karşıtlığı hem yön gösteren hem de hem ilişkisel karşıtlık olarak ele alınabilmektedir.

Bu çalışmada Aksan (2009) tarafından tanımlanan karşıtlıklara ilişkin başlıklar temel alınarak ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan karşıt anlamlı sözcükler belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Alanyazın taramasında Türkçe ders kitaplarını Aksan'ın (2009) karşıt anlam başlıklarına göre inceleyen bir yüksek lisans tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmayı gerçekleştiren Zengin (2017), beşinci sınıf düzeyi ders kitabındaki metinleri incelemiş ve inceleme sonucunda beşinci sınıf Türkçe ders kitabında karşıtlık başlıkları içerisinde en düşük oranın şiir türünde olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda ise ortaokul düzeyi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerdeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen konudaki bu çalışmamız, alanyazında ilklerden biri olması bakımından önem taşımaktadır. Bundan hareketle araştırmamızın problem cümlesi, “Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Alt Problemler

Araştırmada çözümlenmesi hedeflenen alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

- a. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımı nasıldır?
- b. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımı nasıldır?
- c. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımı nasıldır?
- d. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımı nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımını belirlemeyi ve elde edilen verileri sınıf düzeylerine göre karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu durumun, öğrencilerin şiir metinlerinin etkili kullanımına ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik bir yaklaşımın geliştirilmesine öncülük edebileceği düşünülmektedir. Karşıt anlam, dildeki önemli kavramlardan biridir. Karşıt anlamlı sözcüklerin belirlenmesi öğrenenlerin dil kullanım bilinci geliştirmelerine katkı sağlarken, öğretmenlerin ise dil öğretimini daha etkili gerçekleştirmelerine öncülük edebilecek niteliktedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntem boyutuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma, doküman incelemesine göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) doküman incelemesini araştırılan konular hakkındaki yazılı belgelerin incelenmesi olarak tanımlarken, Wach ve Ward (2013) da yine yazılı materyallerin içeriğinin sistemli bir şekilde incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Çalışmamızda doküman incelemesi yönteminin kullanımına gidilmesinin sebebi bu araştırma yönteminin anlam çıkarma ve bilgi geliştirmek için verilerin değerlendirilmesini gerekli görmesidir (Bowen, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada araştırma yaklaşımlarından indirgeme ilkesinden yola çıkılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2013), karşıt anlamlı sözcükler incelenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden de basit seçkisiz örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda her sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından şiir türündeki metinler arasından üçer tanesi örneklem olarak seçilmiş, bu şiirler üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma kapsamında rastlantısal yolla seçilen toplam on iki şiir incelenmiştir. İncelemesi gerçekleştirilen ortaokul Türkçe ders kitaplarının künye bilgilerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen Türkçe Ders Kitaplarının Künyesi

| Adı | Yazarı | Yayınevi | Basım Yeri | Basım Tarihi |
|--|---|---------------------|------------|--------------|
| Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı | Şule Çapraz Baran Elif Diren | Anıttepe Yayıncılık | Ankara | 2019 |
| Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı | Tuncay Demirel | EKOYAY Yayıncılık | Ankara | 2019 |
| Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf | Hilal Erkal Mehmet Erkal | Özgün Yayıncılık | Ankara | 2019 |
| Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı | Hilal Eselioğlu Sıdika Set Ayşe Yücel | MEB Yayınları | Ankara | 2019 |

Çalışma kapsamında yukarıda künye bilgileri verilen ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinler incelenmiştir. Bunlardan inceleme kapsamına alınan Anıttepe Yayıncılık'a ait beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir türündeki metinler şunlardır:

Tablo 2. Anıttepe Yayıncılık Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Şiirler

| Şiirin Adı | Yazarı | Yer Aldığı Tema | Okuma/Dinleme-İzleme/Serbest Okuma | Sayfa |
|-------------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|-------|
| Memleket İsterim | Cahit Sıtkı Tarancı | Birey ve Toplum | Okuma | 10 |
| Bilinçli Tüketici | Dursun Bulut | Vatandaşlık | Okuma | 143 |
| Paylaşalım | Dursun Bulut | Erdemler | Dinleme/İzleme | 212 |

İnceleme kapsamına alınan EKOYAY Yayıncılık'a ait altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir türündeki metinler şunlardır:

Tablo 3. EKOYAY Yayıncılık Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Şiirler

| Şiirin Adı | Yazarı | Yer Aldığı Tema | Okuma/Dinleme-İzleme/Serbest Okuma | Sayfa |
|------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------|
| Kuşların Çektiği Kağrı | Fazıl Hüsni Dağlarca | Millî Mücadele ve Atatürk | Okuma | 42-43 |
| Yıldız Yağmuru | Ülkü Tamer | Erdemler | Serbest Okuma | 138-139 |
| Yürekler | Arif Nihat Asya | Sanat | Okuma | 231 |

İnceleme kapsamına alınan Özgün Yayıncılık'a ait yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir türündeki metinler şunlardır:

Tablo 4. Özgün Yayıncılık Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Şiirler

| Şiirin Adı | Yazarı | Yer Aldığı Tema | Okuma/Dinleme-İzleme/Serbest Okuma | Sayfa |
|---------------|-----------------------|-----------------|------------------------------------|---------|
| Kır Çiçekleri | Hasan Lâtif Sarıyüce | Doğa ve Evren | Serbest Okuma | 158-159 |
| Sazıma | Âşık Veysel Şatıroğlu | Sanat | Okuma | 173 |
| Ağaç ve Sen | Hasan Âli Yücel | Kişisel Gelişim | Okuma | 200 |

İnceleme kapsamına alınan MEB Yayınlarına ait sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiir türündeki metinler şunlardır:

Tablo 5. MEB Yayınları Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Şiirler

| Şiirin Adı | Yazarı | Yer Aldığı Tema | Okuma/Dinleme-İzleme/Serbest Okuma | Sayfa |
|----------------------|------------------|-----------------|------------------------------------|---------|
| Türkiye | Attilâ İlhan | Zaman ve Mekân | Okuma | 156-157 |
| İstanbul'la Hasbihâl | Zeynel Beksaç | Zaman ve Mekân | Serbest Okuma | 172-173 |
| Yaşamaya Dair | Nazım Hikmet Ran | Vatandaşlık | Okuma | 262-263 |

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulması uygun bulunan ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir metinlerindeki karşıt anlamlı sözcüklerin anlambilimsel açıdan dağılımını tespit etmek ve bu kitaplardan elde edilen karşıt anlamlı sözcüklere dair verileri sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada Aksan'ın (2009) Türkçede tersanlamlılık başlıkları temel alınmıştır. Bunlar; "ikili, biçimsel ilişkili, ilişkiyel, dereceli ve yön gösteren karşıtlıklar"dır. İlk olarak araştırmacılar tarafından araştırmaya konu olan ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) alınmıştır. Ardından bu kitaplarda yer alan şiir türündeki metinler ele alınmıştır. Bu şiir türündeki metinlerde yer alan karşıt anlamlı sözcükler belirlenmiş ve araştırmanın temel aldığı başlıklara göre elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Sonuçlardan yola çıkılarak ilgili ders kitaplarında yer alan karşıt anlamlı sözcüklerin dağılımı tablo biçiminde gösterilmiş ve öğrencilerin sözcük hazinelerine katkısı tartışılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiir türündeki metinlerden elde edilen karşıt anlamlı sözcüklere dair verilerin dağılımları tablolastırılarak sunulmuştur. Tablolarda, karşıt anlam içeren göstergeler doğrudan verilmiş, yanlarına da yay ayrıç içerisinde bu göstergelerin kullanım sıklıkları yazılmıştır*:

3.1. İkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ikili karşıtlıklar şunlardır:

* Aksan (2009) tarafından karşıt anlam sınıflandırması başlığı altında verilen örneklerde karşıtlığı ifade etmek için eğik çizgi (/) kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmamızda, elde ettiğimiz karşıtlık bulguları verilirken eğik çizgiyle gösterilmiştir.

Tablo 6. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İkili Karşıtlıklar |
|-------------------|--|
| Memleket İsterim | Zengin (1) / Fakir (1) Sen (1) / Ben (1) Yaşamak (1) / Ölüm (1) Al- (1) / Ver- (1) |
| Bilinçli Tüketici | Tutumlu (1) / Savurgan (1) Hayal (1) / Gerçek (1) Sevinç (1) / Üzüntü (1) / Elem (1) / Keder (1) |
| Paylaşalım | Art- (1) / Azal- (1) Ayrı (1) / Yalnız (1) / Birlik (2) |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ikili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 7. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı İkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İkili Karşıtlıklar |
|------------------------|---|
| Kuşların Çektiği Kağrı | Gece (1) / Gündüz (1) Uyan- (1) / Uyu- (1) Ağla- (1) / Gül- (1) Hep (3) / Hiç (1) Çek- (1) / İt- (2) Git- (3) / Gel- (1) Dur- (1) / Yürü- (1) Anne (1) / Baba (1) Var (3) / Yok (1) Aç (1) / Tok (1) Al- (1) / Ver- (2) |
| Yıldız Yağmuru | Isın- (1) / Titre- (1) Gök (2) / Gökyüzü (1) / Yeryüzü (1) Hiç (1) / Hepsi (1) Adam (1) / Kadın (2) Alev (1) / Buz (1) Büyük (1) / Küçük (3) |
| Yürekler | Uç- (1) / Kon- (1) Eski (1) / Yeni (1) |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ikili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 8. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İkili Karşıtlıklar |
|---------------|---|
| Kır Çiçekleri | Uyanık (1) / Uykuda (1) |
| Sazıma | Ağla- (2) / Gül- (2) Söyle- (1) / İnkâr et- (1) Hatır et- (1) / Unut- (1) Yüksek (2) / Alçak (1) |
| Ağaç ve Sen | Dolu (1) / Boş (1) Her şey (1) / Hiçbir şey (1) |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ikili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 9. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İkili Karşıtlıklar |
|----------------------|---|
| Türkiye | Gül- (1) / Ağla- (1) Al- (1) / Ver- (1) Çık-(1) / Var- (1) Ufak (1) / Dev (1) Hep (1) / Hiç (1) |
| İstanbul'la Hasbihâl | Neşe (1) / Hüzün (2) Baş (1) / Son (1) Düz (1) / Yokuş (1) Kadim (1) / Yeni (1) Yaşam (1) / Ölüm (1) Yaşa- (11) / Öl- (4) Tut- (1) / Bırak- (1) |
| Yaşamaya Dair | Gel- (1) / Git- (1) İlk (1) / Son (2) Beyaz (2) / Karanlık (1) Arka (2) / Sırt (1) / Yüz (2) |

3.2. Biçimsel İlişkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan biçimsel ilişkili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 10. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Biçimsel İlişkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar |
|-------------------|--------------------------------|
| Memleket İsterim | - |
| Bilinçli Tüketici | - |
| Paylaşalım | Ol- (1) / Olma- (1) |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan biçimsel ilişkili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 11. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Biçimsel İlişkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar |
|------------------------|--|
| Kuşların Çektiği Kağrı | Doğar (1) / Doğmaz (1) |
| Yıldız Yağmuru | Gel- (1) / Gelme- (1) Gör- (3) / Görme- (1) |
| Yürekler | - |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan biçimsel ilişkili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 12. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Biçimsel İlişkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar |
|---------------|--|
| Kır Çiçekleri | Aç- (1) / Açma- (1) Git- (1) / Gel- (1) |
| Sazıma | - |
| Ağaç ve Sen | Ol- (3) / Olma- (2) |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan biçimsel ilişkili karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 13. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Biçimsel İlişkili Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar |
|----------------------|---|
| Türkiye | - |
| İstanbul'la Hasbihâl | Tut- (1) / Tutma- (1) Ol- (3) / Olma- (1) Bil- (4) / Bilme- (2) |
| Yaşamaya Dair | - |

3.3. İlişkisel Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ilişkisel karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 14. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İlişkisel Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İlişkisel Karşıtlıklar |
|-------------------|------------------------|
| Memleket İsterim | - |
| Bilinçli Tüketici | - |
| Paylaşalım | - |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ilişkisel karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 15. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı İlişkisel Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İlişkisel Karşıtlıklar |
|------------------------|-------------------------|
| Kuşların Çektiği Kağrı | - |
| Yıldız Yağmuru | - |
| Yürekler | Mihrap (1) / Mimler (1) |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ilişkisel karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 16. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İlişkisel Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İlişkisel Karşıtlıklar |
|---------------|------------------------|
| Kır Çiçekleri | - |
| Sazıma | - |
| Ağaç ve Sen | - |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan ilişkisel karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 17. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı İlişkisel Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | İlişkisel Karşıtlıklar |
|----------------------|------------------------|
| Türkiye | - |
| İstanbul'la Hasbihâl | - |
| Yaşamaya Dair | - |

3.4. Dereceli Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan dereceli karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 18. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dereceli Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Dereceli Karşıtlıklar |
|-------------------|-----------------------|
| Memleket İsterim | - |
| Bilinçli Tüketici | - |
| Paylaşalım | - |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan dereceli karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 19. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dereceli Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Dereceli Karşıtlıklar |
|------------------------|------------------------------------|
| Kuşların Çektiği Kağrı | - |
| Yıldız Yağmuru | Soğuk (1) / Serin (1) / Ilık (1) |
| Yüreklar | Kış (6) / İlkbahar (1) / Bahar (3) |
| | - |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan dereceli karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 20. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dereceli Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Dereceli Karşıtlıklar |
|---------------|-----------------------|
| Kır Çiçekleri | - |
| Sazıma | - |
| Ağaç ve Sen | - |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan dereceli karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 21. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dereceli Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Dereceli Karşıtlıklar |
|----------------------|----------------------------------|
| Türkiye | - |
| İstanbul'la Hasbihâl | Biraz (1) / Birkaç (1) / Çok (1) |
| Yaşamaya Dair | - |

3.5. Yön Gösteren Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan yön gösteren karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 22. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yön Gösteren Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Yön Gösteren Karşıtlıklar |
|-------------------|---------------------------|
| Memleket İsterim | - |
| Bilinçli Tüketici | - |
| Paylaşalım | - |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan yön gösteren karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 23. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yön Gösteren Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Yön Gösteren Karşıtlıklar |
|------------------------|---------------------------|
| Kuşların Çektiği Kağrı | - |
| Yıldız Yağmuru | - |
| Yüreklar | - |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan yön gösteren karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 24. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yön Gösteren Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Yön Gösteren Karşıtlıklar |
|---------------|---------------------------|
| Kır Çiçekleri | - |
| Sazıma | - |
| Ağaç ve Sen | - |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan yön gösteren karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 25. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yön Gösteren Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Yön Gösteren Karşıtlıklar |
|----------------------|-------------------------------|
| Türkiye | - |
| İstanbul'la Hasbihâl | - |
| Yaşamaya Dair | Arka (2) / Sırt (1) / Yüz (2) |

3.6. Farklı Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan farklı karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 26. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Farklı Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Farklı Karşıtlıklar |
|-------------------|---------------------|
| Memleket İsterim | - |
| Bilinçli Tüketici | - |
| Paylaşalım | - |

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan farklı karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 27. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Farklı Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Farklı Karşıtlıklar |
|------------------------|---|
| Kuşların Çektiği Kağrı | Kara (1) / Ak (1) / Ağar- (1) Beyaz (2) / Karar- (1) |
| Yıldız Yağmuru | Bütün (3) / Parçala- (2) Giy- (1) / Çıplak (1) |
| Yürekler | - |

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan farklı karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 28. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Farklı Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Farklı Karşıtlıklar |
|---------------|-------------------------|
| Kır Çiçekleri | - |
| Sazıma | - |
| Ağaç ve Sen | Temiz (1) / Kirlen- (1) |

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerde yer alan farklı karşıtlıklar şunlardır:

Tablo 29. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Farklı Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Şiirin Adı | Farklı Karşıtlıklar |
|----------------------|---------------------|
| Türkiye | - |
| İstanbul'la Hasbihâl | - |
| Yaşamaya Dair | - |

Tüm sınıf düzeylerinde yer alan karşıtlıklara ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Tablo 30.'da yer alan "G" işareti "gösterge", "KS" ise "kullanım sıklığı" anlamına gelmektedir:

Tablo 30. Tüm Sınıf Düzeylerinde Karşıtlıklara İlişkin Bulgular

| Sınıf Seviyesi | İkili Karşıtlıklar | | Biçimsel İlişkili Karşıtlıklar | | İlişkisel Karşıtlıklar | | Dereceli Karşıtlıklar | | Yön Gösteren Karşıtlıklar | | Farklı Karşıtlıklar | |
|----------------|--------------------|-----|--------------------------------|----|------------------------|----|-----------------------|----|---------------------------|----|---------------------|----|
| | G | KS | G | KS | G | KS | G | KS | G | KS | G | KS |
| 5. Sınıf | 21 | 22 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 6. Sınıf | 39 | 51 | 6 | 8 | 2 | 2 | 6 | 13 | - | - | 9 | 13 |
| 7. Sınıf | 14 | 17 | 6 | 9 | - | - | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 8. Sınıf | 33 | 51 | 6 | 10 | - | - | 3 | 3 | 3 | 5 | - | - |
| TOPLAM | 107 | 141 | 20 | 29 | 2 | 2 | 9 | 16 | 3 | 5 | 11 | 15 |

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşamın temelinde yer alan karşıtlıklar kuşkusuz dilde de kendini göstermektedir. Araştırmamızda dildeki bu karşıtlık ilişkisi göz önüne alınarak ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlambilimsel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili ders kitaplarında yer alan şiirlerden üçer şiir seçilerek araştırmanın örneklem boyutu oluşturulmuş ve seçilen bu şiirler anlambilimsel açıdan araştırmacılar tarafından incelenerek sözü edilen şiir türündeki metinlerde yer alan karşıt anlamlı sözcükler saptanmıştır. Saptanan bu karşıt anlamlı sözcükler Aksan (2009) tarafından “tersanlamlılık” adı altında ayrılan başlıklara göre sınıflandırılmıştır.

Tablo 30.’a göre beşinci sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer alan yirmi bir gösterge ve yirmi iki kullanım sıklığı ile ikili karşıtlıklardır. Onu iki gösterge ve iki kullanım sıklığı ile biçimsel ilişkili karşıtlıklar izlemektedir. Ancak beşinci sınıf Türkçe ders kitabında ilişkisel karşıtlıklara, dereceli karşıtlıklara, yön gösteren karşıtlıklara ve farklı karşıtlıklara rastlanmamıştır.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer alan otuz dokuz gösterge ve elli bir kullanım sıklığı ile ikili karşıtlıklardır. Ardından dokuz gösterge ve on üç kullanım sıklığı ile farklı karşıtlıklar gelirken onu da altı gösterge ve on üç kullanım sıklığı ile dereceli karşıtlıklar izlemektedir. Altıncı sınıf kitabında, altı gösterge ve sekiz kullanım sıklığı ile biçimsel ilişkili karşıtlıklar ile iki gösterge ve iki kullanım sıklığı ile de ilişkisel karşıtlıklara yer verilmiştir. Ancak altıncı sınıf düzeyine ait kitaptaki şiirlerde yön gösteren karşıtlıklara yer verilmediği görülmektedir.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında en çok yer alan on dört gösterge ve on yedi kullanım sıklığı ile ikili karşıtlıklar olurken onu altı gösterge ve dokuz kullanım sıklığı ile biçimsel ilişkili karşıtlıklar izlemektedir. Ardından iki gösterge ve iki kullanım sıklığı ile de farklı karşıtlıklara yer verildiği görülmektedir. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında ilişkisel karşıtlıklara, dereceli karşıtlıklara ve yön gösteren karşıtlıklara yer verilmediği görülmektedir.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında ise en çok yer alan otuz üç gösterge ve elli bir kullanım sıklığı ile yine ikili karşıtlıklardır. Ardından altı gösterge ve on kullanım sıklığı ile biçimsel ilişkili karşıtlıklar gelmektedir. Daha sonra üç gösterge ve beş kullanım sıklığı ile yön gösteren karşıtlıklar ile üç gösterge ve üç kullanım sıklığı ile de dereceli karşıtlıklara yer verilmiştir. Bu sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında da ilişkisel karşıtlıklara ve farklı karşıtlıklara yer verilmediği görülmektedir.

Tüm sınıf düzeylerindeki ortaokul Türkçe ders kitaplarına bakıldığında da yine en çok yer alan yüz yedi gösterge ve yüz kırk bir kullanım sıklığı ile ikili karşıtlıklardır. Yirmi gösterge ve yirmi dokuz kullanım sıklığı ile biçimsel karşıtlıklar onu takip ederken, on bir gösterge ve on beş kullanım sıklığı ile farklı karşıtlıklara yer verildiği görülmektedir. Ardından dokuz gösterge ve on altı kullanım sıklığı ile dereceli karşıtlıklar, üç gösterge ve beş kullanım sıklığı ile yön gösteren karşıtlıklar, iki gösterge ve iki kullanım sıklığı ile de ilişkisel karşıtlıklar gelmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında karşıt anlamlı sözcüklere yeterince yer verilmediğinden söz edilebilir. Özellikle ikili karşıtlıklar üzerine eğildiği Tablo 30.'da da görülmektedir. Bunun yerine tüm karşıtlıkları örnekleyecek şekilde ders kitaplarında şiir türündeki metinlere yer verilmesi daha yerinde bir davranış olacaktır. Aynı şekilde karşıt anlamı öğrencilere kavratılabilecek yetkinlikte, karşıt anlam yönünden zengin olan şiirlerin ders kitaplarına alınması gerekmektedir. Özellikle bazı karşıt anlamlılık boyutlarına çok az sayıda yer verilmesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bunun önüne geçmek için ders kitaplarına alınacak metinlerin karşıt anlam konusunu öğrencilere en iyi şekilde kavratılabilecek örneklerden seçilmesi gerekmektedir.

Karşıt anlam konusunda alanda farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Zengin (2017) ders kitapları üzerine yapmış olduğu tez çalışması doğrultusunda incelediği metinlerde en yüksek oranın ikili karşıtlıklarda, en düşük oranın yön gösteren karşıtlıklarda olduğunu, ayrıca tüm karşıtlık çeşitleri incelendiğinde en düşük oranın şiir türünde olduğunu tespit etmiştir. Zengin'in ulaştığı bu sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir. Bu sonuç bizlere ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınacak şiir türündeki metinlerin karşıt anlam konusunu en iyi şekilde yansıtabilecek örneklerden seçilmesi gerektiğini bir kez daha göstermektedir.

Yine Zafer (2013) de yapmış olduğu tez çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarını anlam bilgisi yönünden incelemiştir. Zafer, çalışmasında karşıt anlam yönünden en zengin ders kitabının beşinci sınıfa ait Türkçe ders kitabı olduğunu, karşıt anlam yönünden en zayıf kitabın ise altıncı sınıf Türkçe ders kitabı olduğunu tespit etmiştir.

Bir diğer çalışma da "Türkçe İçin Otomatik Zıt Anlamlılar Sözlüğü Oluşturma Aracı (AADICT)" adlı çalışmadır. Bu çalışmada Birant, Aktaş, Koşaner, Aksu ve Çebi (2016) karşıt anlama yönelik bir sözlük geliştirmişler ve bu sözlüğün okullarda öğrencilere ve dilimizi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik olarak Türkçeyi doğru bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilmek için geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Hayata geçirilmiş ilgili çalışma bizlere hem anadil konuşurları hem de Türkçeyi öğrenen yabancılar arasında karşıt anlam konusunda farkındalık yaratılabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucu bizlere göstermektedir ki ders kitapları hazırlanırken dilin anlamsal boyutunu en iyi yansıtacak örnekler yer verilmelidir. Araştırmamıza sadece şiir türündeki metinler konu edilmiştir. Ancak tüm sınıf düzeylerindeki metinler karşılaştırmalı olarak incelenirse karşıt anlam konusunda daha zengin bir veri tabanı oluşturabilir. İncelenen metin türleri arasında da karşıt anlam yönünden bir karşılaştırmaya gidilebilir. Örneğin her sınıf düzeyindeki hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinler arasında karşıt anlamlılık yönünden bir karşılaştırma yapılabilir. İleride karşıt anlam üzerine yapılacak çalışmalar bu öneriler dikkate alınarak yapılırsa daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi* (4. Basım). Ankara: Engin Yayın Evi.
- Aksan, D. (2018). *Türkçenin sözvarlığı* (2. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Benveniste, E. (1995). *Genel dilbilim sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Birant, Ç.C., Aktaş, Ö., Koşaner, Ö., Aksu, B. ve Çebi, Y. (2016). Türkçe için otomatik zıt anlamlılar sözlüğü oluşturma aracı (AADICT). *International Journal of Turkish Education and Training*, 1(2), 1-17.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çetin, S. (2017). Dede Korkut Kitabı'nda zıt anlamlılığın eşgörünümlü kullanımları. *XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*, 48-60.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Yayıncılık.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kılıç, V. (2009). *Anlambilime giriş temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimler sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, ILT Brief 13 August 2013, www.ids.ac.uk. Brighton: IDS. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4> (Erişim Tarihi: 18.10.2020).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zafer, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlam bilgisi yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Zengin, B. (2017). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bulunan zıt anlamlı kelimeler ve bu kelimelerin programdaki kazanımlarla uyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.

EXTENDED ABSTRACT

The lingual relationships of the social human begin in the womb, and continue after birth as acquiring the language of the society that the human was born into.

Language contains many meanings due to its rich structure. Antonyms is one of the study fields of semantics which deals with the opposition and opposite words in the language. Opposition can be defined as one of the forms of existence in nature. As is known, everything in nature coexists with its opposite. This opposition acts as a complement. For example, even a bird in the sky can fly thanks to its wings that extend in opposite directions. Therefore, this phenomenon of opposition constitutes the basis of life.

In terms of meaning, there may be various types of antonyms, but the meaning of a word in general means what it is not (Kılıç, 2009). As in all other world languages, Turkish language also has a great variety and range in the “study of antonyms by meaning” that shows the richness of the language. In this great variety and range of antonyms study in Turkish, some titles and types, which is also taken as the basis of the study, are “binary, formally related, relational, gradual, and directional” (Aksan, 2009).

The problem statement of the research is “What is the semantic distribution of the antonyms in the poems in the secondary school Turkish textbooks?” Sub-problems of the research:

- a. How is the semantic distribution of the antonyms in the poetry texts in the fifth-grade Turkish textbook?

- b. How is the semantic distribution of the antonyms in the poetry texts in the sixth-grade Turkish textbook?
- c. How is the semantic distribution of the antonyms in the poetry texts in the seventh-grade Turkish textbook?
- d. How is the semantic distribution of the antonyms in the poetry texts in the eighth-grade Turkish textbook?

The research aims to determine the semantic distribution of antonyms in poems in Turkish textbooks and to compare them according to grade levels. It's predicted that the results to be obtained will improve the language use awareness of the learners and enable the teachers to perform language teaching effectively. Antonyms are one of the important concepts in language. While determining the antonyms contributes to the development of language use awareness of the learners, these can lead the teachers to realize the language teaching more effectively.

The study is a qualitative study designed according to document analysis. While Şimşek (2013) defines document review as the examination of written documents on the studied subjects, Wach and Ward (2013) also defines it as the systematic examination of the content of written materials. The reason for using the document analysis method in our study is that this research method requires the evaluation of the data to make sense and develop information.

In this study, one of the research approaches is based on the reduction principle. While examining the antonyms, methods stratified purposeful sampling from non-random sampling methods and simple random sampling from random sampling methods were used together. At each grade level, twelve poems in total were selected randomly, three of the poems in the textbooks. The antonyms in these poems were determined and tabulated according to the main titles of the research.

Firstly, secondary school Turkish textbooks were taken from EBA by the researchers. Then, the texts in poetry in these books were examined. The antonyms in the texts of this poetry type were determined and the data obtained according to the titles that the research is based on were tabulated. Based on the results, the contribution of the antonyms in the textbooks to the students' vocabulary was discussed.

Looking at secondary school Turkish textbooks at all grade levels, as can be seen in Table 30., the most common is the binary antonyms with 107 indicators and 141 usage frequency. While formally related antonyms are followed by 20 indicators and 29 usage frequencies, it is seen that there are different antonyms with 11 indicators and 15 usage frequencies; "relational, gradual and directional". Then there are gradual antonyms with 9 indicators and 16 usage frequencies, 3 indicators and 5 usage frequencies and directional antonyms, 2 indicators and 2 usage frequencies and relational antonyms.

As a result of the analysis, it was determined that the most used antonyms in the books are binary antonyms. It can be said that the antonyms are not given enough in the secondary school Turkish textbooks. Other antonyms not being given enough in the books were evaluated as a negative situation. Suggestions have been made that poems rich in antonyms should be included in the books, capable of teach all the titles of the antonyms to student and giving examples that best reflect the semantic dimension of the language.

It is seen that different studies have been done in the field on the antonyms. Zengin (2017) found that the highest rate in the texts she examined was in the binary antonyms and the lowest rate in the directional antonyms in her thesis on textbooks. Moreover, she found that the lowest rate was in the type of poetry when all types of antonyms were examined. This result reached by Zengin supports our research.

The result of the research shows us that while preparing the textbooks, examples that best reflect the semantic dimension of the language should be included. Only texts in poetry were included in our research. However, if the texts at all grade levels are analyzed comparatively,

richer results can be obtained on the antonyms. It can also be compared between the types of texts in terms of antonyms. For example, comparisons can be made between the narrative, informative and poetry texts at each grade level in terms of the antonyms. It is thought that more detailed results can be obtained if future studies on the antonyms are carried out by taking these suggestions into consideration.