

# MİLLÎ EĞİTİM

ISSN-1302-5600

**Bahar / Spring 2021 • Yıl / Year: 50 • Sayı / Number: 230**

Üç ayda bir yayımlanır. Hakemli bir dergidir.  
*Published quarterly. A refereed journal.*

**Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi** *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*  
*The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education* *Millî Eğitim Bakanı*  
*Minister of National Education*

**Genel Yayın Yönetmeni** *İsmail ÇOLAK*  
*General Publishing Director* *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*  
*General Director of Support Services*

**Yayın Yönetmeni** *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*  
*Publishing Director* *Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanı*  
*Head of Textbooks and Publications Department*

**Yazı İşleri Müdürü** *Hikmet AZER*  
*Chief Editor*

**Yayın Kurulu** *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*  
*Editorial Board* *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*  
*Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi*  
*Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi*  
*Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi*  
*Doç. Dr. Turğay ÖNTAŞ Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi*  
*Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı*

**Başeditör** *Hakkı USLU*  
*Editor in Chief*

**Editörler** *Köksal DOĞAN*  
*Editors* *Nazlı YILDIZ*  
*Nurcan ŞEN*  
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*

**Ön İnceleme Komisyonu** *Hakkı USLU*  
*Pre-evaluation Board* *Köksal DOĞAN*  
*Nazlı YILDIZ*  
*Dr. Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ*

**İngilizce Danışmanı** *Nurcan ŞEN*  
*English Adviser*

**Sekreteryaya** *Gizem ERSEVEN*  
*Secretariat*

**Dizgi** *Pınar BALKIŞ*  
*Typesetting-Composition*

**Adres** *Millî Eğitim Bakanlığı*  
*Address* *Beşevler Kampüsü 1 Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*  
*e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr*  
*Tel / Phone: 0 312 413 19 17 - 413 19 13*

**Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları** *7611*  
*Publications of Ministry of National Education*  
**Sürelî Yayınlar Dizisi** *359*  
*Periodicals Series*

24/09/2018 tarihli ve 17266783 sayılı makam oluru ile 700 adet basılmıştır.  
*The journal was printed as 700 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education*  
*with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.*

**Bu Sayının Hakemleri**  
*Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Adem İŞCAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (1)
Prof. Dr. Ali BOZKURT	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Dündar YENER	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Erol BULUT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi (2)
Prof. Dr. Fatma SUSAR	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Giyasettin AYTAS	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi (1)
Prof. Dr. Gökhan ÇALIŞKAN	Iğdır Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün BANGİR-ALPAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ	Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil İŞERİ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Levent MERCİN	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BULUŞ	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Melek DEMİR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurten SARGIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan YELKEN	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Sema ALTUN YALÇIN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın ÖZDEMİR	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Yalın KILIÇ TÜREL	Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Abdulkadir ERDOĞAN  
Doç. Dr. Adnan TAŞGIN  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN  
Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ  
Doç. Dr. Ahmet BALCI  
Doç. Dr. Akif AKTO  
Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN  
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE  
Doç. Dr. Ayşegül OGUZ NAMDAR  
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI  
Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN  
Doç. Dr. Başak UYSAL  
Doç. Dr. Bilal GENÇ  
Doç. Dr. Bilal YORULMAZ  
Doç. Dr. Burak ŞİŞMAN  
Doç. Dr. Burçak KESKİN  
Doç. Dr. Cemalettin YILDIZ  
Doç. Dr. Cem Ali GİZİR  
Doç. Dr. Cem TOPSAKAL  
Doç. Dr. Elif AKTAŞ  
Doç. Dr. Fatma AĞGÜL YALÇIN  
Doç. Dr. Fevzi DURSUN  
Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK  
Doç. Dr. H. Eylem KAYA  
Doç. Dr. Hakan DÜNDAR  
Doç. Dr. Halise Kader ZENGİN  
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ  
Doç. Dr. Hatice YILDIZ DURAK  
Doç. Dr. İbrahim YAŞAR KAZU  
Doç. Dr. İlhan ÖZGÜL  
Doç. Dr. İlknur MAYA  
Doç. Dr. Mevlüt GÜNDÜZ  
Doç. Dr. Murat BAŞAR  
Doç. Dr. Necla DÖNMEZ USTA  
Doç. Dr. Nur DEMİRBAŞ ÇELİK  
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ  
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN  
Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ  
Doç. Dr. Selami ERYILMAZ  
Doç. Dr. Şaban ÇETİN  
Doç. Dr. Talat AYTAN  
Doç. Dr. Tank SOYDAN  
Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL  
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI  
Doç. Dr. Yasin DOĞAN  
Doç. Dr. Yasin KILIÇ  
Doç. Dr. Zeliha YAZICI

Anadolu Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (1)  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Mardin Artuklu Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Kocaeli Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Marmara Üniversitesi  
İstanbul Üniversitesi  
Yalova Üniversitesi  
Giresun Üniversitesi  
Mersin Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Ordu Üniversitesi  
Süleyman Demirel Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Ankara Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Bartın Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Kastamonu Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Süleyman Demirel Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Giresun Üniversitesi  
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi  
Bursa Uludağ Üniversitesi  
Kastamonu Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
YTÜ Eğitim Fakültesi  
Ankara Üniversitesi  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi  
Mersin Üniversitesi  
Pamukkale Üniversitesi  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aydan IRGATOĞLU	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Canan YILDIZ ÇİÇEKLER	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin Emre AKDOĞAN	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi ELİF ERCAN	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah ŞEKER	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feridun KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice YALÇIN	KTO Karatay Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merve SAVAŞCI	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Munise DURAN	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah ŞİMŞEK	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seçil TÜMEN AKYILDIZ	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semiha Betül TAKICAK	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ş. Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÜLÜKÇÜ	Necmettin Erbakan Üniversitesi

*Millî Eğitim dergisi; TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin Türkçe veri tabanı ve SCOPUS, EBSCO, UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future) uluslararası veri tabanlarında indekslenmektedir.*

#### **Abonelik Şartları**

*Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL'dir.*

*Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası*

*TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93 No.lu hesabına yatırılması ve makbuzum abonelik gerçekleştiren kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

#### **Baskı-Dağıtım**

*MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü  
(0312) 413 42 03*

## SUNUŞ

Bütün umutlarıyla, sevinçleriyle, masumiyetleriyle geçmişten geleceğe bir bağ, bir filiz olmalarından dolayı bu milletin ortak paydası çocuklardır. Çocuklarımız için eğitimi değişik kelimeler ve kavramlarla tartışabiliriz. Yeter ki ebeveynler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, medya, üniversiteler ve diğer tüm paydaşlarımız bir müşterekte ve gayede buluşabilsinler. Günümüz dünyasında küresel etkileşimle birlikte tüm düşünce ve sistem işleyişlerinde olduğu gibi eğitim alanında da hızlı bir değişim söz konusu. Dünyanın ve ülkemizin geçirdiği dönüşümün ihtiyaçları doğrultusunda eğitimde yeni tasarımları; başta teknoloji olmak üzere eğitim biliminin tüm araç, veri ve öğretilerini kullanıyoruz. Eğitimde bir başarı hikâyesi oluşacaksa bunu bütün toplumun birlikte gerçekleştireceğine inanıyoruz. Bugün ülkemizde hemen her alanda ortaya konan başarı hikâyelerini, eğitim alanında da sürdürmeliyiz. Bu doğrultuda hazırladığımız Millî Eğitim dergisi; akademi dünyamızın değerli görüşlerinden istifade ederek eğitim alanında çok çeşitli konularda ele alınmış olan bilimsel araştırmaları, her biri ayrı bir emeğin ürünü olarak kaleme alınan makaleleri bilim dünyası ve okuyucularıyla paylaşmaya devam etmektedir.

Millî Eğitim dergimiz bu sene 50. yılını kutluyor. Yarım asırlık yayın hayatında, hızla değişen zamana ve gerekliliklerine uyum sağlamak adına yapılan yeni düzenlemeler dergimizin vizyonunu ve genel çizgisini daha net bir şekilde vurgulamaktadır. Bu bağlamda 50. yaşına farklı bir tasarımla giren dergimizin bilim dünyasına yeni ve taze bir soluk katarak okuyucuları tarafından heyecanla karşılanacağına inanıyorum.

Bilim dünyasına önemli katkılar sağlayan Millî Eğitim dergimizde okul öncesi eğitim, özel eğitim, temel eğitim ve ortaöğretim alanlarındaki çeşitli uygulama ve analizler, öğretmen-öğrenci-ebeveyn tutum ve görüşleri, öğretim programlarımızın değerlendirilmeleri, branş derslerinin uygulamaları, dil becerileri, akran zorbalığı, eğitimde psikolojinin rolü, yetişkin becerileri ve eğitimi, okul idaresi, kriz yönetimi, öğretmen adayları, akademik kariyer, rehberlik ve psikolojik destek, iletişim ve problem çözme becerileri, dijital bağımlılık ve sosyal kaygı, yeni nesil ve oyunlaştırma, bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri, değerler eğitimi gibi pek çok farklı konuda makaleye yer verilmiştir.

50. yılında yayımlanan dergimizin bu sayısını, hatırasına duyduğumuz hürmetten dolayı yakın zamanda kaybettiğimiz akademisyen, psikolog ve yazar, güzel insan Doğan Cüceloğlu'nun anısına ithaf ediyoruz. "Madem insan doğdum, olabileceğim en iyi insan olmalıyım." diyen Doğan hocamız, Doğan ağabeyimiz müteviziliğiyle, yaşam sevinciyle, eserleriyle bize büyük bir miras bıraktı. Eğitim alanında, psikoloji alanında bizlerin yetişmemizde çok büyük katkısı olan ve insanları kalbiyle okuyabilen,

kalbiyle görebilen bir şahsiyetti Cüceloğlu. Bu millete, çocuklara hizmetten asla geri durmayacağını söyleyerek buradaki gücünü, öncülüğünü ortaya koyan ve bize bin yıllık bir irfandan süzülen bir ayna tutan, o aynada kendimizi görebilmemiz için yol gösteren, bütün bu çalışmalarında her şeyin iyi tarafını gören, karamsarlığı bir şekilde reddeden ve insanlara umut aşılamayı benimseyen çok özel bir insandı. Fikirlerini gönlünün değerleriyle harmanlayıp dokunduğu milyonlarca hayatta derin izler bırakarak geçip gitti bu dünyadan. Eserleri ve söyledikleriyle yolumuzu daima aydınlatmaya devam edecek. Kendisinin hatırasını yaşatmak bizim ödevimizdir. Allah rahmet eylesin, mekânı cennet olsun. Biz arkasında ödevlerimizi yapmaya devam edeceğiz.

Geçmiş 50 yılına yakışır biçimde yeni bir 50 yıla girmeyi hedeflediğimiz bu yeni sayımızda yine zengin ve yetkin bir içerikle sizlerle buluşmamızın sevincini yaşıyoruz. Bu süreçte yazar ve hakem olarak bizlere destek veren bilim insanları ile dergimizin yayına hazırlanmasında emeği geçen tüm mesai arkadaşlarımı kutluyor, eğitime gönül veren herkesi selamlıyorum.

**ZİYA SELÇUK**  
**T. C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANI**

# İçindekiler

## Table of Contents

- Okul Dönemi Çocuklarının Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*An Investigation of the Relationship Between Computer Game Addiction and Behavioral Problems of School Children*  
**Araştırma Makalesi**  
**Derya ŞAHİN,**  
**Özlem GÖZÜN KAHRAMAN • 13**
- Ayrılık Kaygısıyla Başa Çıkmaya Yönelik Bir Model Önerisi: Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli (Kaum-Akdeniz)**  
*A Proposal Model for Dealing With Separation Anxiety: Akdeniz University Adjustment Model for Nursery and Kindergarten (Kaum-Akdeniz)*  
**Araştırma Makalesi**  
**Yunus PINAR • 29**
- Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki**  
*The Relationship Between Child Development Program Students' attitudes to the Disabled People and Communication Skills*  
**Araştırma Makalesi**  
**Hakan SARI, Ercan YILMAZ,**  
**Özlem ASLAN BAĞCI, Hatice GÖKDAĞ • 57**
- Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcı Program**  
*Creative Curriculum in Early Childhood Education*  
**Derleme Makalesi**  
**Mine Canan DURMUŞOĞLU, Özge KOCA,**  
**Müleyke Sadiye OSANMAZ BURGAZLI • 75**
- Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği**  
*Effectiveness of Teacher Training Program in Teaching Self-Care Skills to Children Need for Additional Support*  
**Araştırma Makalesi**  
**Yasemin DOĞAN, Salih ÇAKMAK • 95**
- Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Eklenen Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**  
*Investigation of Classroom Teachers' Opinions about Science, Engineering and Entrepreneurship Applications Added to Science Curriculum*  
**Araştırma Makalesi**  
**Reis ÖZKAN, Nilüfer OKUR AKÇAY • 119**
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) Küresel Vatandaşlık Açısından Değerlendirilmesi**  
*Evaluation of The Social Studies Curriculum (2018) in Terms of Global Citizenship*  
**Araştırma Makalesi**  
**Hakan TÜRK, Emin ATASOY • 147**

Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Okuma  
Becerileri Öğretim Programının Uluslararası  
Okuma Yeterlikleri Bağlamında İncelenmesi  
*An Analysis of the Turkish Curriculum and the Reading  
Skills Curriculum in Context of International Reading  
Competencies*  
Araştırma Makalesi  
Emine Seda KOÇ • 169

Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul  
Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine  
Yönelik Görüşleri  
*Turkish Teachers' Opinions About Turkish Speaking  
Skill of Bilingual Middle School Students*  
Araştırma Makalesi  
Gülcan KALI, Perihan Gülce ÖZKAYA,  
Mustafa COŞKUN • 195

Türkçe Öğretiminde Kişiselleştirilmiş Metin  
Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Motivasyon  
Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi  
*Investigation of the Effect of the Use of Personalized  
Text in Turkish Teaching on Student Achievement and  
Motivation*  
Araştırma Makalesi  
Filiz METE, Begüm COŞKUN • 221

Çocuk Kitaplarında Akran Zorbalığı  
*Peer Bullying in Junior Books*  
Araştırma Makalesi  
Oğuzhan YILMAZ,  
Bilge DESTEĞÜLOĞLU • 241

Ortaokul Öğrencilerine Strateji Öğretiminin  
Özet Yazma Becerilerine Etkisi  
*The Effect of Strategy Teaching to Secondary School  
Students on Summary Writing Skills*  
Araştırma Makalesi  
Ahmet BENZER, Kübra KARADAĞ,  
Büşra EVCI • 259

Matematik Öğretmenlerinin ve  
Öğrencilerinin Kesir ve Rasyonel Sayı  
Kavramına Ait Tanımlamaları  
*Definitions of Mathematics Teachers and Students for  
the Concept of the Property and Rational Number*  
Araştırma Makalesi  
Selami ERCAN, Döndü Gamze AKTAŞ • 279

Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği:  
Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması  
*Digital Competency Scale for Educators: Adaptation,  
Validity and Reliability Study*  
Araştırma Makalesi  
Türker TOKER, Ergün AKGÜN, Zeynep  
CÖMERT, Sultan EDİP • 301

6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Matematiksel  
Modelleme Problemlerindeki Beceri  
Gelişimlerinin İncelenmesi  
*Investigation of the Skill Developments of 6<sup>th</sup> Grade  
Students in Different Mathematical Modeling*  
Araştırma Makalesi  
Kemal ÖZGEN, İdris ŞEKER • 329



Matematik Tarihinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasına Yönelik Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri

*Middle School Students' Opinions About the Use of the History of Mathematics in Teaching-Learning Process*

Araştırma Makalesi

Gülçin TAN ŞİŞMAN, Şeyda GENÇKAYA • 359

Öğretmenlerin Lise Pansiyonlarına İlişkin Görüşleri: Problemler ve Çözüm Önerileri

*Teachers' Views on Boarding Services of High Schools: Problems and Solution Proposals*

Araştırma Makalesi

Asuman Seda SARACALOĞLU,  
Sevgi BEKTAŞ BEDİR • 385

Öğretmen Temalı Filmlerde Sunulan “İdeal Öğretmen” Modeli

*The “Ideal Teacher” Model Presented in Teacher Themed Movies*

Araştırma Makalesi

Müzeyyen ALTUNBAY, Julide ALACA • 409

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

*Examination of Teachers' Perceptions and Expectations About Teacher Leadership Roles*

Araştırma Makalesi

Yasemin İBİŞ, Ömer ÇALIŞKAN • 423

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerde Azim ve Psikolojik Sağlamlığın Rolü

*The Role of Grit and Resilience in School Managers and Teachers*

Araştırma Makalesi

Ali SONKUR • 445

Okul Müdürlerinin Kriz Yönetme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Investigation of Crisis Management Skills of School Principals in Terms of Various Variables Related to Teachers*

Araştırma Makalesi

Uğur ÖZALP, Ahmet Faruk LEVENT • 461

PIAAC 2015 Yetişkin Becerilerinin MEB Çalışanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

*Evaluation of PIAAC 2015 Adult Skills According to the Views of Mone Employees*

Araştırma Makalesi

Ramazan ATASOY, Nezahat GÜÇLÜ • 483

Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dramaya İlişkin Metaforları

*Metaphors of Basic Education Teacher Candidates About Drama*

Araştırma Makalesi

Gönül ONUR SEZER,  
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN • 509

Yeni Nesil ve Oyunlaştırma: Öğretmen Adaylarının Oyunlaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri

*New Generation and Gamification: Views of Teacher Candidates on Gamification*

Araştırma Makalesi

Sunagül SANİ BOZKURT • 535

**Yükseköğretimde Akademik Kariyer  
Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**

*Academic Career Awareness in Higher Education: A  
Scale Development Study*

**Araştırma Makalesi**

**Miray DAĞYAR, Gamze KASALAK,  
Nermin UĞURLU • 557**

**Mağdurlara Yönelik Farkındalık Ölçeğinin  
(MAFÖ) Geliştirilmesi ve Mağdurlarla  
Çalışabilecek Üniversite Öğrencileri Üzerinde  
Uygulanması**

*Developing Perception and Awareness Toward Victims  
Scale (PAVS) and Conducting on Undergraduates Who  
Are Able to Work With Victims*

**Araştırma Makalesi**

**Burak Miraç GÖNÜLTAŞ • 581**

**Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Okuma  
Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından  
İncelenmesi**

*An Investigation of the Reading Attitude of High School  
Students' Parents in Terms of Various Variables*

**Araştırma Makalesi**

**Hamza AYDOĞDU, Neşe KARA ÖZKAN • 605**

**İlkokula Başlama Yaşına Göre İlkokul Birinci  
Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarının Uzun  
Dönemli İncelenmesi**

*A Long Term Investigation of Reading Speeds of  
Primary School First Grade Pupils According to School  
Starting Age*

**Araştırma Makalesi**

**Durmuş EKİZ, Miraç BAKKALOĞLU • 629**

**Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin  
Sınıftaki Davranışlarının İncelenmesi Üzerine  
Nitel Bir Araştırma**

*A Qualitative Research on the Behaviors' of Students  
With Reading Difficulties in the Classroom*

**Araştırma Makalesi**

**Özgür SİREM, Özlem BAŞ • 645**

**Kütle ve Ağırlık Kavramlarının Öğretimi:  
Tahmin-Gözlem-Açıklama**

*Teaching Mass and Weight Concepts:  
Prediction-Observation- Explain*

**Araştırma Makalesi**

**Ahmet BOLAT,  
Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU • 663**

**Öğretmen Adayları İçin Yeni Bir Ders:  
Öğretim Teknolojileri**

*A New Course for Preservice Teachers: Instructional  
Technologies*

**Araştırma Makalesi**

**Ulaş İLİC • 689**

**Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinde Sınıf  
Öğretmeni Adaylarının Aktif Öğrenme  
Deneyimleri**

*Active Learning Experiences of Primary School Teacher  
Candidates in Visual Arts Teaching Course*

**Araştırma Makalesi**

**Handan BÜLBÜL • 705**

**Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin  
Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

*Opinions of Prospective Teachers on the Values and  
Values Education*

**Araştırma Makalesi**

**S. Tunay KAMER, Murat ŞAHİN • 725**

- Mesnevî'de Değerler ve Mesnevî'nin Değerlere Bakışı  
*Values in Mesnevî and Mesnevî's Perspective on Values*  
Araştırma Makalesi  
Halil TAŞ • 745
- Özgür Aras Tüfek'in Türkçenin Muhafızları Serisi Romanlarında Değerler  
*Values in the Novels of Özgür Aras Tüfek's Türkçenin Muhafızları Serisi (Series of Conservers of Turkish)*  
Araştırma Makalesi  
Funda BULUT, Şahin ŞİMŞEK • 769
- Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğini Açıklamada Eğitim Stresi ve Okul Doyumunun Rolü  
*The Role of Educational Stress and School Satisfaction in Explaining School Burnout Among Middle School Students*  
Araştırma Makalesi  
Ahmet BEDEL, Gökhan GÜLER • 795
- Ergenlerde Duygu Düzenleme Stratejileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Analyzing the Relationship Between Adolescents' Emotion Regulation Strategies and Parental Attitudes*  
Araştırma Makalesi  
Derya ATALAY, Arzu ÖZYÜREK • 815
- Toplumsal Değişme, Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji  
*Social Change, Adult Education and Sociology*  
Araştırma Makalesi  
Mehmet Güven AVCI, Elif KIRAN • 835
- Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterliklerine Etkisi  
*The Effect of Academic Procrastination Tendencies of Physical Education Teacher Candidates on Self-Regulation Skills and Self-Efficacy*  
Araştırma Makalesi  
Bijen FİLİZ, Yahya DOĞAR • 857
- İletişim Merkezlerinin İşleyişine İlişkin Okul Müdürleri ve İlçe Millî Eğitim Şube Müdürlerinin Görüşleri  
*The Opinions of the School Directors and District National Education Branch Directors About Process of Communication Centers*  
Araştırma Makalesi  
Kemal KAYIKÇI, Derviş TATAR • 873
- Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi  
*Investigation of the Effects of University Students' Digital Addictions on Social Anxiety Levels*  
Araştırma Makalesi  
Aysel ARSLAN, Sait BARDAKÇI • 899
- İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinin Üniversite Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisi  
*Investigation of the Effect of "Human Relations and Communication Course" on University Students' Communication and Problem Solving Skill Levels*  
Araştırma Makalesi  
Yunus AKAN • 923

**Lisansüstü Düzeyde Eğitime İlişkin Öğrenci  
Değerlendirmeleri: Bilgisayar ve Öğretim  
Teknolojileri Eğitimi Bölümü Lisansüstü  
Öğrencileri Örneği**

*Students' Evaluation Regarding Education at Graduate  
Level: The Case of Graduate Students in Computer  
Education and Instructional Technology*

**Araştırma Makalesi**

**Meltem KURTOĞLU ERDEN,  
Süleyman Sadi SEFEROĞLU • 939**

**MEB Tarafından Psikolojik Danışma  
ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Olarak  
Yayınlanan Yönetmeliklerdeki Kararların  
Değerlendirilmesi**

*Evaluation of the Decisions of the Regulations Published  
by the Mne Regarding Psychological Counseling and  
Guidance Services*

**Araştırma Makalesi**

**Fatih CAMADAN • 1015**

**İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim  
Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme  
Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine  
İlişkin Görüşleri**

*Opinions of English Instructors and Preparatory School  
Students on the Use and Instruction of Language  
Learning Strategies*

**Araştırma Makalesi**

**Demet ÖZMAT, Nuray SENEMOĞLU • 959**

**The Effects of Vocabulary Resource Use on  
Lexical Richness in L2 Writing**

*Sözcüksel Kaynak Kullanımının İkinci Dilde Yazmada  
Sözcüksel Zenginliğe Etkileri*

**Research Article**

**Kıymet Merve CELEN, Şebnem YALÇIN • 1039**

**İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi  
Dersi Eğitim Materyalleri Portalı'na İlişkin  
Bir Değerlendirme**

*An Evaluation on the Educational Materials Portal of  
Primary School 4th Grade Religious Culture and Moral  
Knowledge Course*

**Araştırma Makalesi**

**Hakan DEDEOĞLU, Ömer ERBASAN • 993**

**The Affect of Project-Based Activities on EFL  
Learners' Speaking Skills**

*Proje Tabanlı Faaliyetlerin EFL Öğrencilerinin  
Konuşma Becerilerine Etkisi*

**Research Article**

**Feyza Nur EKİZER • 1059**

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri**

*Publication Principles of the Journal of National  
Education • 1075*

# OKUL DÖNEMİ ÇOCUKLARININ BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIĞI İLE DAVRANIŞ PROBLEMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Derya ŞAHİN<sup>1</sup>, Özlem GÖZÜN KAHRAMAN<sup>2</sup>**

\* Bu makale, Derya Şahin'in, Özlem Gözün Kahraman'ın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

1 Mdr Yrd., Karabük Millî Eğitim Müdürlüğü, Beşbinevler Anaokulu, Karabük, Türkiye, erana86@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3583-4748.

2 Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük, Türkiye, okahraman@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2767-0592.

Geliş Tarihi: 30.01.2020 Kabul Tarihi: 01.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.682086

**Öz:** Bu araştırmada okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ile davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin bilgisayar oyun bağımlılıkları ve davranış problemlerine etkisine bakılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama biçiminde tasarlanmıştır. Çalışma grubuna 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 3. 4. ve 5. sınıfa devam eden 300 öğrenci ve anneleri dâhil edilmiştir. Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla Ayas, Balta ve Horzum tarafından (2008) geliştirilen "Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ)" ve Kaner ve ark. tarafından uyarlanan "Conners Ana-Baba Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu (CADÖ- YK)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgisayar oyun bağımlılığı puanları arttıkça davranış problemleri puanlarının da ( $p<0,05$ ) arttığı görülmüştür. Çocuğun cinsiyetinin ve bulunduğu sınıf düzeyinin bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarını etkilediği, davranış problemleri puanlarında ise sadece cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılığa ( $p<0,05$ ) neden olduğu görülmüştür. Erkeklerin bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarını kızlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma davranış problemlerinde bilgisayar oyun bağımlılığın önemli bir risk faktörü oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle öncelikle okullarda önleyici müdahalelerin uygulanması büyük önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul dönemi, bilgisayar oyun bağımlılığı, davranış problemleri.

# AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER GAME ADDICTION AND BEHAVIORAL PROBLEMS OF SCHOOL CHILDREN

## Abstract:

In this study, the connection between computer game addiction and behavioral problems of 3rd, 4th and 5th grade students was investigated. Furthermore, the impact of gender and grade variables on computer game addiction and behavioral problems was analyzed. The study was designed with the relational survey method. During the 2016-2017 academic year three hundred students attending 3rd, 4th and 5th grades and their mothers were included in the study group. In this study, in order to collect the research data, Computer Game Dependency Scale (CGDS) Ayas, Balta and Horzum (2008) and Conners Parental Rating Scale-Revised Short Form (CPRS-SF) adapted by Kaner and his friends are used. Mann Whitney-U and Kruskal Wallis H tests were used to analyze the differences between the groups. The study findings demonstrated that as the computer game addiction scores increased, behavior problem scores increased as well ( $p < 0.05$ ). It was observed that gender and grade level of the child affected the computer game addiction scores, while only the gender variable led to a significant difference ( $p < 0.05$ ) in behavioral problem scores. Based on these findings, it was concluded that preventive intervention in computer game addiction was important and should be scrutinized in future studies. It was observed that boys' computer game addiction scores were higher than girls. This research shows that computer game addiction is an important risk factor in behavioral problems. For this reason, it is very important to implement preventive interventions in schools.

**Keywords:** School period, computer game addiction, behavioral problems.

## 1. Giriş

Yaşamın her anında var olan oyun, geçmişte açık alanlarda ve arkadaş/akranlarla etkileşim halinde gerçekleşirken ilerleyen teknolojiye ayak uydurmuş ve 20. yüzyılın ortalarına doğru ortaya çıkan bilgisayar oyunları ile çocukların oyun oynama alışkanlıklarını değiştirmiştir (Başal, 2007; Horzum, Ayas ve Balta, 2008). Son yıllarda çocuklar ve gençler arasında popüler bir eğlence ve boş zamanını değerlendirmeye aracı olan bilgisayar oyunları ile fazla zaman geçirme çocukların gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Uzun süre oynayan çocuklar kendilerini gerçek yaşamdan soyutlayarak sosyal hayattan koparmakta (Hazar, 2016; Horzum vd., 2008;) ve sorumluluklarını ihmal ederek akademik başarısızlık yaşamaktadır (Roe ve Muijts 1998). Aynı zamanda uzun süre bilgisayar başında oturmak yetersiz fiziksel aktivite, beslenme ve uyku alış-

kanlıklarına yol açmakta, çocuk saatlerce aynı pozisyonda oturduğu için kas ve iskelet sorunları yaşamaktadır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Gelişen bilgisayar teknolojisiyle sanal gerçekliğin doruk noktalara ulaştığı bilgisayar oyunlarının kolay ulaşılabilir olması beraberinde çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı kavramını getirmiştir (Ulum 2016). 2018 yılında İstanbul’ da 35 ülkeden katılan 50 bilim insanı ile yapılan dijital çalışma platformunda özellikle asya ülkelerinde bu durumun çok ciddi bir sorun haline geldiği, Çin ve Kore’ nin devlet düzeyinde önleme çalışmalarına gittiği, teknoloji bağımlıları için askeri kampların ve yataklı tedavi merkezlerinin açıldığı söylenerek dünyadaki tehlikenin önemine vurgu yapılmıştır. Türkiye de ise 2016 yılında oyun oynayanların sayısı 30 milyona ulaşmış, oyun üreticilerin elde ettiği gelirin % 57,5 i bilgisayar ve oyun konsollarından oynanan oyunla kazandığı belirtilmiştir (Dijital oyunlar raporu, 2017).

Araştırmalar, bilgisayar oyun bağımlılığını çocuğun zihninin sürekli oyunda olması, oyun oynamayı bırakamaması ve sürekli oyunla ilgilenmesi olarak tanımlamıştır (Taş ve Güneş, 2019). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabın-5’ te ise (DSM-5) ilk defa “ Maddeyle İlişkili Olmayan Bozukluklar” başlığı altında yer almış ve 9 ölçüt sunulmuştur (APA, 2013). Bu ölçütler, “zihnin sürekli olarak oyunla meşgul olması, yoksunluk belirtileri, tolerans, oyun oynama süresi ile ilgili yalan söyleme, diğer insanlarla problem yaşama, önemli ilişkilerden birini kaybetme, oyunu bırakmak istemesine rağmen bırakamama, oyun oynama dışındaki diğer alanlardan ve olumsuz duygulardan kaçma” olarak ele alınmıştır (Akt. Taş ve Güneş, 2019). Blgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili yapılan birçok araştırmada majör depresif, kaygı, antisosyal davranışlar, obsesif ve agresif davranışlar, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, depresyon, yalnızlık, saldırgan davranışlar, akademik başarısızlık, sağlık sorunları gibi problemlerle ilişkili olduğunu göstermiştir ( Hyun, Han, Lee, Kang, Yoo, Chung ve Renshaw, 2008).

Burada da görüldüğü gibi bilgisayar oyun bağımlılığı birçok davranış problemine yol açmaktadır. Günümüzde de rehberlik servislerini sıkça meşgul eden konulardan biri de okul dönemi öğrencilerin davranış problemlerinin karşılaşıma sıklığının artması olmuştur (Sertbaş, 2016). Davranış problemleri dışsallaştırılmış davranışlar ve içselleştirilmiş davranışlar olarak iki tür altında sıralanabilir (Austin and Sciarra, 2015). Karşı gelme, fiziksel saldırganlık, tehdit, hiperaktiflik gibi dışsallaştırılmış sorun davranışlar, genel olarak dış çevreye yönelik olumsuz davranışlar olarak tanımlanırlar (Castro, Cooke, Halberstadt and Garrent-Petters, 2017). Depresyon, mizaç bozuklukları, kaygı bozukluğu, şizofreni (Austin and Sciarra, 2015) gibi içselleştirilmiş davranışlar ise çocuğun içe yönelmiş, aşırı denetlenen davranışları içeren ve bir dizi depresif ve kaygı bozukluğu ile ilişkili olan bir boyutu kapsar. Çoğu zaman okulda yönetilmesi zor davranış problemleri dışa dönük davranışlardır. İçe dönük davranışlar ise doğrudan gözlenemedikleri ve diğerlerine yönelik olmadığından ebeveynler, öğretmenler ve bakım veren kişiler tarafından sorun davranışı olarak tanımlanmazlar (Yüksek Usta, 2014). Okul çağındaki çocuklarda öfke nöbetleri, dikkat eksikliği hiperaktivite

bozukluğu, karşı gelme, meydan okuma gibi görülen yıkıcı davranış problemleri en sık görülen davranış problemleridir (Ogundele, 2018).

Bilgisayar oyun bağımlılığı ve davranış problemleri arasındaki çalışmalara baktığımız zaman yapılan birçok araştırmada bu sorunların yaşandığı görülmüştür (Williams ve Clippenger, 2002; Griffiths, Davies, Chappell, 2004; Young, 2009; Weinstein 2010; Swing, Gentile, Anderson and Walsh, 2010; Burak ve Ahmetoğlu, 2015; You, Kim and Lee 2017).

Bu durum, başta anne babaların ve sonra da çocuğun en yakınında olan öğretmenlerin dikkat etmesi gerektiği önemli bir sorun olarak gözükmektedir. Bu nedenle çalışmanın özellikle bilgisayar oyun bağımlılığı konusunda yapılacak müdahale çalışmalarına yol gösterici olması ve önlemeye ilişkin müdahale açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve davranış problemlerine cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılığının olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **2. Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9-11 yaş aralığındaki öğrenciler ve bu öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, sosyo-ekonomik düzeyi düşük, orta ve yüksek olan beş ilkokul ve dört ortaokulda öğrenim gören, ilkokul 3 ve 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıftaki 9-11 yaş aralığında 171 kız (%57) ve 129 erkek (%43) toplam 300 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde zaman, işgücü ve maliyet kaybını önlemesi ile ulaşılabilir bir katılımcı grubundan veri toplama fırsat tanınması gibi özellikleri nedeniyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem zaman, emek ve parasal yönden yaşanabilecek ve araştırmanın sonucunu etkileyebilecek olağan sınırlılıklar yanında örneklemin kolay ulaşılabilir olmasından ötürü tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

### **Veri Toplama Araçları ve Uygulama**

Araştırmada çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarını belirlemek için Ayas, Balta ve Horzum tarafından (2008) geliştirilen "Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (BOBÖ)" ve davranış problemlerini belirlemek için Kaner ve ark. tarafından uyarlanan



“Connors Ana-Baba Dereceleme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu (CADÖ- YK)” kullanılmıştır.

### **Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği (BOBÖ)**

Toplam 4 alt ölçekten ve 21 maddeden oluşmuştur. 1-10. maddeler “Bilgisayar Oyunu Oynamayı Bırakamama” ilk alt faktörü olup iç tutarlılık katsayısı. 83 bulunmuştur. Ölçekte 11-14. maddeler “Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme” ikinci alt faktörü olup iç tutarlılık katsayısı. 60’tır. Ölçekteki 15-17. maddeler “Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma” üçüncü alt faktördür ve iç tutarlılık katsayısı.50 bulunmuştur. Son olarakta 18-21.maddeler “Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme” son alt faktördür ve iç tutarlılık katsayısı.50’dir. Ölçek 5’ li likert tipinde olup hiçbir zaman “1” puan; nadiren “2” puan; bazen “3” puan; ara sıra “4” puan ve her zaman “5” puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan en az 21, en fazla ise 105’ tir. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır ve ölçekten alınan puanın yüksek olması bilgisayar oyunlarına olan bağımlılık düzeyinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir.

### **Connors ana-baba dereceleme ölçeği yenilenmiş kısa formu (CADÖ-YK)**

Kaner ve ark. tarafından uyarlanan ‘Connors Ana-baba Dereceleme Ölçeği- Yenilenmiş Kısa Formu (CADÖ- YK)’ kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan bu ölçek Hiperaktivite-H ve Karşı Gelme-KG Bilişsel Problemler /Dikkatsizlik- BPD olmak üzere üç alt ölçek ve DEHB İndeksi-DEHB olmak üzere bir yardımcı ölçekte toplanmıştır. CADÖ-YK formunun alt ölçeklerinin Cronbach alfa ve iki yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,73-0,86 ve 0,72-0,85 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekerrar test güvenilirlik değerleri ise 0,56-0,72’dir. CADÖ- YK’ dan elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliğinin tatmin edici düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçek, 4’lü likert tipinde olup hiçbir zaman doğru değil “0” puan; biraz doğru “1” puan; oldukça doğru “2” puan ve çok doğru “3” puan olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en az 27 ve en fazla 81’ dir. Yüksek puan, çocuğun CADÖ-YK’ da tanımlanan problemlere o kadar çok sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öncelikle ölçek sahipleri ile mail yoluyla iletişime geçilip ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin öğrencilere uygulanabilmesi için 29.03.2017 tarih ve karar no:3/25 olan Karabük Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul İzni ve anket uygulaması için Karabük Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden anket izni alınmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve araştırmaya katılan öğrenci ve annelerine çalışmanın amacı, veri toplama işleminin nasıl ve ne kadar süreceği gibi konularda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Gönüllü olan annelere ve çocuklarına çalışmada yer alan ölçekler uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen bulgular IBM SPSS Statistics Version 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelip gelmemelerine bakılırken

Shapiro Wilk's kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 belirlenmiş;  $p < 0,05$  değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği,  $p > 0,05$  olduğunda değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle "Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H" Testlerinden yararlanılmıştır. Normal dağılımdan gelmeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmış olup sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu ve  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında bilgisayar oyun bağımlılığı ve davranış problemleri toplam puanlarında ve alt boyut toplam puanları arasında ilişki olup olmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve davranış problemleri toplam puanlarında ve alt boyut toplam puanlarında değişime sebep olup olmadığını gösteren sonuçlara yer verilmiştir.

**Tablo 1. Çocukların BOBÖ Puanları ve CADÖ- YK Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları**

		Karşı Gelme	Bilişsel Problemler/ Dikkatsizlik	Hiperaktivite	DEHB İndeksi
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	r	0,266**	0,303**	0,307**	0,334**
	P	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	300	300	300	300
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	r	0,153**	0,225**	0,199**	0,208**
	p	0,008	0,001	0,001	0,001
	n	300	300	300	300
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	r	0,159**	0,257**	0,162**	0,263**
	p	0,006	0,001	0,005	0,001
	n	300	300	300	300
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	r	0,111	0,197**	0,143*	0,160**
	p	0,054	0,001	0,013	0,005
	n	300	300	300	300
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan	r	0,230**	0,301**	0,277**	0,305**
	p	0,001	0,001	0,001	0,001
	n	300	300	300	300

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubundaki çocukların bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü ile Karşı Gelme puanı arasında  $r=0,266$ , Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik puanı arasında  $r=0,303$ , Hiperaktivite puanı arasında  $r=0,307$  ve DEHB indeksi puanı arasında  $r=0,334$  olan aynı yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu çerçevede, “bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü” puanları arttıkça “Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB” indeksi puanlarının da arttığı söylenebilir.

“Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatta ilişkilendirme faktörü ile Karşı Gelme” puanı arasında  $r=0,153$ , “Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik” puanı arasında  $r=0,225$ , “Hiperaktivite” puanı arasında  $r=0,199$  ve “DEHB” indeksi puanı arasında  $r=0,208$  olan aynı yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu çerçevede “bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatta ilişkilendirme faktörü” puanları arttıkça “Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB” indeksi puanlarının da arttığı söylenebilir.

“Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü ile Karşı Gelme” puanı arasında  $r=0,159$ , “Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik” puanı arasında  $r=0,257$ , “Hiperaktivite” puanı arasında  $r=0,162$  ve “DEHB indeksi” puanı arasında  $r=0,263$  olan aynı yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu çerçevede, “bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü” puanları arttıkça “Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB indeksi” puanlarının da arttığı söylenebilir.

“Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü ile Karşı Gelme puanı arasında”  $r=0,111$ , “Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik” puanı arasında  $r=0,197$ , “Hiperaktivite” puanı arasında  $r=0,143$  ve “DEHB indeksi” puanı arasında  $r=0,160$  olan aynı yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu çerçevede, “bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü” puanları arttıkça “Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB indeksi” puanlarının da arttığı söylenebilir.

“Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği toplam puanı ile Karşı Gelme” puanı arasında  $r=0,230$  olan “Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik” puanı arasında  $r=0,301$ , ile “Hiperaktivite” puanı arasında  $r=0,277$  ve “DEHB indeksi” puanı arasında  $r=0,305$  olan aynı yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu çerçevede, “bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği” toplam puanları arttıkça “Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB indeksi” puanlarının da arttığı söylenebilir.

**Tablo 2.** Çocukların Cinsiyeti İle BOBÖ Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

<b>BOBÖ Alt Boyutları</b>		<b>n</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
<b>Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü</b>	<b>Kız</b>	171	127,04	-5,400	<b>0,001</b>
	<b>Erkek</b>	129	181,60		
<b>Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü</b>	<b>Kız</b>	171	131,19	-4,466	<b>0,001</b>
	<b>Erkek</b>	129	176,09		
<b>Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü</b>	<b>Kız</b>	171	132,89	-4,536	<b>0,001</b>
	<b>Erkek</b>	129	173,84		
<b>Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü</b>	<b>Kız</b>	171	144,18	-1,462	0,144
	<b>Erkek</b>	129	158,88		
<b>Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan</b>	<b>Kız</b>	171	128,25	-5,116	<b>0,001</b>
	<b>Erkek</b>	129	179,99		

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet bakımından 'Bilgisayarda Oyun Oynamaktan Vazgeçmeme Ve Engellendiğinde Rahatsız Olma Faktörü, Bilgisayar Oyununu Hayalinde Yaşatma Ve Gerçek Hayatla İlişkilendirme Faktörü, Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma Faktörü Ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam' puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p < 0,05$ ). Erkeklerin puanı kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Bu çerçevede erkeklerin bilgisayar oyunlarına olan bağımlılıklarının kızlara oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

Cinsiyet bakımından 'Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme Faktörü' puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 3.** Çocukların Sınıf Düzeyi İle BOBÖ Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

BOBÖ Alt Boyutları		n	Sıra Ort.	H	p
Bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçmeme ve engellendiğinde rahatsız olma faktörü	3. sınıf	100	132,38	13,987	0,001
	4. sınıf	100	142,87		
	5. sınıf	100	176,25		
Bilgisayar oyununu hayalinde yaşatma ve gerçek hayatla ilişkilendirme faktörü	3. sınıf	100	150,29	0,015	0,993
	4. sınıf	100	151,33		
	5. sınıf	100	149,89		
Bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma faktörü	3. sınıf	100	136,84	13,175	0,001
	4. sınıf	100	141,37		
	5. sınıf	100	173,30		
Bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme faktörü	3. sınıf	100	140,41	2,537	0,281
	4. sınıf	100	151,31		
	5. sınıf	100	159,79		
Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puan	3. sınıf	100	137,95	6,23	0,044
	4. sınıf	100	146,00		
	5. sınıf	100	167,55		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf bakımından ‘Bilgisayarda Oyun Oynamaktan Vazgeçmeme ve Engellendiğinde Rahatsız Olma Faktörü, Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma Faktörü ve Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam Puanı’ arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0,05$ ). 5.sınıfların “Bilgisayarda Oyun Oynamaktan Vazgeçmeme Ve Engellendiğinde Rahatsız Olma Faktörü” ve “Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma Faktörü” puanı 3. ve 4. sınıflara göre anlamlı derecede yüksektir. 5. sınıfların “Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” toplam puanı ise 3.sınıflara göre daha yüksektir. Bu çerçevede yaş arttıkça bilgisayar oyun bağımlılığının arttığı söylenebilir.

Sınıf Bakımından ‘Bilgisayar Oyununu Hayalinde Yaşatma ve Gerçek Hayatla İlişkilendirme Faktör ve Bilgisayar Oyunu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme Faktörü’ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.** Çocukların Cinsiyeti ile CADÖ- YK Puanları Mann Whitney U Testi Sonuçları

CADÖ- YK Alt Boyutları		n	Sıra Ort.	z	P
Karşı gelme puanı	Kız	171	139,13	-2,627	0,009
	Erkek	129	165,57		
Bilişsel problemler/ Dikkatsizlik puanı	Kız	171	129,83	-4,799	0,001
	Erkek	129	177,9		
Hiperaktivite Puanı	Kız	171	130,73	-4,596	0,001
	Erkek	129	176,71		
DEHB İndeksi Puanı	Kız	171	131	4,491	0,001
	Erkek	129	176,35		

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet bakımından, ‘Karşı gelme, Bilişsel problemler/ Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB İndeksi’ puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Erkeklerin ‘‘Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB İndeksi’’ puanları kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Bu çerçevede, erkeklerin davranış problemlerinin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Çocukların Sınıf Düzeyi İle CADÖ- YK Puanları Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

CADÖ- YK Alt Boyutları		n	Sıra Ort.	H	P
Karşı gelme puanı	3. sınıf	100	145,80	0,705	0,703
	4. sınıf	100	149,74		
	5. sınıf	100	155,97		
Bilişsel problemler/ Dikkatsizlik puanı	3. sınıf	100	146,14	0,420	0,811
	4. sınıf	100	153,79		
	5. sınıf	100	151,57		
Hiperaktivite Puanı	3. sınıf	100	148,98	0,048	0,976
	4. sınıf	100	151,14		
	5. sınıf	100	151,39		
DEHB İndeksi Puanı	3. sınıf	100	144,03	1,509	0,470
	4. sınıf	100	148,73		
	5. sınıf	100	158,75		

Tablo 5 incelendiğinde sınıf bakımından, 'Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB İndeksi' puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Bu çerçevede; yaş faktörünün davranış problemlerini etkilemediği söylenebilir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul dönemi çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı ve problem davranışları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlişki düzeyi zayıf olmakla birlikte pozitif yönlü olan bu ilişkinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı puanları arttıkça davranış problemleri puanları da artmıştır. Bununla birlikte davranış problemlerinin birçok nedeni vardır. Öncelikli birincil nedenler arasında genetik, doğum öncesi ve doğum sonrası etkenler, beyin hasarı, mizaç, çevresel faktörler, anne-baba tutumları, anne-baba bağlanma stilleri, kültürel etmenler yer alabilir (Kauffman ve Landrum, 2015; Austin ve Scierra, 2015). Bilgisayar oyun bağımlılığı problem davranışların ikincil ya da üçüncül nedenleri arasında olabilir. Avusturalya' da geç çocukluk döneminde elektronik medya kullanımı ile duygusal ve davranışsal sorunları arasındaki ilişkiye bakılmış, video oyunlarının iki saatten fazla kullanımının duygusal ve davranışsal sorunlara yol açtığı bulgularına ulaşılmıştır (Mundy vd., 2017). Ayrıca, yapılan çalışmalar bilgisayar oyun bağımlılığının çocuklarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, obsesif ve agresif davranışlar, saldırganlık, şiddet eğilimi gibi davranış problemlerine neden olduğunu göstermektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Weinstein, 2010; Öncel ve Tekin, 2015; Swing vd., 2010; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Chan ve Rabinowitz (2006) 72 ergen ve 72 aile ile yaptığı çalışmalarında günde bir saatten fazla video oyunları oynayan ergenlerde DEHB ve dikkatsizlik belirtilerinin arttığı bulgularına ulaşmışlardır. Kore'de yapılan bir çalışma ise oyun oynama için harcanan zamanın DEHB belirtileri gösterme riskinin artmasıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Hyun vd., 2013). Gentile vd. (2014) Amerikalı çocuklarla yaptığı araştırmasında şiddetli video oyunu alışkanlıklarının ergen düşmanlığı, saldırgan davranışlar ve okul performansı üzerindeki etkilerine bakmış, daha çok video oyununa maruz bırakan ergenlerin daha düşmanca davrandığı, öğretmenleri ile daha sık tartışmaya girdiği ve fiziksel kavgalarda bulunma olasılığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları da araştırmanın bulgusuna paralel nitelikte olup bilgisayar oyun bağımlılığı arttıkça davranış problemlerinin arttığı göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da cinsiyet değişkeninin bilgisayar oyun bağımlılığında etkili olduğudur. Erkeklerin bilgisayar oyun bağımlılığı puanları kızlara göre anlamlı derecede yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki bilgisayar oyun bağımlılığı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Griffiths ve Davies, 2005; Erboy 2010; Horzum vd., 2011; Yılmaz vd., 2017; Mundy vd., 2017). Erkeklerin bilgisayar oyun bağımlılığı puanlarının kızlardan daha yüksek olması toplum ve ailesel faktörlerden kaynaklı olabilir. Toplum tarafından be-

lirlenen cinsiyet rolleri erkek öğrencilerin daha çok teknolojik faaliyetleri tercih etmelerini destekleyebilir. Aynı zamanda kültürümüzde ebeveynlerin erkeklere daha izin verici ebeveynlik uygulaması erkeklerin daha sık ve daha uzun oynamasına neden olabilir. Ayrıca, kız çocukları bilgisayar oyunlarını daha çok hoş vakit geçirilen boş zamanı değerlendirme etkinliği olarak görürken, erkek çocuklarında durum oldukça farklı olabilir. Erkek çocukları bu oyunlar sayesinde kendine özgü karakterler inşa etmekte ve bu da onları oyun bağımlılarına dönüştürmektedir (Çavuş vd., 2016). Bunun yanında, video oyunlarının içeriği de önemlidir (Mundy vd., 2017). Erkek çocukları için tasarlanmış çok sayıda agresif içerikli oyun vardır. Güç, kontrol ve şiddet kullanımını içeren bu oyunlar kız çocuklarından çok erkek çocukların ilgisini çekmektedir (Wong ve Lam, 2016). Bu yüzden erkek çocukları kız çocuklarına oranla daha fazla bilgisayar oyunu oynuyor olabilir.

Araştırmada ayrıca çocukların bilgisayar oyun bağımlılığının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf düzeyi ilerledikçe bağımlılığın arttığı, 5. sınıfların 3 ve 4. sınıflara göre bilgisayarda oyun oynamaktan vazgeçemediği, görevlerini aksattığı ve daha çok bilgisayar oyun bağımlısı olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni, 5. sınıf öğrencilerinin ergenliğe geçiş döneminde olmasından kendilerini daha bağımsız hissetmeleri ve bilgisayar oyunlarının ergenler arası oldukça popüler olmasıyla bu oyunlara daha çok yönlendirmesi olabilir. Ayrıca Millî Eğitim müfredatında zorunlu olan bilişim dersinin 5. sınıftan itibaren okutulduğunu düşünlüğünde, 5. sınıf çocukları küçük sınıflardaki çocuklara göre daha fazla bilgisayar oyunlarına yönelmiş olabilir. Öncel ve Tekin (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu bulgu da çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada çocuklardaki davranış problemlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 'Karşı gelme, Bilişsel problemler/ Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB İndeksi' puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu ve erkeklerin puanlarının kızlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çerçevede; erkeklerin davranış problemlerinin kızlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Kanlıklıçer (2005) okul öncesinde yaptığı çalışmada, erkeklerin sergiledikleri davranış problemlerinin kızlardan fazla olduğunu bulmuştur. Literatürde erkeklerin genetik ve biyolojik donanımları nedeniyle daha çok DEHB, saldırganlık gibi dışa yönelik davranış problemlerine, kızların ise içe kapanıklık, kaygı bozukluğu, dikkat eksikliği gibi içe yönelik davranış problemlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle de alan yazında yer alan araştırma sonuçlarına baktığımızda, erkeklerde DEHB daha kolay fark edilmekte ve tanımlanmakta, kızlarda ise daha az fark edilmekte ve daha az tanımlanmaktadır (Ardıç ve Küçük Doğaroğlu, 2018). Ayrıca erkeklerin dışa dönük davranış problemlerinin toplum tarafından daha kolay görmezden gelinmesi bu problemleri daha kalıcı hale getirebilir (Hesketh vd., 2011). Bu çalışmada, erkek çocuklarının karşı gelme puanlarının yüksek çıkmış olması ge-



leneksel olarak cinsiyetlere yüklenmiş roller nedeniyle erkeklerdeki saldırgan davranışların daha fazla görülmesiyle açıklanabilir (Eagly ve Steffen, 1986). Ayrıca erkekler için kültürel beklenti, onların daha agresif olabilecekleri yönündedir. Bu durum erkek çocukların kız çocuklarına göre daha saldırgan ve daha fazla davranış problemi sergilediğini açıklayabilmektedir (Güzel ve Arkar, 2014). DEHB kızların puanının düşük çıkması kız çocuklarının daha sakin olması gerektiği aşılılarak büyütülmesi olabilir. Ayrıca DEHB' nin kızlarda daha çok bilişsel zorluklarla görülmesi nedeniyle saldırgan ve dürtüsellik davranış sorunlarının az olması nedeniyle gözden kaçıp önemsizleşmiş olabilir (Kayaalp, 2008). Işık (2018) yaptığı çalışmada erkeklerin kızlara göre aşırı hareketli-dikkatsiz davranış problemi sergilediğini bulmuştur. Bu araştırma bulguları yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca çalışmada davranış problemlerini değerlendirmede kullanılan ölçme aracı daha çok karşı gelme, dikkatsizlik, hiperaktiflik ve DEHB gibi dışı yönelime yönelik davranışları kapsıyor olması, bu araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Araştırmada davranış problemlerinin sınıf düzeyine değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun nedeni çalışılan grubun ilkökul dönemi çocuklarından oluşması, yaşlarının birbirine yakın olması ve bulunulan dönem nedeniyle benzer özellikler gösteriyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Buradan hareketle bilgisayar oyun bağımlılığı ve davranış problemleri arasında bir ilişkinin olması, davranış problemlerinde bilgisayar oyun bağımlılığın önemli bir risk faktörü oluşturduğunu gösterebilir. Bağımlılık, teknolojinin giderek artması nedeniyle çocuk ve gençleri risk altına almaktadır. Bu nedenle öncelikle önleyici müdahalelerin uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ailelere; çocukların oynadığı oyun türleri, oyun süresi, çocuğa bilgisayar kullanımı ile koyması gereken kurallar, bilgisayar okur-yazarlığı, ailenin çocukla kaliteli zaman geçirmesini sağlayacak aktiviteleri içeren konularla ilgili, çocuklara ise; oynadıkları oyun türlerinin içeriği, uzun bilgisayar oyunu oynamanın zararları ve oyun haricinde yapabilecekleri etkinlik örnekleri gibi konularla ilgili bilgilendirmelerin yapılması, davranış problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesi açısından etkili olacaktır. Ayrıca, problem ortaya çıktıktan sonra hazırlanacak müdahale planlarının da özellikle teknolojik araçların kullanımına yönelik sınırlandırmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada sadece okul dönemi 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise grubundaki çocukların dâhil edildiği karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma Karabük ili ile sınırlı olup, aynı çalışma farklı iller ve bölgeler için yapılabilir ve bilgisayar oyun bağımlılığının problem davranışları arasındaki ilişkiyi etkileyen faktörlerin her bölge ve il için farklılaşp farklılaşmadığına bakılabilir. Bu çalışma davranış problemlerinden Karşı Gelme, Bilişsel Problemler/Dikkatsizlik, Hiperaktivite ve DEHB ile sınırlıdır. Bilgisayar oyun bağımlılığının diğer davranış problemlerine olan etkisine bakılabilir. Çocukların bilgisayar oyun bağımlılıklarının

ebeveyn tutumları ve sosyal becerilerle ilişkisini inceleyen ilişkisel çalışmalar da yapılabilir. Bilgisayar oyun bağımlılığı ve problem davranışları düzeyi bir eğitim programı sonrasında sonuçları görebilmek için hem ailelere hem çocuklara yönelik deneysel bir çalışma yapılabilir.

## Kaynakça

- VINK, A. P. A. (2013). *Land use in advancing agriculture* (Vol. 1). Springer Science & Business Media
- AUSTIN, V. Ve Sierra, D. (2015). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar (M. Özokes, Çev.) Ankara Nobel.
- BAŞAL, H.A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266.
- BURAK, Y., Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar Oyunlarının Çocukların Saldırganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 363-382.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- CASTRO, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional Linkages Between Emotion Recognition and Problem Behaviors in Elementary School Children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(2), 155-178.
- CHAN P.A, Rabinowitz, T. (2006). A cross-sectional analysis of video games and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 5(1), 16.
- DİJİTAL Oyun Raporu, 2017, <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/82MsL.pdf> Erişim Tarihi: 10.12.2019
- EAGLY, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological bulletin*, 100(3), 309.
- ERBOY, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler* (Master’s thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- GENTILE, D. A., Lynch, P.J., Linder, J. R., Walsh, DA. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of adolescence*, 27(1), 5-22.
- GRIFFITH, MD., Davies, MN. (2005). Video game addiction: does it exist?.
- GRIFFITHS, Md., Davies, Mn., Chappell, D. (2004). Online computer gaming: a comparison of adolescent and adult gamers. *Journal of adolescence*, 27(1), 87-96.
- GÜZEL, HŞ., Arkar, H. (2014). Psikiyatri Polikliniğine Başvuran Çocuklarda İçe Yönelim Ve Dışa Yönelim Sorunları İle İlişkili Bazı Sosyo-Demografik Ve Klinik Değişkenlerin İncelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk Ve Eğitim Dergisi Aced International Journal Of Family, Child And Education*, Sayı: 04 Cilt: 02 Yaz Kış

- HAZAR, Z. (2016). Fiziksel Hareketlilik İçeren Oyunların 11-14 Yaş Grubu Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanamamış doktora tezi, (Danışman: Doç. Dr. M HAZAR).
- HESKETH, T., Zheng, Y., Jun, Yx., Xing, Zw., Dong, Zx., Lu, L. (2011). Behaviour problems in Chinese primary school children. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 46(8), 733-741.
- HORZUM, B.M., Ayas, T., Balta, Ö.Ç. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- HYUN, G.J., Han, D.H., Lee, Y.S., Kang, K.D., Yoo, S.K., Chung, U.S., Renshaw, P.F. (2015). Risk factors associated with online game addiction: a hierarchical model. *Computers in human-behavior*, 48, 706-713.
- IRMAK, A.Y., Erdoğan, S. (2015). Validity and reliability of the Turkish version of the Digital Game Addiction Scale. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16, 10-18.
- IŞIK, HK. (2018). Çalışan/çalışmayan ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ve bu tutumların 5-6 yaş grubu çocukların davranış problemleri ile ilişkisinin incelenmesi, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Dr. H DOĞAN).
- KANLİKİLİÇER, P. (2005). Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Unpublished Master Dissertation, Marmara University, Social Sciences Institution, İstanbul.*
- KARASAR, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. 30. Basım, Ankara: Nobel.
- KAUFFMAN, J.M. Ve Landrum, T.J. (2015). Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Çocukların ve Gençlerin Özellikleri (S. Kaner, Çev.Ed.) Ankara, Nobel.
- KAYAALP, L. (2008). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.
- MUNDY, L.K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J., Romaniuk, H., Sawyer, S., Patton, G. (2017). Academic performance in primary school children with common emotional and behavioral problems. *Journal of School Health*, 87(8), 593-601.
- MUSTAFAOĞLU, R., & Yasaci, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların Ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- OGUNDELE, M.O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: a brief overview for paediatricians. *World journal of clinical pediatrics*, 7(1), 9.
- ÖNCEL, M., Tekin, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ve Yalnızlık Durumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4).
- ROE, K., & Muijs, D. (1998). Children and computer games: A profile of the heavy user. *European Journal of communication*, 13(2), 181-200.

Okul Dönemi Çocuklarının Bilgisayar Oyun Bağımlılığı İle Davranış Problemleri Arasındaki...

- SERTBAŞ, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler. D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir (Danışman: Yard. Doç. Dr. H KÜÇÜKKARAGÖZ).
- SWING, E.L., Gentile, D.A., Anderson, C.A., Walsh, D.A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126 (2), 214-221.
- TAŞ, İ., Güneş, Z. (2017). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi.
- ULUM, H. (2016). Çocuklarda Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı İle Duygu Ayarlayabilme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin (Danışman: Prof. Dr. DA GÜLER).
- WEINSTEIN, A.M. (2010). Computer and video game addiction—a comparison between game users and non-game users. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 36 (5), 268- 276.
- WILLIAMS, R.B, Clippinger, C. A. (2002). Aggression, competition and computer games: computer and human opponents. *Computers in human behavior*, 18(5), 495-506.
- WONG, I.L., Lam, M.P. (2016). Gaming behavior and addiction among Hong Kong adolescents. *Asian J GambliIssuesPublicHealth* 6(1):6.
- YOU, S., Kim, E., Lee, D. (2017). Virtually real: exploring avatar identification in game addiction among massively multiplayer online role-playing games (MMORPG) players. *Games and Culture*, 12(1), 56-71.
- YOUNG, K. (2009). Internet addiction: diagnosis and treatment considerations. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 241-246.
- YÜKSEK USTA, S. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne- Çocuk Ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi, H.Ü. Eğitim.

# AYRILIK KAYGISIYLA BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ KREŞ VE ANAOKULLARINA UYUM MODELİ (KAUM-AKDENİZ)

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Yunus PINAR<sup>1</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yunuspinar@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8584-790.

Geliş Tarihi: 22.01.2020 Kabul Tarihi: 17.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.678341

**Öz:** Ayrılma anksiyetesi üzerine yapılan etnografik çalışmalar çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Gözlemler iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk ve bunu takip eden günlerinin; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildirmektedir. Bu durum anaokuluna alışma evresi sürecinde olan ve yaşça daha büyük çocuklar için de söz konusu olabilmektedir. Tavistock Modeline göre yapılan gözlem araştırmaları, okul öncesi öğretmenlerinin çabalarının çocukları sakinleştirmek noktasında çoğu zaman etkili olmadığını bildirmektedir. Bu bağlamda, yurtdışında sorunsalın üstesinden gelebilmek için çeşitli uyum modellerinin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Örneğin, Berlin veya Münih Uyum Modeli gibi modeller, okul öncesi dönem çocuklarının yeni çevreye yumuşak bir geçiş (transition) sağlaması ve öğretmen ile güvenilir bir bağ tesis edebilmesi için başvuru alan ebeveyn katılımına dayanan modeller olarak sürekli yaygınlık kazanmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi kurumlara alışma sürecinde iyi olma halinin (well-being) sağlanması, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmelerini sağlamak noktasında kullanılacak yerli bir uyum modeline gereksinim vardır. KAUM-AKDENİZ bu boşluğu bir nebze de olsa doldurabilmek için tasarlanmış, çocuk, ebeveyn ve uygulayıcı eğitiminden geçmiş okul öncesi öğretmenlerinin katılımına dayanan bir model önerisidir. Model; Keşif ve Hazırlık Aşamaları, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi aşamalarından oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Uyum modeli, ayrılık kaygısı, erken çocukluk, okula uyum, sosyal ve duygusal gelişim

# **A PROPOSAL MODEL FOR DEALING WITH SEPARATION ANXIETY: AKDENİZ UNIVERSITY ADJUSTMENT MODEL FOR NURSERY AND KINDERGARTEN (KAUM-AKDENİZ)**

## **Abstract:**

Ethnographic studies on separation anxiety in children indicate that preschoolers experience some difficulties in kindergarten adjustment period and in transition phase. Psychoanalytic infant observations show that children between the ages two and three experience their first and following day care in nursery: depressing, sad and pathetic. The situation in preschool or in kindergarten look nearly identical. Studies in field of young child observations according to Tavistock model provide new clues for adjustment period of preschoolers and show that the examined children experience transition and adjustment phase as stressful and burdensome. Every child has its own pace depending on his/her temperament, bonding experiences and individual behaviour. The main goal is to develop a trusting relationship between childminder and child which offers enough safety to the child to experience his/her surrounding. At the same time the child gets to know the new environment with all its rules, rituals, people and rooms. Especially the Berlin and Munich adjustment models offer a conceptual frame for the settling-in period at day care in Europe. And there are no domestic models helping Turkish children have a smooth transition into Kindergarten. This study (KAUM-AKDENİZ) can be thought of as an attempt to bridge this significant gap. The model consists of the following stages: Exploration and Preparation Phase, Installation Phase, Implementation and Testing Phase and Final Phase.

**Keywords:** Adjustment model, separation anxiety, early childhood, school adjustment, social and emotional development

## **Çalışmanın Kuramsal Altyapısı**

### **Ayrılık Anksiyetesi**

Çocuğun gelişiminde anneye veya çocuğun bağlandığı kişiye (babaanne, anneye vb.) yönelik ortaya çıkan kaybetme korkusu doğal bir süreçtir. Özellikle 0-3 yaş arası çocukların anneden ayrılması diğer yaş gruplarına kıyasla daha zor olabilmektedir (Feriante ve Bernstein, 2020). Bu dönemde çocuklardan; kaygı, çaresizlik ve öfke gibi duyguların şiddetini yalnız başına düzenleyebilmeleri, bir başka ifadeyle duygu düzenleme (emotion regulation) stratejilerinde kusursuz yeterlilik gösterebilmeleri beklenmemelidir. Çocuk, kendisine yardım edecek ve destek olacak güvenli bir duygusal bağ geliştirebileceği bir kişiye gereksinim duymaktadır (Ersan, 2020).

Ayrılık kaygısı (separation anxiety) üç yaşına kadar gelişimin doğal bir parçası olarak kabul edebileceğimiz bir süreçtir. Çocuklar 3 yaşına kadar uyumaya tek başlarına gidememekte, ebeveynlerini yanlarında istemektedirler. Erken çocukluk döneminde deneyimlenen ayrılık kaygısı şiddet, nitelik ve maruz kalınan süreye göre bireyde çeşitli derinlikte izler bırakabilmektedir.

Ayrılık anksiyetesi bozukluğu ise (AAB) toplumda nadir görünen bir olgu olmayıp, çocukların ve genç ergenlerin ortalama %4'ünde bu bozukluğa rastlanmaktadır (Miral ve Baykara, 1998). Diğer bazı araştırmalar AAB'nin prevalansının çocuk ve ergenlerde %5'e kadar yükseldiğini bildirmektedir (Masi vd. 2001). Shear ve arkadaşları (2006) ise epidemiyolojik bir çalışmada (n=9,282) çocukluk ayrılık anksiyetesi semptomlarının yetişkinliğe uyarlandığı bir klinik görüşme formu kullanmak yoluyla yetişkinlik AAB'sinin yaşam boyu yaygınlık oranını %6,6 olarak saptamışlardır.

Erken çocukluk döneminde majör ayrılık kaygısına maruz kalmış olgularda yaşamın ilerleyen safhalarında; belirgin korku, endişe, panik atak, uyku bozuklukları, dissosiasyon ve obsesyonel düşünce gibi bozuklukların meydana gelmesi olasılık dâhilindedir. Bu bireyler bağ geliştirdikleri kişilerden uzun süreli ayrı kaldıklarında "yaşayamayacaklarına" inanmakta, kısa süreli ayrılıklarda ise bireylerin yaşam kalitelerinde ciddi bozulmalar görülmektedir. Bunun dışında, çoğu anksiyete ve kişilik bozuklukları, bipolar bozukluk, depresyon ve bağımlılıklar gibi ek mental bozukluklar ile yüksek komorbidite göstermektedir (Pini, vd., 2005; Goes, 2015; Gesi vd., 2016; Taşdemir vd., 2016; Pavlova, 2017; Titone vd., 2018; Caricasole vd. 2019).

Epidemiyolojik bazı çalışmalar, anksiyete bozuklukları türleri arasında da yüksek komorbidite olduğunu göstermektedir. Örneğin, özellikle erken yaşta ayrılık anksiyetesine maruz kalmış çocukların belirli bir fobi veya sosyal fobiye sahip olma olasılıkları artmaktadır. Kaygı bozukluklarının kronikleşmesi diğer rahatsızlıkları (örneğin, depresif rahatsızlıklar) tetiklemektedir. Çocuk ve ergen anksiyete bozuklukları, erişkinlikte mental bozuklukların gelişiminde de belirli oranlarda rol oynamaktadır (Woodward & Fergusson 2001). Öte yandan, Eksen I ve Eksen II'de kategorize edilen bozukluklar arasındaki etkileşim ve komorbiditenin sık rastlanır bir durum olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, majör depresyon ve panik bozukluğun yaşam boyu birlikteliğinin %60 civarında seyrettiği bildirilmektedir (Noyes & Hoehn, 1998; Ihle & Esser, 2002). Yine panik atak hastaların 1/3 ila 1/2'si agorafobi ölçütlerini de karşılamaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşanan ayrılık anksiyetesinin de panik ve agorafobi gelişiminde etiyolojik bir rolü olduğu düşünülmektedir (Delice vd. 2015).

Zayıf ebeveyn ilişkisinin yinelenmeler ve zayıf tedavi uyumu ile ilişkili olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Joyce, 1984). Türkiye'de yapılan bir araştırmada Kökçü ve Kesebir, iki uçlu duygudurum bozukluğu olan olgularda güvensiz bağlanma görülme sıklığının özellikle kaçınan bağlanma biçimi puanlarının sağlıklı bireylerinkinden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir (Kökçü & Kesebir S. 2010).

Ayrılık anksiyetesi üzerine kreş ve anaokullarında yapılan psikanalitik ve etnografik çalışmalar çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Çocuk gözlemleri (Battaglia, 2015; Czada, 2012; Frisch, 2012) iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk zamanlarının; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildirmektedir. Anne kreşten ayrılır ayrılmaz çocuk hıçkırıklara boğulmakta, panik içinde ve “sığınılacak bir liman” ararcasına anneye seslenmektedir. Okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenlerin teselli çabaları çoğu kez çocukları sakinleştirmek konusunda yetersiz kalmakta, bilakis çocuklardaki kaygı ve endişe duygularını tırmandırabilmektedir (Czada, 2012; Xiao, 2015). Ayrılık kaygısı ile başa çıkmaya yönelik bir model önerisi sunan bu çalışmanın ilk kuramsal dayanağı Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) ayrılık anksiyetesi olgusu bir diğeri ise yine aynı yazarlara ait olan bağlanma kuramıdır.

### **Bağlanma (Attachment)**

Bebek dünyaya geldiğinde “kendisini uzay kıyafetleri olmaksızın uzaya öylece fırlatılan ve bu yerçekimsiz ortamda kontrolsüz bir şekilde savrulan bir astronot” gibi hissetmektedir (Wille, 2014). Kendisini sarıp, sarmalayan bir derisi vardır, fakat bu tek başına onun bölünmüşlüğüne toparlamaya, bebeği her yönüyle bir arada tutmaya yetmeyecektir. Bebek duygusal anlamda parçalanmıştır ve bütünleşememe (disintegration) durumundan kurtulmak ve kendini güvende hissedebilmek için bakım veren bir kişiye (çoğu zaman anne) gereksinim duymaktadır. Birçok bebek gözlemi bebeklerin annelerini emerken, sağ ya da sol elleriyle annenin boynuna ve yüzüne dokunduğunu, parmakları ile saçlarını sıkıca kavradığını aktarmaktadır. Bebeğin beden dili ve devinimsel tepkileri anneye tutunabilmek ve güvenli bir bağ tesis edebilmek için atılan ilk adımlar olarak değerlendirilebilir. Gözlemler, annenin bebeğin yanından ayrılması ile ortaya çıkan; ağlayış ve yakarışların annenin bebeği kucağına almasını takiben sona erdiğini aktarmaktadır (Wille, 2014, Battaglia, 2015; Czada, 2012; Frisch, 2012). Bu anlamda, “anne” bebeğin fırtınalı denizlerde sığınılacak limanıdır denilebilir. Öte yandan, bebeğin biyolojik yetersizliği dikkate alındığında, anneye yönelik bir bağlanmanın oluşması da kaçınılmazdır.

Bağlanma kavramı, bebeklerle anne-babaları ya da bakım verenleri arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Öztürk, 2002). Bağlanma, çocuk ile bakım veren kişi arasında gelişen ilişkide, çocuğun bakım veren kişiyle yakınlık arayışı ile kendini gösteren tutarlılığı ve sürekliliği olan duygusal bir bağ kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Kesebir vd. 2011). Bağlanma kuramcılarının göre bağlanmanın türü ve niteliği süt çocukluğu döneminde “güvenli” ya da “güvensiz” olarak bir kez belirlendikten sonra çok az değişiklik gösterir (Hamilton, 2000). Bağlanmanın türü (güvenli-güvensiz) yaşamın erken dönemlerinde belirlenen ve süreklilik gösterdiği düşünülen, kişinin diğer insanlarla ilişki kurma örüntüsünü de şekillendiren bir olgudur.



Bazı çocukların ebeveynlerce kreş veya anaokullarına bırakıldıklarında korku ve üzüntüyle tepki verdikleri, bazılarının ise duygusal olarak hiçbir tepki göstermedikleri görülmektedir (Kasten, 2013, s. 145). Birçok ebeveyn çocuklarının ayrılma esnasında ağlamıyor oluşunu ve şiddetli tepkiler göstermemelerini yanlış yorumlayabilmektedir. Böyle durumlarda ebeveynler çocuklarının “güçlü bir karaktere sahip” olduğu ve çocukları ile aralarında güvenli bir bağın var olduğu yönünde katı bir kanaate sahip olabilirler. Oysaki çocuğun ayrılmaya yönelik sergilediği bu “kayıtsız” davranışlar çocukta ayrılık kaygısının olmadığı anlamına gelmeyebilir. Anksiyete temelde intrapsişik bir sürecin ürünü olarak latent ve örtük bir özellik arz edebilmekte ve kolayca anlaşılabilir (Greet, 2013). Öte yandan, çocuk tarafından sergilenen bu tepkisiz tutum savunma mekanizmalarından izolasyona da işaret ediyor olabilir (Baumeister, vd., 1998). Başka türlü ifade etmek gerekirse, çocuk ayrılmanın verdiği kaygı ve korkunun yıkıcı etkilerinden kendini korumak adına duygusal izolasyona başvurmuş olabilir. Ayrılık kaygısı çocuklar için çoğu kez baş etmeleri gereken büyük bir stres kaynağına dönüşmektedir. Ancak duygularını ifade etmeyi çoğu kez başaramamaktadırlar.

Güvenli bağlanmış çocuk ise ebeveynin yardımıyla güvenli bağlanma temelinde okul öncesi kurum öğretmenleri ile duygusal bir bağ tesis etmek noktasında daha az zorlanacaktır (Kasten, 2013). Örneğin, anne ile bebeklikten itibaren nitelikli iletişim deneyimlerine sahip ve güvenli bir bağ tesis etmiş çocuklar herhangi bir stres durumunda annesinin geri geleceğinin bilincindedir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde dikkat çeken sorunlardan birisi çocuk daha okul öncesi kurumuna adımını atar atmaz, yani alışma evresinde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına yeni başlayan çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıkları ve ayrılık kaygısı ile baş etmede zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Türkiye’de ayrılık anksiyetesi bozukluğunun (AAB) prevalansı 0-17 yaş grubunda yüzde 4 ile %5 aralığında seyretmekte olup, AAB’nin 916.800 ile 1.146.000 çocuğu etkilediği söylenebilir. Bu çocuklar ile beraber okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir çoğunluğu da okula alışma evresinde ebeveyninden ayrılmanın yarattığı sarsıcı etkiler ile baş etmede güçlükler yaşamaktadır.

Günümüzde iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk ve bunu takip eden günlerinin; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildiren birçok etnografik, psikanalitik gözlem araştırmaları ve videografi çalışmaları vardır (Eder, 2011; Czada, 2012; Frisch, 2012; Datler vd., 2014; Battaglia, 2015). Bu durum anaokuluna alışma evresi sürecinde olan ve yaşça daha büyük çocuklar için de geçerlidir. Mevcut sorunun üstesinden gelmek için, Almanya’da Berlin (Laewen, Andres & Hedevari, 2003) ve Münih (Winner & Doll, 2013) Uyum Modelleri geliştirilmiş, bu modeller başta Almanya olmak üzere İsviçre (Zürih Sosyal Hizmetler Dairesi Raporu, 2016) ve Avusturya (Datler vd., 2012b) gibi bazı OECD ülkelerinin okul öncesi eğitim sistemlerinde yer almaya başlamıştır (Weissbrodt, 2018). Bu modellerin amacı; çocukların okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenler ile güvenli bir duygusal bağ geliştirmelerine katkıda bulunmak, intrapsi-

şik bir süreç olan ayrılık kaygısı ile baş etmede çocuğa destek vermek ve alışma sürecini sistematik bir biçimde yönetebilmek olarak özetlenebilir. İlgili modellerde ebeveynlerin alışma sürecine eşlik etmesi esastır ve çocuğun yeni çevreye, öğretmene aşına olması ve travmatize edilmeksizin uyum sağlaması hedeflenmektedir. Modeller; kayıt ve görüşme evresi, temel evre, ilk ayrılık evresi, dengeleme ve bitiş gibi evrelerden oluşmaktadır (Laewen vd., 2003). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir model önerisi sunan bu çalışmanın kuramsal altyapısını Berlin ve Münih Modellerinin de kuramsal çerçevesini oluşturan Ainsworth ve Bowlby'nin araştırmaları oluşturmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

Uyum modelleri ile ilgili yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yetersiz geçiş ve uyum tecrübelerinin çocukların akademik performans ve duygusal uyum süreçlerini ciddi oranlarda etkileyebilecek yüksek düzeyli stres yaşamalarına neden olabileceğini göstermektedir (NICHD, 2003; Fabian ve Dunlop, 2007; Gunn, 2011; Datler vd., 2012). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi kurumlarına uyum sürecinde iyi olma halinin (well-being) sağlanması, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmelerini sağlamak noktasında kullanılacak yerli bir uyum modeli henüz bulunmamaktadır. Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli (KAUM-AKDENİZ) bu boşluğu bir nebze de olsa doldurabilmek için tasarlanmış bir modeldir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına yeni başlayan çocukların; kreş, anaokulu veya anasınıfına ve buralarda görevli öğretmen, asistan ve diğer yetişkinlere alışma ve uyumunu kolaylaştırmak, geçiş sürecinde olan çocuklar tarafından sıklıkla deneyimlenen ayrılık kaygısını da olabildiğince azaltmak için bir model önerisinde bulunmaktır. Bu amaca hizmet edebilmek için geliştirilen KAUM-AKDENİZ'in başta akademisyenler olmak üzere yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından dikkate alınacağı düşünülmektedir.

### **ABD, Avrupa ve Türkiye'deki Uyum Modellerine Genel Bir Bakış**

Amerika Birleşik Devletleri'nde okula uyum modellerinin son yıllarda yaygınlık kazanmaya başladığı söylenebilir (Petig, 2015). Little ve arkadaşlarının yaptığı kapsamlı bir araştırmada (2016, s. 14f.) ABD'de okulların çocuklara sunduğu uyum programlarının sayısında ılımlı bir artış olsa da bu türden uygulamaların spesifik bir gruba (örneğin düşük sosyo-ekonomik sınıfa) yönelik tasarlandığı, bunların tüm öğrencilerin kullanımına açılması ve yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmakta, bu alandaki çalışmaların sayısının da arttırılması gerektiği belirtilmektedir. ABD'deki uyum modellerinin genel karakteristiğine bakıldığında, Avrupa'da Melanie Klein ile başlayan daha sonra Bick (1964), Bowlby (1969), Diem-Wille (2007), Datler (2012) gibi isimlerin takipçisi olduğu psikanalitik pedagoji ve bunun türevlerinin alt yapısını oluşturduğu modellerden ziyade daha çok aile katılımlı yapılandırılmış etkinliklere dayalı uygulamalar olduğu görülmektedir (Petig, 2015; Little vd., 2016).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Komisyonu'nun Özel Raporunda (Heckman, 2018, s.5) başta California, Massachusetts ve Batı Virginia eyaletlerinde olmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarına yumuşak geçiş olanağı sağlayan çocuk, ebeveyn ve öğretmen katılımına dayanan uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik adımların atılmaya başlandığı ifade edilmektedir. İlgili raporda (Heckman, 2018) politika yapıcılarının gelecekte erken çocuklukta okul öncesi eğitim kurumlarına geçiş ve uyum süreçlerini destekleyecek etkili politikalar oluşturmak için çaba göstermeleri gerektiğinin de altı çizilmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, ABD'de daha çok kıta Avrupa'sında yaygınlık kazanmaya başlamış, kaynağını Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) aylık anksiyetesi ve bağlanma kuramlarının oluşturduğu uyum modellerine ise pek rastlanmamaktadır.

Avrupa'ya bakıldığında ise özellikle İngiltere'de öğrencilerin farklı bir şehir veya kültüre uyumunu kolaylaştırmaya yönelik uyum modellerinin dikkat çektiği görülmektedir (örn. Risquez vd., 2008; Bridges, 2011; Menzies vd., 2014). Amerika ile benzer şekilde kuramsal alt yapısını bağlanma kuramının (attachment theory) oluşturduğu modellere neredeyse hiç rastlanılmamaktadır.

Kıta Avrupası'nda erken çocukluğa yönelik iki ayrı okula uyum modelinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan birisi Berlin Uyum Modeli (Laewen, Andres & Hedevary, 2003) diğeri de Münih Uyum Modelidir (Winner & Doll, 2013). Bu modellerin Almanya'dan sonra özellikle Avusturya ve İsviçre başta olmak üzere ülkemizdeki özel okul öncesi eğitim kurumlarında da yaygınlık kazandığı söylenebilir.

Ülkemizdeki uyum modellerine yönelik uygulamalara bakıldığında birçok özel erken çocukluk eğitim kurumunun kendilerinin tasarlamış oldukları çeşitli programlara yer verdikleri görülmektedir. Bunun dışında, 2016 yılından itibaren UNICEF'in finansal desteği ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından; Okula Uyum Programı kılavuzu (TEGM, 2019), öğretmen etkinlik kitabı, aile el kitabı, aile etkinlik kitabı veya değerlendirme kılavuzu gibi materyallerin de yayınlandığı da bilinmektedir. İlgili Okula Uyum Programının, çocuğu anlamaya ve ona destek olmaya ilişkin girişimlere farklı bir bakış açısı sunduğu ifade edilebilir. Okula Uyum Programının bazı yönleriyle Ekolojik Sistemler Kuramına (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998) dayandığı, çocukların kreş, anaokulu ve anasınıflarına yumuşak bir geçiş yapabilmeleri hususunda belirli faydalarının olduğu da belirtilmektedir (Taşçı ve Sığırtmaç, 2014).

Ülkemizde özel erken çocukluk eğitim kurumlarının kendilerinin tasarlamış oldukları uyum programlarını uyguluyor oluşu ilk bakışta olumlu bir gelişme olarak görülebilir ancak bu programlar kendi bütünselliği içerisinde gerek kuramsal gerekse empirik düzlemde ortaya çıkabilecek birtakım metodolojik sorunları da barındırıyor olabilir. Program veya modellerin hazırlanması ve uygulanması süreci kuramsal çerçevesinin belirlenmesinden uygulayıcıların yeterliliklerinin sağlanmasına kadar bi-

limsel ve sistematik bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, program ya da model geliştirmek, bunları kamuoyuyla paylaşmak özel kreş veya anaokullarının inisiyatifinde olmaktan ziyade daha çok üniversitelerin misyonu olarak kabul edilmeli, geliştirilecek olan modeller *izlenen ve kontrol edilebilen* bir paradigma (Kuhn, 1995) çerçevesinde ele alınmak durumundadır. Yine aynı şekilde, akademisyen ve karar vericilerin erken çocukluk uyum modellerine yönelik etkili politikalar oluşturmak için eşgüdümlü çalışmaları da gerekmektedir.

UNICEF'in önerdiği Okula Uyum Programının ise geçiş ve uyum sürecindeki çocuğu anlamaya ve ona destek olmaya ilişkin çeşitli etkinlikleri bünyesinde barındıran ve daha çok yönergeler ile işleyen bir model olduğu görülmektedir (TEGM, 2019). Okula Uyum Programı (Okul Öncesi) Kılavuzunda Tanıma-Tanışma Etkinliğine yönelik süreç örneği aşağıdaki gibidir:

*Çocuklar çember olur. Öğretmen eline bir top alır ve "Benim adım ... senin adın ne?" diyerek topu gruptaki bir çocuğa verir. Topu alan çocuk kendi adını söyler ve topu başka bir arkadaşına verir. Tüm çocuklar adını söyleyinceye kadar etkinlik devam eder. Etkinliğin ikinci aşamasında "Benim adım ... en çok ... yemeyi severim gibi farklı yönergelerle etkinlik devam eder." (TEGM, 2019, s. 9).*

Burada "uyum sürecini" deneyimleyen çocuktan; çember olması, öğretmenin elinden topu alıp, adını söylemesi, sonrasında topu bir diğer çocuğa uzatması beklenmektedir. Hemen ikinci aşamada ise çocuktan beklenen kendini tanıtmasıdır.

Alanyazın tarandığında bir çok araştırma anne veya babanın başta kreş olmak üzere anaokulundan ayrılır ayrılmaz çocukların duygusal uyum süreçlerini ciddi oranlarda etkileyebilecek yüksek düzeyli stres yaşadıklarını, ağlama krizi veya öfke nöbetlerine girdiklerini, okul öncesi öğretmenlerinin teselli çabalarının yetersiz kaldığını, çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını, erken çocuklukta okul öncesi eğitim kurumlarına geçiş ve uyum süreçlerinin olumsuz deneyimlenmesinin çocukta, duygu düzenleme süreçlerine, sosyal uyum ile akademik düzeylerine zarar verebileceğini göstermektedir (NICHD, 2003; Fabian & Dunlop, 2007; LoCasale vd., 2008; Heiss, 2009; Geiderer, 2010; Gunn, 2011; Czada, 2012; Datler vd., 2012; Frisch, 2012; Xiao, 2015; Kang vd., 2017; Maciel vd., 2018; Crystal vd., 2018; Longobardi vd., 2019). Bazı diğer araştırmalar ise çocuğun yukarıda aktarılan davranışlardan birini göstermese dahi anneden ayrılmının yarattığı içsel gerilimi latent ve örtük olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır (Bowlby, 1973; Datler vd. 2001, 2008, 2009; Greet, 2013; Battaglia, 2015). Bu bağlamda, hali hazırdaki Okula Uyum Programının (TEGM, 2019) çocuğunun yeni çevreye yumuşak (smooth) bir geçiş yapması ya da ayrılık kaygısıyla başa çıkmasında etkili bir yol olabileceği tezinin sorunlu olduğu ifade edilebilir.

Etrafında henüz bağ geliştiremediği yetişkinlerin (öğretmen, asistan vb.) olduğu, onlarla temasa geçmek, onları tanımak noktasında zamana gereksinimi olan “kaygı yüklü” bir çocuğun: “Çember oluyoruz, Adını söyle, Topu arkadaşına ver. Kendini Tanıt!” gibi yönergeler ve bu doğrultuda tasarlanan etkinlikler aracılığıyla uyumunun sağlanması ne denli mümkün olabilir? Nasıl ki yakın bir zamanda annesini yitirmiş ve travmatize olmuş bir çocuğun dilbilgisi defterinde; geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanın birbirine karıştığı dilbilgisi hatalarını fark ettiğimizde onun Türkçe dilbilgisi dersi ile desteklenmesinden ziyade psikolojik destek ile sağaltımının sağlanması gayretinde oluyorsak, burada da çocukların uyum ile ilgili gereksinimlerini iyi saptayarak bu yönde pragmatik adımlar atmak durumundayız. Hem anaokullarında hem de üç ve üç yaş altı kreş çocuklarında sosyal etkileşim deneyimlerinden önce çocuğun iyi olma halinin sağlanmasını mümkün kılacak modellere yönelmemiz gerekmektedir.

### **Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli (KAUM-AKDENİZ)**

KAUM-AKDENİZ'in belli başlı iki kuramsal gerekçesinin olduğu söylenebilir. Bunlar; erken çocuklukta ayrılık anksiyetesi olgusu ve bağlanma kuramıdır (Ainsworth (1973; Bowlby, 1969, 1973). Çıkış noktasını daha çok Berlin Uyum Modelinin (Laewen vd. 2003) oluşturduğu KAUM-AKDENİZ birtakım yönleriyle bu modelden ayrılmaktadır. Berlin Uyum Modelinde, modelin işleyişinde önemli ve kurucu bir rol üstlenen okul öncesi öğretmenleri herhangi bir akademik eğitimden geçmemektedir. Berlin Modeli kapsamında çocuk kuruma kayıt olur olmaz, okul öncesi öğretmeni ile ebeveyn arasında çocuğun; yeme içme alışkanlığı, uyku düzeni ve oyun davranışlarının ele alındığı bir görüşme gerçekleştirilmektedir (Laewen vd. 2003). Böylelikle çocuk ile ilgili ilk izlenimler ve çeşitli bilgiler edinilmiş olunur. Bunu takiben de öğretmenin yönlendirmeleri ile uyum modelinin süresi belirlenir ve modelin uygulanmasına geçilir. Ancak ebeveyn ile yürütülen bu görüşmeler neticesinde öğretmen çocuğa yönelik öznel birtakım yargılara sahip olabilir ve çocuk gereğinden az veya fazla bir süreyle uyum modeline tabi tutulabilir. Bu öznel yargıları önemli oranlarda ortadan kaldırmak ve çocuk hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek için KAUM-Akdeniz'de: yarı yapılandırılmış görüşme, Demografi Formu ve Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu gibi araçlara başvurulur. Bunun dışında, KAUM-AKDENİZ uygulayıcısı olacak okul öncesi öğretmenleri; Ayrılık Anksiyetesi ve Bağlanma”, Erken Çocuklukta Duygulanım Düzenleme adı altında kuramsal seminerlere ve olgu sunum çalışmalarından oluşan Tartışma Gruplarına katılmak suretiyle eğitimlerini tamamlayacaktır<sup>1</sup>. Bununla birlikte KAUM-AKDENİZ'de gerek Berlin gerekse Münich Uyum Modellerinde yer tutmayan algoritmik yani sonuca hızlı ve en etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlayacak bir yol takip edilmektedir. KAUM-AKDENİZ'de okul öncesi öğretmeni Keşif ve Hazırlık Aşamasında uygulayacağı Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn For-

1 Detaylı bilgiler bu çalışmanın “KAUM AKDENİZ Uygulayıcı Sertifika Programı” başlığı altında verilmektedir.

mundan elde ettiği puanlar ile yarı yapılandırılmış görüşmeden edindiği bilgiler doğrultusunda çocuğu ALFA ve BETA programlarına yönlendirebilecektir<sup>2</sup>.

Metodolojik olarak çıkış noktasını Almanya’da geliştirilen Berlin ile Münih Uyum Modellerinden alan, fakat Türkiye’nin kendine özgü dinamiklerinin gözetilmesi suretiyle geliştirilen Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli’nin (KAUM-AKDENİZ) gelecekte yapılacak araştırmalar için de ön ayak olacağı düşünülmektedir.

KAUM-AKDENİZ sadece ayrılık anksiyetesi bozukluğu tanılı çocuklara yönelik bir model değildir. Bu model aracılığıyla, Avrupa’nın birçok ülkesinde uygulandığı haliyle olabildiğince çok çocuğun kurumlara ve öğretmenlere alışma sürecinde iyi bir başlangıç yapabilmeleri, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmeleri hedeflenmektedir.

KAUM-AKDENİZ, gerek öğretmenlerin model ile ilgili kuramsal bir eğitime tabi tutulmaları gerekse ebeveynlerin uyum modeline oryantasyonu konusunda sağladığı destekleyici seminerler hususlarında getirdiği yeniliklerle özgün bir yapıya kavuşmaktadır. Başka bir ifadeyle, modelin sistematik bir yapı arz etmesi ve işlevsel olabilmesi için uygulayıcıların eğitiminden, modelin uygulanması evresine kadar hiçbir şey şansa bırakılmamaktadır.

KAUM-AKDENİZ, Keşif ve Hazırlık Aşamasından Final Evresine kadar kendi spesifik parametrelerini kullanmaktadır. Model bunun dışında, yeni çevre ve bireylere alışma sürecinde olabildiğince algoritmik yani sonuca hızlı ve en etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlayacak bir yol takip etmektedir. Bu ve benzeri özellikleri ile diğer modellerden ayrılan ve kısa sürelerde optimum çözüm üretmeyi hedefleyen KAUM-AKDENİZ’in ülkemizin bu alandaki önemli bir boşluğunu doldurması beklenmektedir.

“KAUM-AKDENİZ Asistanı-Ebeveyn Buluşması” adı verilen keşif ve hazırlık aşamasının ilk etabında, çocuk hakkında detaylı bilgi edinebilmek için yukarıda da değinildiği gibi Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu gibi ölçeklerin (Bkz. Teze ve Arslan, 2016) kullanımına başvurulacaktır. Bu ilk görüşmede, KAUM-AKDENİZ’in iki ayrı sürümü olan ve çocuğa uygulanması planlanan ALFA ve BETA uyum programlarının içeriği hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. KAUM-AKDENİZ’in bu yönleriyle hali hazırdaki diğer modellerden metodolojik olarak ayrıldığı ifade edilebilir çünkü çocuğu farklı yönleriyle tanımaya, anlamaya çalışırken diğer modellerin başvurdukları şekliyle salt “görüşme” yürütülmemekte, buna ek olarak ölçek ve demografi formlarının kullanımına da yer verilmektedir. KAUM-AKDENİZ eğitiminden geçmiş uygulayıcı öğretmen, ebeveynlerden onam belgesi edindikten sonra, adeta bir araştırmacı bir kılavuz gibi aileye yol gösterecektir.

KAUM-AKDENİZ’in en önemli bileşenlerinden olan ve ekonomik dinamizm işlevi gören “Uygulayıcı Sertifika Programı”nın yürütülmesinde Akdeniz Üniversitesi Eği-

2 Detaylı bilgi “ALFA ve BETA Programları-Keşif ve Hazırlık Aşaması” kısmında verilmektedir.

tim Fakültesinin fiziki olanakları kullanılabilir ve insan kaynağına başvurulabilecektir. Uygulayıcı Yeterlik Belgesine sahip olmak isteyen ülke çapındaki tüm özel okul öncesi eğitim kurumları, bünyelerinde istihdam eden öğretmenleri<sup>3</sup> Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Uygulayıcı Sertifika Programına yönlendirmek ve bu asgari koşulu yerine getirmek durumundadırlar. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi veya üniversite bünyesinde hizmet vermek üzere faaliyete geçirecek bir Uygulama ve Araştırma Merkezi yüksek hizmet kalitesi ve inovasyonda sürdürülebilirliğe katkı sağlayacak birimler olarak önemli rol alacaklardır.

### **KAUM AKDENİZ Uygulayıcı Sertifika Programı**

KAUM-AKDENİZ, Akdeniz Üniversitesi tarafından yürütülen Uygulayıcı Sertifika Programına katılmış bu çerçevede; ayrılık anksiyetesi, erken çocuklukta bağlanma, duygu düzenleme becerileri ve son olarak da KAUM-AKDENİZ ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik eğitimler almış öğretmenler tarafından yürütülmesi planlanmaktadır. Okul öncesi öğretmeni veya kreşte görevli öğretmen katıldıkları programın sonunda “KAUM-AKDENİZ Asistanı” unvanına sahip olmuş olacak ve KAUM-AKDENİZ’i Keşif ve Hazırlık aşamasından Final evresine kadar uygulama hakkını elde etmiş olacaktır.

Sertifika Programları her yıl güz, bahar ve ağırlıklı olarak da yaz dönemlerinde hafta sonu kursları şeklinde düzenlenecektir. Sertifika Programına anaokulu, kreş, gündüz bakım evi veya etüt eğitim merkezlerinde kısacası okul öncesi eğitim veren kurumlarda hizmet veren lisanslı öğretmenler başvurabilecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler programa bireysel başvuru yapamayacaklardır. Uygulayıcı Yeterlik Belgesine sahip olmak isteyen ülke çapındaki tüm özel okul öncesi eğitim kurumları, bünyelerinde istihdam eden öğretmenleri (en az %50) Akdeniz Üniversitesi Uygulayıcı Sertifika Programına kayıt ettirmek için kurumsal başvuru yapmak durumundadırlar.

Programın uygulanmasında yüz yüze eğitim yöntemine başvurulması planlanmakta olup, uzaktan eğitim ile video derslere yer verilmeyecektir. Dersler 18 kişilik sınıflarda, tartışma grupları da en fazla 9 kişinin katılacağı seminer odalarında gerçekleştirilecektir. Kursların eğitmenleri Eğitim Fakültesinin öğretim üyeleri ve Edebiyat Fakültesinin Psikoloji bölümü öğretim üyelerinden oluşacaktır. Dersler, sabah 08.30’da başlayacak, öğleden sonra 17.20’de sona erecektir. Sabahları; ayrılık anksiyetesi, erken çocuklukta bağlanma, duygu düzenleme becerileri gibi ana konuları aktarıldığı teorik eğitimler verilecek olup, öğleden sonraları ise belli sayıda öğrenci ve iki eğitmenle oluşan tartışma grupları ile dersler yürütülecektir. Öğleden sonra gerçekleştirilecek olan oturumlarda; olgu sunumları, gözlem raporları ve videografi çalışmalarına yer verilecektir. Program, KAUM-AKDENİZ ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik yürütülecek dersler ile sona erecektir.

<sup>3</sup> Kurumlar, KAUM-AKDENİZ Uygulayıcı Yeterlilik Belgesi’ni elde edebilmek için bünyelerinde istihdam eden öğretmenlerin %50’sinden az olmamak koşuluyla sayısal bir yeterliliğe ulaşmak durumundadır. Bu koşulu yerine getiren kurumlar programa dahil edilirler.

**Tablo 1.** KAUM-AKDENİZ Ders Programı

Dersler	Ders Saatleri
<b>Sabah Oturumu</b>	
Ayrılık Anksiyetesi ve Bağlanma	08:30-10:20
Erken Çocuklukta Duygulanım Düzenleme	10:30-12:20
Öğle Arası	12:20-13:30
<b>Öğleden Sonra Oturumu</b>	
Tartışma Grupları: Olgu Sunum Çalışmaları	13:30-15:20
Kuramdan Uygulamaya KAUM-AKDENİZ	15:30-17:20
<b>Kapanış</b>	

Katılımcılar yaz ve güz dönemlerinde hafta sonu cumartesi ve pazar günleri yürütülecek olan 1 günlük eğitim programlarından birini tercih edebileceklerdir. Yaz programları temmuz ve haziran aylarında 8 hafta süresince, güz programları ise ocak ve şubat aylarında 8 haftayı kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Başvuru sayısının fazla olduğu dönemlerde ilave sertifika programları da hizmete sunulacaktır.

8 saatlik eğitimi tamamlayan öğretmenlerin sertifikaları 1 hafta içinde bağlı buldukları kurumlara kargo ile gönderilecektir. Okul öncesi eğitim kurumları KAUM-AKDENİZ “Uygulayıcı Yeterlik Belgesi”, programa katılan öğretmenler ise “Uygulayıcı Sertifikası” elde edeceklerdir. Akdeniz Üniversitesi onaylı Uygulayıcı Yeterlik Belgesi hiçbir şekilde gerçek ve tüzel kişilere devredilemez, kiraya verilemez bir nitelik arz edecektir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okul öncesi eğitim kurumlarını KAUM-AKDENİZ uygulayıcısı olarak akredite etmek ve bu resmî kurumlarda görevli öğretmenlerin “KAUM-AKDENİZ Asistanlığı” eğitim programına katılımını sağlamak ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile fon anlaşması ve iş birliği mutabakatı yapmakla mümkün olabilecektir.

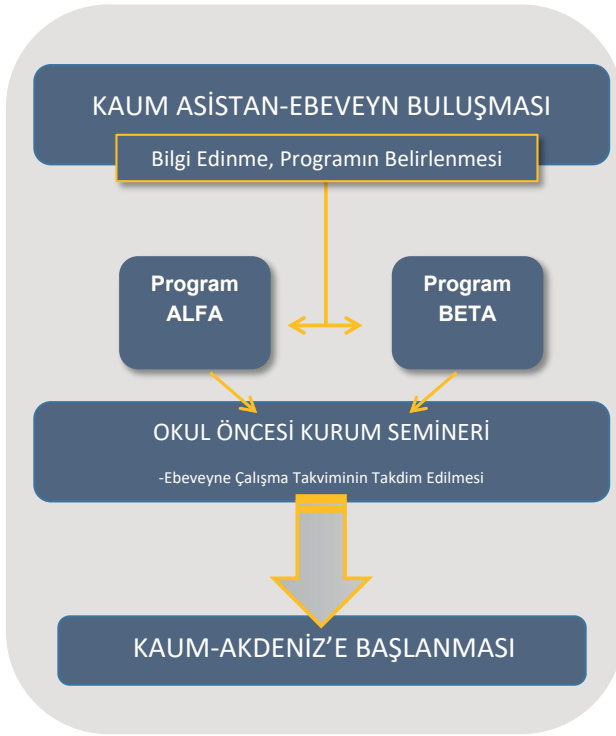
#### **KAUM-AKDENİZ'in Bileşenleri ve Aşamaları**

##### **“ALFA ve BETA Programları-Keşif ve Hazırlık Aşaması”**

“KAUM-AKDENİZ Asistanı-Ebeveyn Buluşması” adı verilen görüşmede eğitimli öğretmen doğru programın belirlenip, uygulanması konusunda ebeveynlere seçenekleri gösterecek, onlara rehberlik edecektir. KAUM-AKDENİZ ebeveynlere “ALFA” ve “BETA” olmak üzere iki ayrı program sunmaktadır. ALFA programı başta kreş veya anaokulu ve bu kurumlarda görevli öğretmen ve asistanlara alışmak konusunda zorluklar yaşayacağı öngörülen, 4 yaşından küçük geçişin (transition); ayrılık anksiyetesi, ailenin öyküsünde boşanma, anne-baba yoksunluğu ve benzeri durumlar nedeniyle sarsıntılı olacağı olgulara yönelik tasarlanmıştır. Bununla birlikte, ebeveynler çocukla



ilgili dikkat çeken herhangi kaygı verici bir durum olmasa dahi yeni çevreye yumuşak bir geçiş yapmak, okul öncesi kuruma alışma evresinde kaygı ve endişe gibi duyguların ortaya çıkmasını asgari düzeye çekmek ve geçişte optimum bir süreç deneyimlemek arzusunda iseler de ALFA programını tercih edebileceklerdir. BETA programı ise geçiş ve alışma konusunda görece daha az risk taşıdığı öngörülen, ebeveyn görüşmeleri ve uygulanan ölçek sonuçlarından hareketle duygu düzenleme stratejileri hususunda olumlu bir öyküye sahip, ayrılık kaygısıyla başa çıkmada diğer çocuklara kıyasla görece yeterli potansiyeli taşıyan çocuklara yönelik tasarlanmış bir programdır. BETA programının ALFA'dan en önemli farkı süreç olarak daha hızlı işlemesidir.



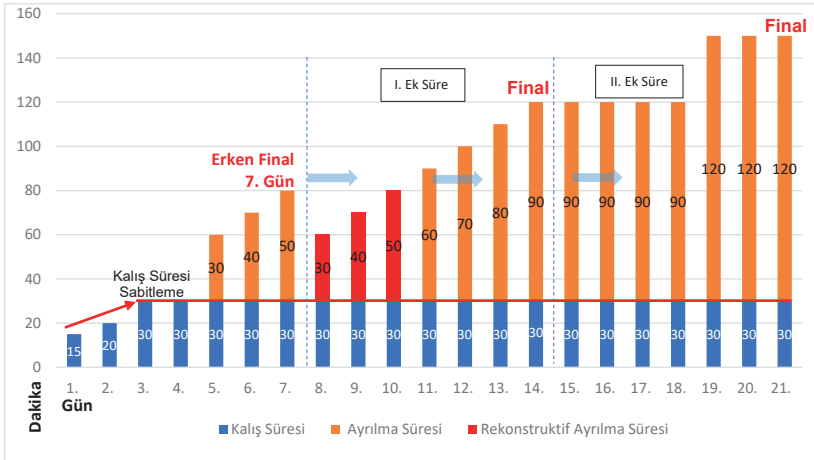
**Şekil 1.** KAUM-AKDENİZ Keşif ve Hazırlık Aşaması (Exploration and Preparation Phase)

“KAUM-Asistanı-Ebeveyn Buluşması”nu takiben 1 saati kapsayan “Okul Öncesi Kurum Semineri” gerçekleştirilecektir. Bu seminer çerçevesinde ebeveynlere genel hatlarıyla KAUM-AKDENİZ ile ilgili daha çok uygulamaya yönelik bilgiler verilecektir. Seminerin son kısımlarında ebeveynlere uygulanmasında mutabık kalınan programa yönelik “Çalışma Takvimi” takdim edilecektir.

### Alfa Programı Aşamaları

ALFA programının evreleri; Keşif ve Hazırlık Aşaması, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi'dir. Çocuk ile ebeveynin kreş veya anaokulunda kalış süresi ve ayrılma denemeleri kademeli olarak arttırılacaktır.

Çocuk ve ebeveyn ilk iki gün 15 ve 20 dakikalık sürelerle kurumda bulunacaktır. Üçüncü gün ve bunu takip eden günler kalış süresi 30 dakikaya (ayrılma süreleri hariç) sabitlenecektir. Bu zaman diliminde çocuk kendisi için yeni olan çevreyi keşfedecek, dilediği etkinliğe katılıp, çeşitli oyunları oynayabilecektir. Çocuk anneden bağımsız bir oyun grubuna ya da etkinliğe katılabilecek, anne ise edilgen bir rol üstlenecek, izleyici olmakla yetinecektir.



**Grafik 1.** ALFA Programı Günlere Göre Çocuğun Kurumda Kalış ve Ayrılma Süreleri

Bunu takiben, çocuk beşinci gün 30 dakika ile sınırlı ilk ayrılma deneyimini yaşayacaktır. 30 dakika anne ile birlikte geçirilen süreye 30 dakika ayrılma deneyimi eklenecektir. Beşinci gün çocuğun toplamda kurumda kalış süresi 60 dakika olacaktır (Bkz. Grafik 1).

Ebeveynden ayrı kalma deneyimleri, takip eden iki gün 10'ar dakikalık uzatmalar ile 40, 50 dakika şeklinde olmak durumundadır. Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede çocuğun alışma sürecinin küçük aksaklıklar olsa dahi sağlıklı ve optimal bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa yedinci günün sonunda KAUM-AKDENİZ sona erdirilecektir. Üç ayrılma deneyiminde (5, 6 ve 7. günler) çocuk ebeveynin arkasından gidiyor, ağlama krizleri gerçekleşiyor ve teselli olmuyor ise çocuğa "I. Ek Süre" tanınacaktır. Bu ek sürenin ilk gününde yani sekizinci gün üç günlük "Rekonstrüktif

Ayrılma Süresi” devreye girecektir. Burada ayrılma süresi yeniden yapılandırılacak ve 5. günde olduğu haliyle 30 dakikaya düşürülecek, takip eden iki gün 10’ar dakikalık artışlar ile uzatılacaktır. On dördüncü gün yapılan değerlendirmede çocuğun alışma sürecinin sağlıklı bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa on dördüncü günün sonunda FİNAL yapılacaktır. Öğretmen ve ebeveynin kanaati aksi yönde ise veya ebeveyn çocuğunun yeni çevreye yumuşak (smooth) bir geçiş yapması isteminde ise yedi günden oluşan “II. Ek Süre” devreye sokulacaktır. Böylelikle yirmi birinci günün sonunda KAUM-AKDENİZ Final Evresi ile sona erdirilecektir.

### **ALFA Kurulum Evresi (Installation Phase)**

ALFA programının, keşif ve hazırlık aşamasını geride bıraktıktan sonraki ilk evresi “Kurulum Evresi” dir (Installation Phase). Bu aşamada çocuk ve ebeveyn (büyük olasılıkla anne) kuruma geldikten sonra birlikte oyun veya emekleme odasına (model, anaokulunda uygulanacak ise sınıfa) giriş yapacaktır. Dört gün sürecek bu evrede çocuk “odak çocuk” (focus child) olarak nitelendirilecektir. Öğretmen edilgen bir pozisyon alacak, odak çocuk ile ebeveyn arasında cereyan eden etkileşimin doğrudan bir parçası olmayacak, çocuğu olabildiğince detaylı gözlemlemek işini üstlenecektir. Bu süre zarfında ebeveyn ile çocuk birlikte kreşi (veya anaokulunu) keşfedecek ve gündelik hayatlarında olduğu şekliyle diledikleri bir oyunu oynayacak, keyifli vakit geçireceklerdir. Öğretmen gözlemler aracılığıyla, ikinci günü geride bıraktıktan sonra odak çocuğun süreç içerisinde ilgi duyduğu araç veya oyuncakları belirleme fırsatı yakalayacaktır. Bundan sonra yapılması gereken çocuğa itinalı yaklaşmak suretiyle iletişime girmek olacaktır. Öğretmen ilk iletişim girişiminde (üçüncü gün) çocukla göz teması kurmak, konuşma esnasında dizleri kırıp onun seviyesine inmek durumundadır. Öğretmen gözlemler sonucu farkına vardığı çocuğun oynamaktan zevk aldığı bir oyuncacı çocuğa uzatarak: “Bununla oynamak ister misin? Al bakalım” ifadesine başvurarak bir teklifte bulunacak böylelikle iletişim kurmak için ilk adım da atılmış olacaktır. Çocuğun oyuncacı kabul etmesinin ardından öğretmen: “Güzel bir oyuncak değil mi, istediğin kadar oynayabilirsin” dedikten sonra oradan uzaklaşacaktır. Çocuk oyuncacı almak konusunda direnç gösterir ise öğretmen oyuncacı nazikçe çocuğun yanına bırakacak ve oradan ayrılacaktır. Yukarıda betimlenen ve öğretmenin çocuk ile iletişime girmek konusunda başvurduğu bu girişimler elbette yegâne yol olarak görülmemelidir. Berlin Modelinde (Laewen vd. 2003) olduğu haliyle öğretmen bir kutu oyunu getirip, birlikte oynamayı da teklif edebilir. Burada dikkat edilecek husus öğretmenin ısrarcı bir tavırdan kaçınmak durumunda olmasıdır. Ebeveynin görevi çocuğun bu yeni çevrede kendisini güvende ve huzur içinde hissetmesidir. Bunun dışında, çocuk diğer çocuklar ile oynamaya zorlanmamalı ve anneden uzaklaştırılmamalıdır. Çocuk annesinin tüm ilgi ve dikkatinin kendi üzerinde olduğunu ve her an yanı başında olduğunu bilmek durumundadır. Çocuğun akranları ile iletişim kurma ve bir oyuna dâhil olma isteği elbette yerine getirilecektir. Burada esas olan ebeveynin çocuğun yanı başında olması, çocuğun kendisini güvende hissetmesini sağlamasıdır. Bu evre-

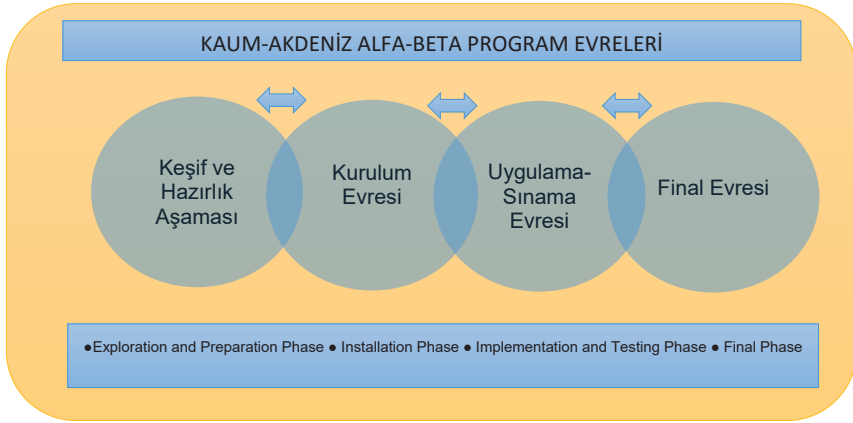
de ebeveyn ile çocuk 5'er dakikalık küçük ayrılma deneyimleri (su alıp dönmek gibi) yaşayabilir. Bu küçük girişimler Uygulama-Sınama Evresi'ne geçişi destekleyecektir.

### **ALFA Uygulama-Sınama Evresi (Implementation and Testing Phase)**

KAUM-AKDENİZ ALFA sürümünde beşinci günden itibaren bir sonraki evre olan Uygulama-Sınama Evresi'ne geçiş yapılır. Bu evrede öğretmen edilgen konumdan etken özne konumuna geçecek, çocuğun güvenini kazanabilmek için çocuk ile kutu oyunları, puzzle gibi oyunlar oynamaya, çocuğa öğle yemeğinde yardımcı olmaya vb. başlayacaktır. Ebeveyn ise daha edilgen bir tutum sergileyecek fakat çocuk öğretmeni kabullenmek hususunda zorlanıyorsa aktif olarak müdahale de bulunacaktır. Burada önemli olan ebeveynin çocuktan gelen sinyalleri doğru takip edebilmesi ve bu yönde doğru tepkiler verebilmesidir. Uygulama-Sınama Evresi'nin en önemli aşaması olarak kabul edebileceğimiz beşinci gün çocuk ebeveyninden ilk kez ayrılacaktır. Berlin Modelinde olduğu haliyle (Laewen vd. 2003) çocuktan vedalaşarak kurum içinde başka bir odaya alınacak olan ebeveyn yaklaşık 30 dakika sonra sınıfa geri dönecektir. Ebeveynin kurumu terk etmemesi ve yakında bulunmasının nedeni bir gereksinim ya da olası bir kriz anında ebeveynin ulaşılabilir olmasıdır. İlk ayrılma aynı zamanda ilk sınamadır. Çocuğun vedalaşma sonrasında göstereceği tepkiler KAUM-AKDENİZ ALFA sürümünün süresinde değişiklik yapmayı zorunlu kılabilir. Çocuk vedalaşma sonrasında bağımsız bir şekilde hareket edebiliyor, ayrılma deneyimi çocuk için huzursuz bir hal almıyor ise KAUM-AKDENİZ ALFA yedinci günün sonunda sonlandırılır. Şayet çocuk ayrılma sonrasında ebeveyni takip etmeye çalışıyor, öğretmenin teselli çabaları yersiz kalıyor ise uyum süresi üç haftaya kadar uzatılabilmektedir.

### **ALFA Final Evresi**

Uygulama-Sınama Evresi, çocuğun öğretmeni ile ilk duygusal bağını kurması ile tamamlanmaktadır. Araştırmalar (Laewen vd. 2003) çocukların ayrılmaya karşı protestolarının ilerleyen günlerde de devam edebileceğini ancak öğretmen tarafından hızlıca teselli edilebildiklerini göstermektedir. Uygulama-Sınama evresinin sona ermesi ve stabilizasyonun sağlanmasından sonra ebeveynler artık rutin hayatlarına dönmüş olacaklardır. Final evresinde öğretmen-çocuk arasında bir bağın tesis edilmiş olması beklenmektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkabilmesi olasılık dâhilinde olan kriz anlarında ebeveynlerin ulaşılabilir olması önem arz etmektedir.

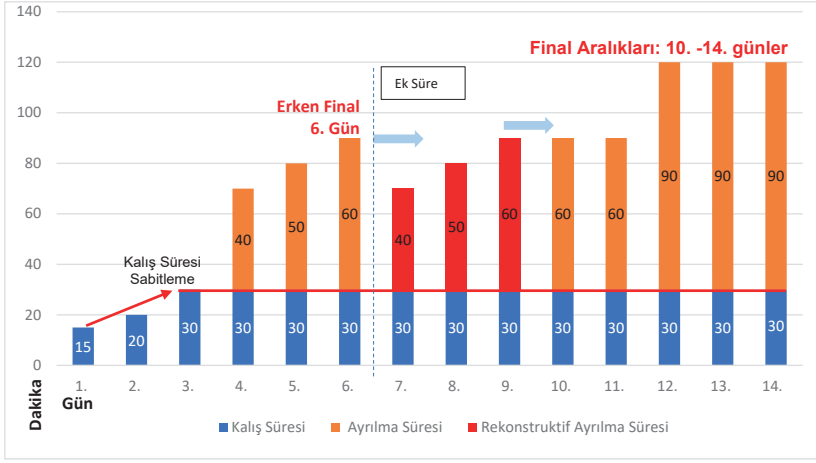


Şekil 2. KAUM-AKDENİZ ALFA VE BETA Programlarının Evreleri

### Beta Programı

KAUM-AKDENİZ Keşif ve Hazırlık Aşamasının ilk basamağı olan KAUM-AKDENİZ Asistan- Ebeveyn Buluşmasında yapılan görüşmeden ve çocuğa yönelik uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar çocukta özellikle ayrılık kaygısıyla baş etme hususunda ılımlı bir tabloya işaret ediyor ise BETA programının yürütülmesine karar verilebilir. Ancak burada KAUM Asistanı (öğretmen) çocuğa en uygun programın belirlenmesinde baskın (dominant) bir rol oynamamalı, çocuğu en iyi tanıyanın anne veya baba olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Keşif aşamasının amacının çocuğun okul öncesi kuruma alışmasında refahının (Metin ve Özaydın, 2016: 9) ve iyi olma halinin sağlanması ve bu yönde onun için en uygun programın belirlenmesi olduğu unutulmamalıdır. Beta programının evreleri biçimsel olarak ALFA ile aynı olup bunlar; Keşif ve Hazırlık Aşaması, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi'dir. İlk evre olan Keşif ve Hazırlık Aşaması süreç ve içerik olarak ALFA ile ortak özelliklere sahip olduğundan burada bir kez daha değinilmeyecek, diğer evrelere değinilecektir.

Çocuk ve ebeveyn ilk üç gün sırayla: 15, 20, 30 dakikalık sürelerle kurumda ayrılma deneyimi yaşamaksızın bulunacaktır. Bunu takip eden günler kalış süresi 30 dakikaya (ayrılma süreleri hariç) sabitlenecektir. Dördüncü gün 40, beşinci ve altıncı günler sırasıyla 50 ve 60 dakikalık ayrılma deneyimleri yaşanacaktır. BETA programının ALFA'ya kıyasla daha katı (hard-robust) bir geçiş sağladığı söylenebilir. Program, öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede alışma sürecinin küçük aksaklıklar olsa dahi optimal bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa altıncı gün Final Evresi ile sonuçlandırılacaktır.



**Grafik 2.** BETA Programı Günlere Göre Çocuğun Kurumda Kalış ve Ayrılma Süreleri

Üç ayrılma deneyiminde (4, 5 ve 6. günler) çocuk ebeveynin arkasından gidiyor, ağlama krizleri gerçekleşiyor ve öğretmen tarafından teselli olmuyor ise çocuğa Ek Süre tanınacaktır. Bu ek sürenin ilk gününde yani yedinci gün ALFA'da olduğu haliyle üç günlük "Rekonstruktif Ayrılma Süresi" (40, 50, 60 dk.) devreye girecektir. Süreç ayrılma deneyimlerinin belirli oranlarda artması ile devam edecek, onuncu gün ile on dördüncü gün arasında öğretmenin değerlendirmeleri ışığında uygun görülürse FINAL evresi yapılacaktır.

### BETA Kurulum Evresi

KAUM-AKDENİZ BETA sürümünün kurulum evresi ALFA programından bir gün daha kısa olacak formatta yani üç günlük bir süreç olarak tasarlanmıştır. Üç günlük süre zarfında çocuk yine "odak çocuk" olarak nitelendirilecektir. ALFA ile benzer bir biçimde öğretmen edilgen bir pozisyon alacak, odak çocuk ile ebeveyn arasındaki etkileşimin dolaylı bir parçası olmak kaydıyla çocuğu olabildiğince detaylı bir biçimde gözlemleyecektir. Bu süre zarfında çocuk ve ebeveyn ise kreşte (veya anaokulunda) yer alan öğrenme merkezlerini, materyalleri, ve oyuncakları, keşfedecek, birlikte zaman geçireceklerdir.

Öğretmen birinci günü geride bıraktıktan sonra odak çocuğun süreç içerisinde ilgi duyduğu araç veya oyuncakları kayıt altına almış olacaktır. ALFA programından farklı olarak öğretmen üçüncü gün yerine ikinci gün çocuk ile iletişimde bulunmak için çeşitli adımlar atacaktır. Öğretmenin iletişim stratejileri ALFA programında betimlendiği gibidir.

### **BETA Uygulama-Sınama Evresi**

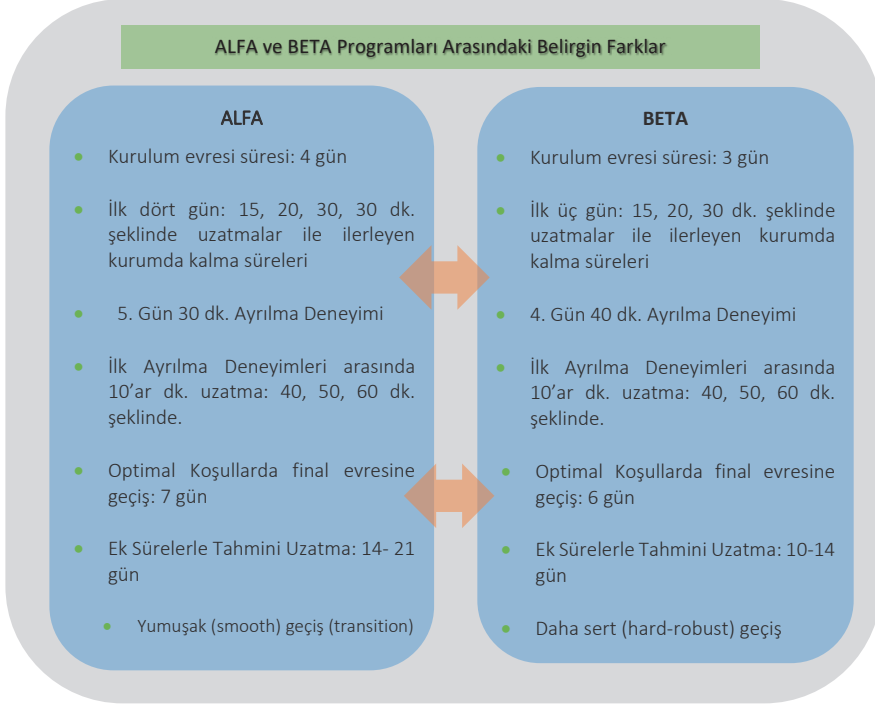
KAUM-AKDENİZ BETA sürümünde dördüncü günden itibaren bir sonraki evre olan Uygulama-Sınama Evresi'ne geçiş yapılır. ALFA programı ile benzer şekilde bu evrede öğretmen edilgen konumdan aktif konuma geçecek, çocuğun güvenini kazanabilmek için çocuk ile kutu oyunları, puzzle gibi oyunlar oynamaya, çocuğa öğle yemeğinde yardımcı olmaya vb. çalışacaktır. BETA Uygulama-Sınama Evresi'nin ilkeleri ALFA sürümüyle büyük oranda örtüşmektedir. BETA programının ALFA'dan ayrılan en önemli yönü niceliksel farklarda yatmaktadır. BETA'da ebeveyn çocuktan dördüncü gün vedalaşmak suretiyle başka bir odaya alınacak, yaklaşık 40 dakika sonra sınıfa geri dönecektir.

Çocuğun vedalaşma sonrasında göstereceği tepkiler KAUM-AKDENİZ BETA sürümünün süresinde değişiklik yapmayı zorunlu kılabilir. Çocuk vedalaşma sonrasında bağımsız bir şekilde hareket edebiliyor, ayrılma deneyimi çocuk için huzursuz bir hal almıyor ise KAUM-AKDENİZ BETA altıncı günün sonunda sonlandırılır. Şayet çocuk ayrılma sonrasında ebeveyni takip etmeye çalışıyor, öğretmenin teselli çabaları yersiz kalıyor ise uyum süresi 14 güne kadar uzatılabilmektedir.

### **BETA Final Evresi**

BETA Final Evresi ile ALFA Final Evresi arasında gerek ilkesel gerek içerik olarak bir fark bulunmamaktadır. Uygulama-Sınama Evresi'nin sona ermesi ve stabilizasyonun sağlanmasından sonra ebeveynler rutin hayatlarına döneceklerdir. Final Evresi'nde artık öğretmen-çocuk arasında bir bağın tesis edilmiş olması beklenmektedir. Aksi bir durumun yaşanması, beklenmeyen bir krizin patlak vermesi durumunda ebeveynler temkinli olmak ve ulaşılır olmak durumundadır.

### ALFA ve BETA Programları Arasındaki Belirgin Farklar



Şekil 3. ALFA ve BETA Programları Arasındaki Belirgin Farklar

### Sonuç

Bu çalışma kreş ve anaokuluna yeni başlayan, farklı biçimlerde olsa da (Bkz. Sosyal vd., 2005) doğası gereği güçlü bir bağ tesis ettiği ebeveynlerinden veya bakımından sorumlu kişilerden ayrılmak suretiyle yeni bir çevre ile temas etmek ve gerek öğretmenleri gerekse akranları ile birçok yeni sosyal etkileşim deneyimleri yaşamak durumunda olan okul öncesi dönem çocuklarının içsel yaşantılarını destekleyici bir Uyum Modeli önerisinde bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, çocuğun yeni çevreye yumuşak bir geçiş yapmasını kolaylaştıran, başta öğretmen olmak üzere asistan ve akranları ile güvenilir bir bağ tesis edebilmesini destekleyen ve her şeyden önce çocuğun ebeveynine yönelik deneyimlediği ayrılık kaygısı ile baş etmesini destekleyici iki Uyum Modelinin (Berlin ve Münih) ön plana çıktığı görülmektedir. Ebetteki bu modeller kendi bütünselliği içinde uyum sürecindeki çocukların içsel dinamizmine ve uyuma yönelik yaşantılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Datler, vd., 2012). Ancak



birçok program, model ya da yöntem uyarlanabilir (adaptive) ve inovasyonla önemli ölçülerde değiştirilip, geliştirilebilir bir nitelik arz etmektedir (Adolph vd., 2014).

Ayrılık kaygısıyla başa çıkmaya yönelik bir model önerisi olarak KAUM-AKDENİZ her şeyden önce kuramsal olarak Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) Bağlanma Kuramı ve Ayrılık Kaygısı Kuramına dayanmaktadır. KAUM-AKDENİZ bununla beraber, Berlin ve Münih Modellerinin güçlü ve işlevsel yönleri ile görece zayıf noktalarını bir inovasyon paradigmasına bağlı kalarak ele almış ve nihai halini almıştır.

Çalışmada da yer yer dile getirildiği üzere, kaynak modellerde yer tutmayan çeşitli bileşenlere yer verilmiştir. "Keşif ve Hazırlık Aşaması" olarak nitelendirilen ilk basamakta nitel veri toplama araçlarına başvurmak yoluyla çocuğu derinlemesine tanımak için bir olanak sağlanmıştır. Yine her iki kaynak modelde uygulayıcılar kuramsal ve uygulamaya yönelik akademik eğitimden geçmezken, öneri modelde üniversite bünyesinde gerçekleştirilmesi planlanan disiplinler arası bir eğitim programının çerçevesi belirlenmiştir.

Elde edilen bu bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir. KAUM-AKDENİZ bir yandan ülkemiz erken dönem çocuk gelişim politikasına hizmet edebilmek için tasarlanmaya çalışılmış bir Model önerisi olarak ele alınabilir. Başka çalışmalar ile beraber geliştirilebilir veya bu alanda çalışan bilim insanlarının destekleri ile daha etkili bir model haline getirilebilir. Diğer yandan ise model bu hâliyle uluslararası yayınlarla tanıtılarak belirli ölçülerde kazanımlar elde edilebilir.

## Kaynakça

- ADOLPH S, Tisch M, Metternich J. (2014). Challenges and Approaches to Competency Development for Future Production. *Journal of International Scientific Publications – Educational Alternatives* 12:1001–10.
- AINSWORTH, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Cardwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1-94) Chicago: University of Chicago Press.
- AKMAN, Y. (1987). Anaokulu Çocuklarında Görülen Ayrılık Kaygısının Giderilmesine Farklı Oyun Tekniklerinin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı: Ankara.
- BATTAGLIA, Marco & Touchette, Evelyne & Garon-Carrier, Gabrielle & Dionne, Ginette & Côté, Sylvana & Vitaro, Frank & Tremblay, Richard & Boivin, Michel. (2015). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years: Persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57. 10.1111/jcpp.12419.

- BAUMEISTER, R.F., Dale, K. and Sommer, K.L. (1998). Freudian Defense Mechanisms and Empirical Findings in Modern Social Psychology: Reaction Formation, Projection, Displacement, Undoing, Isolation, Sublimation, and Denial. *Journal of Personality*, 66, 1090-1092.
- BICK, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training, İçinde: Briggs, A. (2002): *Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick.* Karnac: London, s. 37.
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental processes: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi:10.1037/0033-295x.101.4.568
- BRONFENBRENNER, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- BOWLBY, J. (1969) *Attachment and loss. Vol 1. Attachment.* New York: Basic Books. [MHB, DAK] Google Scholar
- BOWLBY, J. (1973) *Attachment and loss. Vol. II. Separation: anxiety and anger.* New York: Basic Books. [MM] Google Scholar
- BRIDGES, W. (2011). *Managing Transitions: Making the Most of Change* [Kindle Edition] Nicholas Brealey Publishing; 3rd Revised edition edition
- CARICASOLE, V., Di Bernardo, I., Varinelli, A., Galimberti, C., Zanello, R., Bosi, M., Terence, A., Ketter, Caterina A. Viganò, Bernardo Dell'Osso (2019). Anxiety disorders anticipate the diagnosis of bipolar disorder in comorbid patients: Findings from an Italian tertiary clinic. *Journal of Affective Disorders.* Volume 257, 1 October 2019, Pages 376-381.
- CZADA, Sylvia (2012). *Ein Kind voller Unruhe und Rastlosigkeit – Über die Schwierigkeiten der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe aufgrund des Einflusses ambivalenter Gefühle der Bezugs- und Betreuungspersonen. Eine Einzelfallstudie über das Erleben von Trennung und Getrenntsein eines Krippenkindes.* Masterthesis, University of Vienna.
- CRYSTAL I. BRYCE, Priscilla Goble, Jodi Swanson, Richard A. Fabes, Laura D. Hanish & Carol Lynn Martin (2018) *Kindergarten School Engagement: Linking Early Temperament and Academic Achievement at the Transition to School, Early Education and Development*, 29:5, 780-796, DOI: 10.1080/10409289.2017.1404275
- DATLER, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über: Esther Bick: Die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): *Einblicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen.* Klett-Cotta; Stuttgart, 41–66.

- DATLER, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014). Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications*, Vol. 17, 195-214
- DATLER, W., Ereky, K, Strobel, K. (2001). Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. W. Datler, A. Eggert-Schmid Noerr, L. Winterhager-Schmid (Eds.), *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, Vol. 12, Psychosozial-Verlag, Gießen (2001), pp. 53-77.
- DATLER, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. u.a. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): *Triangulierung – Lernen, Denken, Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- DATLER, W., Stevens, E., K., Reisner, N, Malmberg, L., E., (2012a). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behav Dev.* 2012 Jun; 35(3): 439–451.
- DATLER, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012b). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Krippenstudie. In S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann, A. König (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 59-73). München: Ernst Reinhardt.
- DELICE, M.A, Tabo, A., Alataş, G., Atagün, M.İ. (2015). Panik bozukluğu olan hastalarda Eksen I ve Eksen II eştanısı açısından cinsiyet farklılıkları. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 2015; 28(1):58-65
- DIEM-WILLE, G. (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Kohlhammer: Stuttgart.
- DINKELAKER, J., Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EDER, K. (2011). Videographie im Forschungsprojekt die „Wiener Kinderkrippenstudie“. Eine Studie zur Konzeption und zum Einsatz einer eigens entwickelten Form von Videobebachtung und Videoanalyse unter forschungsmethodischer Perspektive. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERSAN, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation, *The Journal of General Psychology*, 147:1, 18-42, DOI: 10.1080/00221309.2019.1609897.
- FABIAN, H., Dunlop, A., W. (2007). *Childhood Development: Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- FERIANTE, J., Bernstein, B. (2020). *Separation Anxiety*. İçinde: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.

- FLICK, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London/ Thousand Oaks, CA/ Dehli: Sage.
- FRISCH, KATHARINA (2012). „Kinder müssen loslassen – Mütter aber auch! Die Bedeutung der Trennung für das Kind und die Mutter im Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe“. Masterthesis, University of Vienna.
- GEIDERER, D. (2010). „Soziale Ungleichheit und Qualität in Kinderkrippen am Beispiel der Wiener Kinderkrippenstudie“ Masterthesis, University of Vienna.
- GESI, C., Abelli, M., Cardini, A., Lari, L., Di Paolo, L., Silove, D., & Pini, S. (2016). Separation anxiety disorder from the perspective of DSM-5: Clinical investigation among subjects with panic disorder and associations with mood disorders spectrum. *CNS Spectrums*, 21(1), 70-75. doi:10.1017/S1092852914000807
- GOES, F.S., (2015). The importance of anxiety states in bipolar disorder. *Curr Psychiatry Rep*. 2015 Feb;17(2):3. doi: 10.1007/s11920-014-0540-2.
- GREET, Vanaerschot (2013). Working with interpersonal and intrapsychic anxiety through the empathically attuned therapeutic relationship, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12:1, 3-15, DOI: 10.1080/14779757.2013.767749
- GROSS, J.J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland & L. Feldmann Barrett (Eds.) *Handbook of Emotions*. (3rd Ed.). (S. 497-512). New York: Guilford.
- GUNN, J., B. (2011). Early childhood education: The likelihood of sustained effects,” in *The pre-K debates: Current controversies and issues*, eds. E. Zigler, W. S. Gilliam, and W. S. Barnett, Baltimore: Paul H Brookes Publishing, 200-205.
- HAMILTON CE. (2000) Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Dev* 2000; 71:690-694.
- HAMPL, S. (2013). *Die Videointerpretation von Fernsehshows und Musikvideos. Ausgewählte Fallbeispiele zur methodologischen Erweiterung der dokumentarischen Methode*. Dissertation, Universität Wien.
- HECKMAN, J. (2018). *Transitions and Alignment From Preschool To Kindergarten*. Special Report, Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf> Erişim Tarihi: 14.06.2020.
- HEISS, E. (2009). *Allein auf weiter Flur Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen*. Wien, im September 2009, Master's Thesis
- IHLE W, Esser G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychol Rundsch* 2002; 53: 159 – 169
- JOYCE PR. (1984). Parental bonding in bipolar affective disorder. *J Affect Disord* 1984; 7:319-324.

- KANG, J., Horn, E.M. & Palmer, S. Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Educ J* 45, 789-800 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4>
- KASTEN, H. (2013). 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 4. Baskı. Germany: Berlin Cornelsen Schulverlage GmbH.
- KESEBİR S., Kavzoğlu S.Ö, Üstündağ, M.F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2011; 3(2):321-342.
- KNOBLAUCH, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, H. et al. (Edts.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH., 69-83.
- KÖKÇÜ F, Kesibir S. (2010). İki uçlu olgular ve çocuklarında bağlanma biçiminin mizaç, kişilik ve klinik özellikler ile ilişkisi: kontrollü bir çalışma. *Türk Psikiyatri Derg* 2010; 21:309-318.
- KUHN, T. S. (1995) *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev. Nilüfer Kuyaş, 4. Basım, İstanbul: Alan Yayıncılık
- LAEWEN, A., Beate, A., Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage - Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. BELTZ. ISBN 978-3-407-56212-8.
- LAMMERS, C.H. (2011). *Emotionsbezogene Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- LAZAR, R.A. (2000). Säuglingsbeobachtung und Säuglingsbehandlung. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen- Psychoanalyse*, Heft 108. Brandes & Apse Verlag, 399- 418.
- LAZAR, R.A., Lehmann, N., Häußler, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings*. Frommann – Holzboog: Stuttgart, 185-211
- LITTLE, M., H., Vogel, C., L., Curran, F.C. (2016). Facilitating the Transition to Kindergarten: What ECLS-K Data Tell Us about School Practices Then and Now. *AERA OPEN*. <https://doi.org/10.1177/2332858416655766>.
- LOCASALE-CROUCH, J., Mashburn, A., Downer, J., & Pianta, R.C. (2008). Pre-Kindergarten teacher's use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- LONGOBARDI C, Settanni M, Prino LE, Fabris MA and Marengo D (2019) Students' Psychological Adjustment in Normative School Transitions From Kindergarten to High School: Investigating the Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Front. Psychol.* 10:1238. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01238
- MACIEL M. Hernández, Nancy Eisenberg, Carlos Valiente, Tracy L. Spinrad, Rebecca H. Berger, Sarah K. VanSchyndel, Marilyn S. Thompson, Jody Southworth & Kassondra M. Silva (2018) Balance in Positive Emotional Expressivity Across School Contexts Relates to Kindergartners' Adjustment, *Early Education and Development*, 29:1, 1-13, DOI: 10.1080/10409289.2017.1364946

- MENZIES, J L., Baron, R (2014). International postgraduate student transition experiences:the importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, 51 (1), s. 84-94.
- METİN, B., Özyayın, M.M. (2016). *Çalışma ve Refah (İkinci Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- NOYES R Jr, Hoehn-Saric R. (1998). Panic disorder and agoraphobia: In: *The Anxiety Disorders*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1998; 86-157.
- NICHHD (2003). Early Childcare Research Network Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten. *Child Development*, 74:976–1005.
- OKYAY, L. (2008). 6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-kültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi).
- ÖZTÜRK MO. (2002). Ruh sağlığı ve Bozukluklar, Nobel Tıp Kitapevleri, s:566-570, Ankara.
- PATTON, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- PAVLOVA, B., Perlis, R., Mantere, O., Sellgren, C., Isometsä, E., Mitchell, P., . . . Uher, R. (2017). Prevalence of current anxiety disorders in people with bipolar disorder during euthymia: A meta-analysis. *Psychological Medicine*, 47(6), 1107-1115. doi:10.1017/S0033291716003135
- PETIG, Copeman, A., M. (2015). The transition to kindergarten: factors associated with a positive adjustment. *Graduate Theses and Dissertations*. 14797, <https://lib.dr.iastate.edu/etd/14797> Erişim Tarihi: 14.06.2020.
- PINAR, Y. (2016a). *Interaktion, Emotion und Sprache: Unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs im Kindergarten*. Lit Verlag (15. Juni 2016).
- PINAR, Y. (2016b). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil – ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 29-51. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s2m>
- PINI, S, Abelli, M, Mauri, M, et al. (2005). Clinical correlates and significance of separation anxiety in patients with bipolar disorder. *Bipolar Disord*. 2005; 7(4): 370–376
- RISQUEZ, A, Moore, S., Morley, M (2008). Welcome to college? Developing a richer understanding of the transition process for adult first year students using reflective written journals, *Journal of College Retention*, 9 (2), s. 183-204.
- SHEAR MK, Jin R, Ruscio AM ve ark. (2006) Prevalance and correlates of estimated DSM-IV child and adult separation anxiety disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry*, 163: 1074- 1083.
- SOYSAL, A., Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri* s. 88-99.

- SOZIALDEPARTEMENT ZÜRİCH (2016). Stadtzürcher Eingewöhnungsmodell-Konzept zur Übergangsgestaltung von der Familie in die Kita. Geschäftsbereich Kinderbetreuung.
- STRAUSS, A. & Corbin, J. (2014). Basics Of Qualitative Research Techniques. New York: Sage Publications.
- ŞİMŞEK, C, Z. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2), 240-254 [Nisan 2014].
- TAŞÇI, N, Sığırtmaç, A. (2014). Okula Uyum Haftasının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, 44 (202) , 101-116 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36162/406505>.
- TASDEMİR, A., Tamam, L., Keskin, N. & Evlice, Y. E. (2016). Assessment of co-morbidity of adult separation anxiety in patients with bipolar disorder, Nordic Journal of Psychiatry, 70:2, 93-102, DOI: 10.3109/08039488.2015.1053098
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf>
- TEGM (2019). Okula Uyum Programı (Okul Öncesi). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/06120432\\_Okula\\_Uyum\\_ProgramY\\_okul\\_onesesi\\_2019-2020.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06120432_Okula_Uyum_ProgramY_okul_onesesi_2019-2020.pdf) Erişim tarihi: 13.06.2020
- TITONE MK, Freed RD, O'Garro-Moore JK, Gepty A, Ng TH, Stange JP, Abramson LY, Alloy LB. (2018). The role of lifetime anxiety history in the course of bipolar spectrum disorders. Psychiatry Res. 2018 Jun;264 202-209. doi:10.1016/j.psychres.2018.03.087. PMID: 29653349; PMCID: PMC5972058.
- TRUNKENPOLZ, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010). "If one wants to 'see' the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ..." Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. İçinde: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Editör): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18] Psychosozial-Verlag: Gießen, 167-208
- TUMA, R., Schnettler, B., Knoblauch, H. (2013). Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- WEISSBRODT, A. (2018). Frühgeborene Kinder in früher außerfamiliärer Tagesbetreuung. Kasel University Press.
- WILLE, G.D. (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion, Kohlhammer, Stuttgart.
- WILLE, G.D. (2014). Young Children and their Parents. Perspectives from Psychoanalytic Infant Observation. London: Routledge.

- WINNER, A. ve Erndt-Doll, E. (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Germany: Kiliansroda Weimer, das netz.
- WOODWARD LJ, Fergusson DM. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *J Am Acad Child Psych* 2001; 40: 1086 – 1093
- XIAO, Zhang (2015) The Differential Role of Symptoms of Anxiety and Social Withdrawal in Chinese Children's Dependency on Their Teachers During the Transition to Nursery Care, *Early Education and Development*, 26:7, 956-969, DOI: 10.1080/10409289.2014.915675
- ZÜRİH Sosyal Hizmetler Dairesi Raporu (2016). Stadtzürcher Eingewöhnungsmodell – Konzept zur Übergangsgestaltung von der Familie in die Kita. Geschäftsbereich Kinderbetreuung. File:///C:/Users/akdeniz/Desktop/Eingewoehnungsmodell\_Stadt\_Z%C3%BCrich\_SEB\_GBKBModell\_Internet.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2020).



# ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ENGELLİLERE YÖNELİK TUTUMLARI İLE İLETİŞİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hakan SARI<sup>1</sup>, Ercan YILMAZ<sup>2</sup>, Özlem ASLAN BAĞCI<sup>3</sup>, Hatice GÖKDAĞ<sup>4</sup>**

\* Bu çalışma 25-27 Eylül 2019 yılında düzenlenen 4. Elmis Uluslararası Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, hakansari@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9730-3280.

2 Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü, eyilmaz@konya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4702-1688.

3 Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu, obagci@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8014-5140.

4 Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, gokdaghatice@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3044-0675.

Geliş Tarihi: 20.02.2020 Kabul Tarihi: 18.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.691828

**Öz:** Doğuştan ya da sonradan ortaya çıkabilen engellilik durumu insanın sosyal yaşantısını önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyen bir durumdur. Engelli bireylerin önündeki bu engelin genellikle çevrenin tutumlarına bağlı olduğu kabul edilmektedir. Sosyal çevrenin bir parçası olan eğitim kurumlarında görev yapan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumları önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutum düzeyleri, bu tutumlarının sınıf, lise mezuniyet türü, özel eğitim dersi alma değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği, öğrencilerin engellilere yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, "Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği" ve "İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin düşüncelerinin olumlu olduğu, duygu ve davranışlarının ise olumsuz olduğu, sınıf düzeyinde tutumlarının değişmediği, meslek lisesi mezunlarının ve özel eğitim dersi alan öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, engellilere yönelik tutum, çocuk gelişimi, iletişim becerisi, korelasyon yöntemi.

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD DEVELOPMENT PROGRAM STUDENTS' ATTITUDES TO THE DISABLED PEOPLE AND COMMUNICATION SKILLS**

### **Abstract:**

Congenital or subsequent disability is a condition that significantly affects a person's social life. It is generally accepted that this obstacle in front of disabled people depends on the attitudes of the environment. Attitudes of the students of child development program, working in educational institutions that are part of social environment towards disabled individuals are important. Therefore, in this study, it is aimed to examine the attitudes of the students of the child development program towards the disabled, whether these attitudes vary according to the variables of class, school type, attending special education lesson, and the relationship between students' attitudes towards the disabled and their communication skills. In this research, correlational research method was used. In order to collect the data, personal information form prepared by the researchers, "Multidimensional Attitude Scale for the Disabled" and "Communication Skills Scale - Adult Form" were used. Independent sample t test and one way ANOVA were used in the analysis of the data. As a result of this research, it was found that the students' thoughts were positive, their emotions and behaviors were negative. Also their attitudes were not changed at the class level, and the attitudes of the graduates of vocational high schools and the students who attended special education courses were more positive.

**Keywords:** special education, attitude towards disabled people, child development, communication skills.

### **I. Giriş**

Engellilik, doğuştan veya doğum sonrasında meydana gelen herhangi bir hasar sonucunda bireyin fiziksel, zihinsel veya sosyal gelişim süreçlerinde meydana gelen hasara bağlı olarak kendisinden gerçekleştirilmesi beklenen, yaşına, cinsiyetine ve içinde yaşamış olduğu toplumun kültürel özelliklerine uygun davranışları yerine getirmede güçlük yaşama durumu olarak tanımlanmaktadır (Girgin-Aykanat ve Balcı, 2015). En-

gellilik durumu, bireyin profesyonel hayata katılımını, çalışma kapasitelerini ve yaşamsal fonksiyonlarını sınırlandırmakta, daha da önemlisi sosyal yaşamlarını engelsiz olarak sürdürmelerini ve de toplumla bütünleşmelerini zorlaştırmaktadır (Barnes ve Mercer, 2005). Engelli bireylerin karşılaştığı engellerin önemli bir kısmının ise toplumsal tutumlardan kaynaklandığı kabul edilmektedir (Antonak ve Livneh, 2000).

“Tutumlar”, kişilerin durumlar, olaylar veya diğer bireylere karşı sergilemiş olduğu davranışlardır (Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007). Bireylerin davranışlarını etkileyip düşünce ve duygularına yön vererek karar ve uygulamaları etkileme potansiyeline sahip öğrenilmiş eğilimler olan tutumlar, bireyin bilgi ve deneyimlerinden elde ettiği kazanımların zamanla eğilime dönüşmesi sonucu oluşmaktadır (Joiremen, Needham & Cummings, 2002; Tavşancıl, 2014). Yani tutumlar, doğuştan edinilen bir davranış biçimi olmayıp, yaşantı sonucu kazanılan ve bireyin içinde bulunduğu toplumsal mozaikten etkilenen bir özelliğe sahiptir.

Tutum ile ne kastedildiği konusunda tam bir fikir birliği olmamasına karşın tutumların ‘psikolojik ve fizyolojik hazır olma’ olduğu, belirli nesne ve olgulara karşı her zaman kararlı, tutarlı bir şekilde sergilenen davranış biçimi olduğu konusunda fikir birliği vardır (Heider, 1977). Bireyin çevresindeki canlı- cansız her şeye karşı sergilemiş olduğu davranış, yaşamı boyunca sahip olduğu bilgi, duygu ve davranış boyutlarıyla ilgilidir. Bunun tutum olarak nitelendirilebilmesi için tutarlı bir biçimde uzun süre devam eden düşünce ve davranış biçimlerinin gözlenmiş olması gerekmektedir (Cüceloğlu, 1991). Tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluştuğu belirtilmektedir (Eagly & Chaiken, 1993). Duygusal bileşen, bir tutumun duygusal kısmını temsil ederken; bilişsel bileşen fikirler, inançlar ve görüşler anlamına gelmektedir. Davranışsal bileşen ise kişinin özne ile etkileşime girme istekliliğini ve bunu nasıl yaptığını açıklamaktadır.

Özyürek (2010) tutumların, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki gruba ayrıldığını belirtmektedir. Olumlu tutumlar, olaylara, durumlara ve kişilere karşı olumlu davranış ve düşünceye sahip olma, kabullenme, benimseme olarak tanımlanırken olumsuz tutum tam tersi olarak nesne, kişi ya da olayı reddetme, kabullenmeme şeklinde ifade edilmektedir.

Özel eğitim alanında son yıllarda yapılan çalışmalar, engelli bireylerin toplumla daha fazla bütünleşmelerini, engelli bireylerin normal gelişime sahip akranlarıyla benzer yaşantı ve deneyimlere sahip olabilmelerini hedeflemektedir. Bu amacın gerçekleşmesi için toplumun diğer bireylerinin engellilere yönelik tutumlarının ve davranış biçimlerinin olumlu yönde gelişmesi önem kazanmaktadır.

Engelli bireylerin toplumla bütünleşip kabul görmeleri ve sosyal yaşama aktif katılım sağlamları, engelli bireylere yönelik olumlu tutumlarla yakından ilişkilidir. Engelli bireylere yönelik olumlu tutumların bireylerin birbirleriyle bütünleşmelerini, etkileşim ve etkili iletişim becerilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Bunun gerçekleşmesi, engelli bireylere yönelik olumlu tutumların ve davranış biçimlerinin artırılması bilinç ve farkındalık düzeyinin artırılmasıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, engellilere yönelik olumlu tutum geliştirmede daha duyarlı ve bilinçli olması gereken meslek gruplarının başında yer almaktadır (Nabors & Keyes, 1995). Öğrencilere bireysel gereksinimleri doğrultusunda eğitim-öğretim fırsatı sunma, öğrencilerle etkili ve nitelikli iletişim kurma, öğrencilerin gelişimlerini izleme ve de değerlendirmede öğretmen tutumları etkilidir. Bu nedenle öğretmenler, toplumun yarınını oluşturacak çocukların engellilere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir rol model olma durumundadırlar (Özyürek, 2010).

Eğitim sürecinin baş aktörleri olan öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve davranışlar, öğrenciyle olan iletişimlerinde belirleyici olmaktadır (Nussbeck, 2007). Öğretmenlerin, özel gereksinimlerinin ve bireysel farklılıklarının farkında olarak öğrencileri olduğu gibi kabul etmeleri ve etkili iletişim kurmaları, öğrencilerin yeni yaşantılar kazanmalarına, çevresindeki bireylerle olumlu iletişim becerisi geliştirmelerine, davranışlarında istedik değişikliğin meydana gelmesine, dahası öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Ajar ve Parasar, 2017).

Gelişim psikolojisine göre çocuğun eğitim yaşamının başladığı ilk dönemlerin, tutum ve davranış biçimlerinin oluşturulması, geliştirilmesinde çok önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitimde görev alan ve alacak olan uzmanların engellilere karşı çok daha duyarlı olması beklenmektedir. Bu alanda çalışan uzmanların, engelli öğrencilerine karşı gösterecekleri olumlu tutum ve davranışlarıyla ve de kurdukları etkili iletişimle rol model olmaları önemlidir. Bilgilendirmeye dayalı yaklaşımla birlikte, engelli bireylere karşı sahip olunan tutumların değiştirilmesinde, bu bireylerle iletişim içinde olmanın oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Au ve Man, 2006; Krajewski & Flaherty, 2000; Pettigrew & Tropp, 2006; Stachura & Garven, 2007). Dolayısıyla, çocukların tutum ve davranışlarının gelişiminde kritik dönem olan okul öncesi eğitimde görev alan çocuk gelişimi uzmanlarının engellilere yönelik tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazını incelendiğinde, engellilere yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği çalışmaların yapıldığı gözlenmiştir. Sarı ve Bozgeyikli (2002) yaptıkları çalışmada Özel Eğitim dersi alan ve Özel Eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli olan öğrencilere ve özel eğitime yönelik tutumlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmalarının sonucunda Özel Eğitim dersi alan öğretmen adaylarının engelli öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde pozitif yönde farklılaştığını bulmuşlardır. Tavil ve Özyürek (2009) tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada panel tartışması yoluyla gerçekleştirilen özel eğitim öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirmeye yönelik bilgilendirmenin tutumların olumlu düzeyde artmasını sağladığı, ancak yetersizliğe sahip bireylerle kurulan etkileşimin tutumların değişmesinde anlamlı bir etkisinin bu-

lanmadığı ortaya konmuştur. Bir başka araştırma ise Gürsel (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Gürsel (2006) yapıyı çalışmada Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının engellilere yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde, engellilerle etkileşim kurdukları "Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor" dersinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altıntaş ve Şengül (2014) yaptıkları çalışmada özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutum ve kazanımlar üzerindeki etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda özel eğitim dersi kapsamında yapılan uygulamaların, öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerini ve engellilere yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Okulöncesi eğitim sürecinde görev alan öğretmenlerin engelli bireylere karşı olumlu tutumlara sahip olup iyi iletişim kurabilen bireyler olmasının, çocukların olumlu kişilik özellikleri kazanmalarında, olumlu benlik geliştirmelerinde ve ileriki akademik ve sosyal hayatlarında daha başarılı bireyler olmalarında büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Gök ve Erbaş, 2011). Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının engellilere yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiş, ancak çocukların kişilik ve karakter gelişimde kritik öneme sahip okul öncesi eğitimi döneminde görev alacak olan Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin engellilere yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre engellilere yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?
3. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları mezun oldukları lise türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları özel eğitim ile ilgili ders alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin iletişim beceri düzeyleriyle engelli bireylere yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

## II. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### II. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel modelde, değişkenler arasındaki ilişki ve bu ilişkinin düzeyi belirlenir (Fraenkel, Wallen &

Hyun, 2012). Korelasyonel araştırma yönteminde iki veya daha fazla değişkenin bir arada değişimini ve değişimin derecesini saptamak amaçlanır. Bu çalışmada da çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir durum saptama çalışmasıdır. Bu nedenle Korelasyonel araştırma yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

## II. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılında Marmara Bölgesinde ve İç Anadolu Bölgesinde yer alan iki üniversitenin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulları'nda öğrenim gören 284 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat 25 öğrencinin ölçek maddelerine eksik cevap vermesi nedeni ile verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 259 veri ile analizler yürütülmüştür. Tablo 1'de ulaşılan ve ölçeği geçerli sayılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili sayısal dağılımlar verilmektedir.

**Tablo 1:** Çalışma Grubu Özellikleri

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	246	95
	Erkek	13	5
Lise Mezuniyet Türü	Anadolu Lise	79	30,5
	Meslek Lisesi	121	46,7
	İmam Hatip Lisesi	23	8,9
	Diğer	36	13,9
Sınıf	1. Sınıf	111	42,9
	2. Sınıf	148	57,1
İletişim İle İlgili Ders Alma Durumu	Almış	97	37,5
	Almamış	162	62,5
Özel Eğitim İle İlgili Ders Alma Durumu	Almış	209	80,7
	Almamış	50	19,3
<b>Toplam</b>		<b>259</b>	<b>100</b>

Araştırma kapsamında toplam 259 çocuk gelişimi programı öğrencisinin ölçeği kabul edilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılanların 246'sı (%95) kadın, 13'ü (%5) erkek; öğrencilerin 79'u (%30,5) Anadolu lisesinden, 121'ü (% 46,7) meslek lisesinden, 23'i (% 8,9) imam hatip lisesinden, 36'si (%13,9) diğer lise türlerinden mezun olmuştur. Öğrencilerin 111'i (%42,9) 1. sınıf, 148'si (%57,1) ise 2. sınıf öğrencisidir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin 97'si'i (%37,5) iletişim ile ilgili ders almış, 162'i (%62,5) almamıştır, 209'sı (80,7) ise Özel eğitim ile ilgili bir ders almış, 50'si (%19,3) almamıştır.

### II. 3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Yel-paze ve Türküm (2018) tarafından geliştirilen “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği» ile Korkut- Owen ve Demirbaş- Çelik (2017) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu” kullanılarak toplanmıştır.

Korkut- Owen ve Demirbaş- Çelik (2017) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu” toplam 25 madde, 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki seçenekler ve seçeneklere ilişkin sınırlar; “Hiçbir Zaman” için 1, “Nadiren” için 2, “Bazen” için 3, “Sıklıkla” için 4 ve “Her Zaman” için 5 biçiminde sıralanmış ve puanlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada iletişim becerileri ölçeğinin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Uygulanan “İletişim Becerileri Ölçeği – Yetişkin Formu”nda her bir madde için alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1’dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 100’dür. Ölçekten alınan yüksek puan iletişim becerileri düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

**Tablo 2.** İletişim Becerilerine Yönelik Görüşleri Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme Kriteri	Verilen Puanlar	Değerlendirme Aralığı
Hiçbir Zaman	1	1,00 – 1,80
Nadiren	2	1,81 – 2,60
Ara Sıra	3	2,61 – 3,40
Sıklıkla	4	3,41 – 4,20
Her Zaman	5	4,21 – 5,00

Yelpaze ve Türküm (2018) tarafından geliştirilen “Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeği» toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 5’lı likert türü dereceleme (1: Hiç, 5: Çok fazla) kullanılmıştır. Ölçek toplam 3 faktör, 34 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler; “Duygu” 16 madde, “Düşünce” 10 madde, “Davranış” 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı “Duygu” alt boyutu için .88, “Düşünce” alt boyutu için .89, “Davranış” alt boyutu için .84 dür. Bu çalışmada Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum ölçeğinin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı .745 olarak hesaplanmıştır.

Uygulanan Engellilere Yönelik Çok Boyutlu Tutum Ölçeğinde her bir madde için alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1’dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170’dir. Ölçekten alınan yüksek puan engellilere yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Engellilere Yönelik Tutumları Değerlendirme Ölçütleri

Değerlendirme Kriteri	Verilen Puanlar	Değerlendirme Aralığı
Çok Olumsuz	1	1,00 – 1,80
Olumsuz	2	1,81 – 2,60
Orta	3	2,61 – 3,40
Olumlu	4	3,41 – 4,20
Çok Olumlu	5	4,21 – 5,00

#### II. 4. Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından yeterli sayıda çoğaltılan veri toplama aracı, Çocuk Gelişimi programı öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin analizi SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırma kapsamında uygulanan engellilere yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır, analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4:** Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Kurtosis	Skewness
Duygu	259	1,00	3,94	2,31	.58	-.295	.512
Düşünce	259	2,60	5,00	4,15	.48	.138	-.910
Davranış	259	1,00	3,25	2,12	.35	.922	-.127

Tablo 4 incelendiğinde Skewness değeri -.91 ile .51 arasında, Kurtosis değeri ise -.30 ile .92 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Araştırmada betimsel analiz için betimsel istatistik tekniklerinden örneğin *frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan* faydalanılarak tamamlanmıştır. İki farklı alt grubu olan değişkenlere ilişkin farklılıklar araştırılırken *bağımsız örneklem t-testi*, ikiden fazla alt grubu olan değişkenlere ilişkin farklılıklar araştırılırken *tek yönlü varyans analizi* kullanılmıştır. Ayrıca çocuk gelişimi programı öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ile engellilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon istatistik tekniğiyle analizi yapılmıştır.



### III. Bulgular

Araştırma kapsamında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri ile engellilere yönelik tutumları arasındaki bulgular aşağıda verilmiştir. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarına ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilerin Engellilere Yönelik Tutumları

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	ss	Anlam
Duygu	2,31	.58	Olumsuz
Düşünce	4,15	.48	Olumlu
Davranış	2,12	.35	Olumsuz

Analiz sonuçlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları, duygu alt boyutunun aritmetik ortalaması ( $\bar{x} = 2,31$ ), düşünce alt boyutunun aritmetik ortalaması ( $\bar{x} = 4,15$ ), davranış alt boyutunun aritmetik ortalaması ( $\bar{x} = 2,12$ ) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları duygu ve davranış alt boyutlarında olumsuz, düşünce alt boyutunda olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Engellilere Yönelik Tutumları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	df	t	p																				
Duygu	1. sınıf	111	2,28	,58	257	-,507	,613																				
	2. sınıf	148	2,32	,58				Düşünce	1. sınıf	111	4,18	,51	257	,802	,423	2. sınıf	148	4,13	,46	Davranış	1. sınıf	111	2,12	,36	257	-,018	,985
Düşünce	1. sınıf	111	4,18	,51	257	,802	,423																				
	2. sınıf	148	4,13	,46				Davranış	1. sınıf	111	2,12	,36	257	-,018	,985	2. sınıf	148	2,12	,35								
Davranış	1. sınıf	111	2,12	,36	257	-,018	,985																				
	2. sınıf	148	2,12	,35																							

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde duygu alt boyutunda [ $t(257) = -,507$   $p > .05$ ], düşünce alt boyutunda [ $t(257) = ,802$   $p > .05$ ] ve davranış alt boyutunda

[ $t(257) = -.018$   $p > .05$ ] bulunmuştur. Başka bir ifade ile ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının lise mezuniyet türleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi analiz sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 7:** Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Engellilere Yönelik Tutumları

Faktörler	Lise Türü	N	X	ss	F	P	Anlamlı Fark
Duygu	1.Anadolu Lisesi	79	2,34	,54	,758	,518	Yok
	2.Meslek Lisesi	121	2,32	,65			
	3.İmam Hatip Lisesi	23	2,30	,45			
	4.Diğer	36	2,17	,51			
Düşünce	1.Anadolu Lisesi	79	4,02	,47	4,213	,006	1-2
	2.Meslek Lisesi	121	4,25	,47			
	3.İmam Hatip Lisesi	23	4,06	,51			
	4.Diğer	36	4,16	,47			
Davranış	1.Anadolu Lisesi	79	2,13	,35	,432	,730	Yok
	2.Meslek Lisesi	121	2,14	,38			
	3.İmam Hatip Lisesi	23	2,09	,37			
	4.Diğer	36	2,06	,25			

Verilerin analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öğrencilerin lise mezuniyet türlerine göre düşünce alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan varyans analizi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc analizlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan ölçümlerde ve varyansların eşit olduğunda tercih edilen bir analizdir. Bu çalışmada da varyanslar eşit olduğu için Tukey HSD tercih edilmiştir. Yapılan Tukey HSD sonuçları sonucu Anadolu Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında engellilere yönelik tutum ölçeğinin düşünce alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Düşünce alt boyutu puan ortalamaları meslek lisesi mezunlarının (4,24), Anadolu lisesi mezunlarına (4,02) göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifade ile meslek lisesi mezunu öğrencilerin engellilere yönelik düşüncelerinin Anadolu lisesi mezunlarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının özel eğitim ile ilgili ders alma durumları açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Öğrencilerin Özel Eğitim İle İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Engellilere Yönelik Tutumları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Sd	df	t	p
Duygu	Ders Aldı	209	2,30	,58	257	-,539	,591
	Ders Almadı	50	2,35	,60			
Düşünce	Ders Aldı	209	4,19	,45	257	2,604	,010
	Ders Almadı	50	3,99	,57			
Davranış	Ders Aldı	209	2,10	,36	257	-1,681	,094
	Ders Almadı	50	2,19	,34			

Tablo 8 incelendiğinde çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının özel eğitim dersi alma durumlarına göre düşünce alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [ $t(257)= 2,604$   $p<.05$ ]. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının duygu [ $t(257)= -,539$   $p>.05$ ] ve davranış [ $t(257)= -1,681$   $p>.05$ ] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Düşünce alt boyutunda özel eğitim dersi alan öğrencilerin puan ortalamaları (4,19), almayan öğrencilerin puan ortalamalarına (3,99) göre yüksektir. Bu nedenle düşünce alt boyutunda özel eğitim dersi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri ile engellilere yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için .05 anlamlılık düzeyinde pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9:** Öğrencilerin İletişim Beceri Düzeyleri İle Engellilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

İletişim Becerileri Alt Boyutları	Engellilere Yönelik Tutum Alt Boyutları			
		Duygu	Düşünce	Davranış
Temel beceriler ve kendini ifade etme (TB-KİE)	r	,008	,237	,087
	p	,893	,000	,165
İletişime Özen Gösterme (İÖG)	r	-,045	,193	,011
	p	,473	,002	,856
İlişki kurmaya İsteklilik (İKİ)	r	-,163	,164	,022
	p	,008	,008	,724
Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim (EDSOI)	r	-,024	,275	,018
	p	,705	,000	,778
İletişim İlkelerine Uyma (İİU)	r	-,012	,192	,003
	p	,851	,002	,965

Tablo 9 incelendiğinde çocuk gelişimi programı öğrencilerinin iletişim becerilerinin iletişim kurmaya isteklilik alt boyut puanları ile engellilere yönelik tutumun duygu alt boyut puanları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Analiz sonuçlarına göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının düşünce alt boyutu puanları ile iletişim becerilerinin temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkelerine uyma alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının davranış alt boyut puanları ile iletişim becerilerinin temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkelerine uyma alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $p>0,05$ ).

#### IV. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin engellilere yönelik tutumları incelendiğinde duygu ve davranışlar boyutlarında olumsuz tutumlara sahip oldukları, düşünce boyutunda ise olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Çocuk gelişimi programı öğrencilerini düşüncedeki olumlu tutumlarını duygu ve davranış boyutuna aktaramadıkları söylenebilir. Alan yazında da belirtildiği gibi tutumlar, bireyin bilgi ve deneyimlerinden elde ettiği kazanımların zamanla eğilime dönüşmesi sonucu oluşmaktadır. Bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri içeren tutumların oluşabilmesi için uzun süre tutarlı bir biçimde

devam eden düşünce ve davranış eğilimlerinden söz edilmelidir. Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının bilişsel bileşeni içerdiği görülmektedir. Bu sonucu, çocuk gelişimi programında yer alan özel eğitim derslerinin yeterli düzeyde olduğu ve çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının bilişsel boyutunu oluşturmalarında özel eğitim ile ilgili derslerin etkili olduğu şeklinde yorumlayabiliriz. Ancak engelliler hakkında sahip oldukları bilgi ve düşünceleri duygu ve davranış boyutuna aktarabilmeleri için engelli bireylerle etkileşimde bulunmak önemlidir. Bu nedenle bilgilendirici etkinliklerle birlikte engelli bireylerle etkileşimde bulunma fırsatlarının sunulması, öğrencilerin duygu ve davranış boyutunda da olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Nitekim alan yazında bu görüşü destekleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin Şahin ve Akyol (2010), hemşirelik ve tıp öğrencilerinin yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarına ilişkin yaptıkları araştırmada tıp öğrencilerinin engellilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Bunun nedeni olarak da, yetersizlik ve engel durumlarıyla ilgili tıp öğrencilerinin daha çok bilgiye sahip olduklarını ve eğitimleri süresince yetersizliği olan bireylerle daha çok etkileşime girmelerini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla çocuk gelişimi programına devam eden öğrencilerin özel eğitim ile ilgili derslerde kazanmış oldukları teorik bilgileri duygu ve davranış boyutuna da aktarmaları için uygulamaya yönelik düzenlemelere yer verilmesi gerekmektedir.

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun çocuk gelişimi programının iki yıllık ön lisans programı olması ve öğrenim süresinin tutum değişiklikleri için kısa olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Sarı- Yıldırım, Bektaş ve Altıparmak (2010), Hemşirelik Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında sınıf düzeyinin engellilere yönelik tutumları farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Kargın ve Baydık (2002) yaptıkları Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı çalışmalarında sınıf düzeyinin engellilere yönelik tutumları farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum engellilere yönelik tutumların incelenmesinde sınıf değişkeninin diğer değişkenler ile birlikte ele alınması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Çalışmada Çocuk gelişimi öğrencilerinin lise mezuniyet türlerinin engellilere yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Burada amaç farklı eğitim kurumlardan mezun öğrencilerin farklı eğitim geçmişlerine ve deneyimlere sahip olmaları durumunun engellilere yönelik tutumlarını etkilemesinin değerlendirilmesidir. Araştırmamızda Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin engellilere yönelik düşüncelerinin Anadolu Lisesi mezunlarına göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun meslek lisesi mezunu öğrencilerin önceden özel eğitim dersi almış olabilecekleri ya da özel eği-

tim ile ilgili etkinliklere katılmış olma durumundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü çocuk gelişimi ön lisans programında okuyan öğrencilerinin öğrenci kaynağını büyük oranda meslek liselerinin çocuk gelişimi bölümleri sağlanmaktadır. Bu sonucun aksine Şahin ve Güldenoğlu (2013) engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında lise mezuniyet türlerinin engellilere yönelik tutumlar üzerinde etkili bir değişken olarak değerlendirilemeyeceği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının düşünce boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim dersi alan öğrencilerin, özel eğitim dersi almayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre özel eğitim dersleri, öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı olarak Alptekin ve Vural-Batık (2013) yaptıkları çalışmalarında özel eğitim dersinin engellilere yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Şahin ve Güldenoğlu (2013) çalışmalarında özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında verilen eğitimin çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla farklı çalışmalarda ortaya çıkan sonuç, bu çalışmada ulaşılan özel eğitim dersinin engellilere yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Çalışmada çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumları ile öğrencilerin iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Burada amaç öğrencilerin farklı iletişim beceri düzeylerine sahip olmalarının engellilere yönelik tutum ile ilişkili olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin iletişim becerileri ile engellilere yönelik tutumun düşünce boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile öğrencilerin iletişim becerileri yükseldikçe engellilere yönelik düşünceleri de olumlu olmaktadır. Sahip olunan iletişim becerileri, tutum ve davranışlarda belirleyici olmaktadır. Etkili iletişim becerisine sahip olan bireylerin kendilerine daha çok güvendikleri, daha girişken, daha sosyal ve etkilere açık olmaları sayesinde mesleğe yönelik tutumlarının da olumlu yönde etkilendiği belirtilmektedir. Bu bireyler, sadece belirli bir gruba karşı değil çevrelerindeki tüm bireylerle nitelikli, pozitif bir etkileşim içinde olma eğilimindedirler. Dolayısıyla iletişim becerisi yüksek olan öğrencilerin engelli bireylerle yönelik tutumlarının daha olumlu ve pozitif olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Tümkiye (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yani iletişim becerisi arttıkça farklı durumlara ilişkin tutumlar da pozitif yönde değişkenlik göstermektedir. İletişim becerileri ile tutumlar arasındaki ilişki dikkate alındığında Tümkiye'nin (2011), öğretmen adaylarının iletişim becerisi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ulaştığı sonuç bu çalışmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Aşağıda bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar maddeler hâlinde sunulmaktadır.

1. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının düşünce boyutunda farklılaştığı, öğrencilerin düşüncelerinin olumlu olduğu, duygu ve davranış boyutunda ise tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

3. Meslek lisesinden mezun olan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4. Özel eğitim dersi alan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin engellilere yönelik öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre özel eğitim dersi alan öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının dersi almayan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu bulunmuş olsa da özel eğitim derslerinin içeriğine uygulamaların da eklenmesi engellilere yönelik tutumların davranış boyutunda da olumlu yönde gelişmesini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda şu önerilere yer verilebilir:

1. Sadece çocuk gelişimi programında değil, ön lisans ve lisans programlarına özel eğitim derslerinin verilmesi önerilebilir.

2. Araştırma sonucunda öğrencilerin iletişim becerileri yükseldikçe engellilere yönelik düşüncelerinin de olumlu olduğu görülmüştür. İletişim becerilerini geliştirecek dersler de programlarda yer almalı ve bu derslerin içeriği engelli bireylerle etkili ve nitelikli iletişim dikkate alınarak geliştirilebilir.

3. Öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesi için sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler işbirliği içinde engellilere yönelik farkındalığı arttıracak panel, seminer gibi programları düzenleyebilir.

4. Farklı değişkenler ile engellilere yönelik tutumların ilişkisi, ileriye dönük çalışma yapılacak konular arasında önerilebilir.

## Kaynakça

AJAY, K. M. and Parasa, A. (2017). Attitudes toward Persons with Disabilities: A Relationship of Age, Gender, and Education of Students. *The International Journal of Indian Psychology*. Volume 4, Issue,4.

ALPTEKİN, S. ve Vural-Batık, M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 4 (4), 18-34.

- ALTINTAŞ, E ve Şengül, S. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi. Kafkas Üniversitesi, e -Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(3), Aralık 2014.
- ANTONAK, R. F. and Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes toward persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22, 211-224.
- AU, K. W. and Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 155-160. doi:10.1097/01.mrr.0000210048.09668.ab
- BARNES, C. and Mercer, G. (2005), "Disability, Work and Welfare: Challenging The Social Exclusion Of Disabled Persons", *Work, Employment & Society*, 19 (3), 527-545.
- CÜCELOĞLU, Doğan. (1991). İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- EAGLY, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- FINDLER, L., Vilchinsky, N., and Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50, 166-176.
- FRAENKEL, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw Hill.
- GİRGİN-AYKANAT, B. ve Balcı, S. (2015). "Fiziksel Engelli Çocuk ve Ailesinin Evde Bakım Gereksinimi," *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, S: 4.
- GÖK, G; Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- GÜRSEL, F. (2006). Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67- 73.
- HEIDER, F. (1977). *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Klett: Deutschland.
- JOIREMAN, J. A., Needham, T., and Cummings, A. (2002). Relationship between dimensions of attachment and empathy. *North American Journal of Psychology*, 4, 63-80.
- KARGIN, T. ve Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2) 27-39.
- KORKUT-OWEN, F. ve Demirbaş-Çelik, N. (2017). Yetişkinlerde kişilik özelliklerine göre iletişim. 18-21 Ekim 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen I. Uluslararası Akademik Çalışmalar Kongresi'nde sözlü sunulan bildiri. <https://www.inescongress.com/> (Erişim Tarihi: 12.03. 2018).
- KRAJEWSKI, J and Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38, 154-162. doi:10.1352/0047-6765(2000)038



- NABORS, L., and L. Keyes. (1995). Preschoolers' reasons for accepting peers with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 7: 335-355. doi: 10.1007/BF02578435.
- NUSSBECK, S. (2007). *Sprache-Entwicklung, Störungen und Intervention*. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- ÖZYÜREK, M. (2010). Tutumlar ve Yetersizlikten Etkilenmişlere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi (8.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- PETTIGREW, T. F., and Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- SARI, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203
- SARI-YILDIRIM, H. Bektaş, M. ve Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27.
- STACHURA, K. and Garven, F. (2007). A national survey of occupational therapy students' and physiotherapy students' attitudes to disabled people. *Clinical Rehabilitation*, 21(5), 442-449. doi:10.1177/0269215507073495
- ŞAHİN, F., ve Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- ŞAHİN, H. ve Akyol, A. D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 2271-2279. doi:10.1111/j.1365-2702.2009.03088.
- TABACHNICK, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- TAVİL, Y. Z. ve Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- TÜMKAYA, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 49-62.
- YELPAZE, İ. ve Türküm, A. (2018). Adaptation and Validation of Turkey Version of Multidimensional Attitudes toward Persons with Disabilities. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 167-187. DOI: 10.26466/opus.377906. (Erişim Tarihi: 09.11. 2018).



# ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE YARATICI PROGRAM\*

## DERLEME MAKALESİ

**Mine Canan DURMUŞOĞLU<sup>1</sup>, Özge KOCA<sup>2</sup>, Müleyke Sadiye OSANMAZ BURGAZLI<sup>3</sup>**

\* Bu çalışmanın özeti 2017 yılında V. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, sendogdu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6777-9117.

2 Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, ozge.koca@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6040-7273.

3 Arş. Gör, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, muleyke.burgazli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3113-9833.

Geliş Tarihi: 31.01.2020 Kabul Tarihi: 04.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.682732

**Öz:** Erken çocukluk eğitim programları doğumdan itibaren sekiz yaşına kadar devam eden süreçte çocukların gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili eğitim hizmetlerini içerir. Dünyada kabul görmüş erken çocukluk eğitim programları günümüzde dünyanın farklı bölgelerinde aktif olarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu çalışmada, erken çocukluk eğitim programlarından biri olan Yaratıcı Program(Creative Curriculum) ile ilgili yapılmış olan çalışmaların derlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Yaratıcı Program amaçlar, temel ilkeler, eğitim ortamı, değerlendirme, öğretmen rolü, ailenin rolü, programdaki günlük akış, özel gereksinimli çocuklar, aile katılımı gibi boyutlarda incelenmiştir. Çalışma, Yaratıcı Program'a yönelik yapılmış araştırmalara dair bilgileri ve gelecek araştırmalar için önerileri içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken Çocukluk Eğitim Programları, Yaratıcılık, Yaratıcı Öğretmen, Yaratıcı Program

## CREATIVE CURRICULUM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### Abstract:

Early childhood education programs include educational services for the development and learning of children from birth to eight years of age. Different types of early childhood education programs that are accepted worldwide are still being used actively in various parts of the world. In this study, it is aimed to compile and evaluate the studies about Creative Curriculum which is one of the early childhood education programs. In the extent of the study, Creative Curriculum has been examined in terms of objectives, basic principles, classroom environment, assessment, the role of teacher, daily schedule, children with special needs and family participation. The study includes detailed information about the studies of Creative Curriculum and suggestions for future research.

**Keywords:** early childhood education programs, creative curriculum, creative teacher, creativity

### Giriş

Erken çocukluk eğitim programları çocukları düşünce süreçlerine yöneltir ve çocuklara büyük grup, küçük grup ve öğretmenlerle bireysel etkileşimler, okul ile ilgili deneyimler ve sınıflandırma, ezberleme, muhakeme ve üstbilgi gibi zihinsel stratejilerini deneyimlerini sağlar (Bowman, Donovan ve Burns, 2000). Etkili bir okul öncesi eğitim programını yürütmek için gereken teorik çerçeveyi program sağlar. Program, belli bir eğitim felsefesi etrafında düzenlenmiş, planlı, sistematik bir öğrenme deneyimidir. Program modelleri, program içeriğinin belirlenmesinde, ayrıca öğretmenlerin yüksek kaliteli programları uygulamak için eğitilmesinde ve denetlenmesinde esastır. Okul öncesi programlarını en yüksek kalitede sağlamak için, programların araştırma-ya dayalı bir program modelini benimsemeleri önemlidir (Goffin, 2000).

Erken çocukluk eğitim programları, yaşantılar yoluyla çocuğun kendini tanımasını ve kabul etmesini, başkalarıyla sosyalleşmesini, kendi kültürünü ve diğer kültürlerin farkında olmasını, etkili iletişim kurmasını, problem çözme becerilerini, estetik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (Senemoğlu, 1994). Programların çocuk gelişimindeki önemi düşünüldüğünde Vygotsky'e göre çocuğun çevresindeki kişiler ile etkileşime girerek geliştirebileceği bir gelişime açık alanı(yakınsak gelişim alanı) vardır (Senemoğlu, 1994). Erken çocukluk eğitim programları da dolaylı olarak erken çocukluk eğitim kurumları içerisinde öğretmenlerin uygulamalarını etkileyen temel

yapı taşı olduğu için çocuğun gelişimi için önemlidir. Geçmişte erken çocukluk eğitime bakıldığı zaman çocuğun sağlıklı ve iyi beslenmiş olması çocuğun okula hazır bulunuşluğu için yeterli görülürken yıllar ilerledikçe bu kavram genişlemiş ve ülkeler erken çocukluk eğitiminde çeşitli programlar geliştirmeye başlamışlardır (Puma, 2013).

Yüksek kalitedeki erken çocukluk eğitim programları, öğrenme ve gelişimin kritik dönemlerinde önemli kavram, beceri ve davranışlar üzerine çocukların ilgisini odaklamak için araştırmalara ve kuramlara dayalı olarak planlanmalıdır (Teaching Strategies, 2013a). Dünyanın farklı bölgelerinde geliştirilmiş ve aktif olarak kullanılmaya devam eden birçok erken çocukluk eğitim programı yaklaşım ve modelleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları High Scope, Head Start, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Primary Years Program (PYP), Bank Street, Te Whariki, Yaratıcı Programdır (Goffin, 2000).

1978 yılında geliştirilmiş olan Yaratıcı Program, hem çocukların hem de öğretmenlerin yaratıcılığını esas almaktadır (Dodge, 1992). Yaratıcılık, çalışma hayatımızda ve kişisel yaşamımızda karşılaştığımız gibi karmaşık ve öngörülemeyen öğrenme durumlarıyla çalışmak için gerekli bir kapasitedir. Yakınsak ve iraksak düşünmeyi içerir. Yakınsak düşünme, kendine özgü ve kendine has bir cevabı olan problemlerin çözümünü içeren, kapalı bir yaklaşımdır. Iraksak düşünme ise, alternatifler seçenekler üreten, açık bir yaklaşımdır (Asefa, 2008). Yaratıcı olmak ise; yeni düşünceler üretmek, sorular sorarak bilgiler edinmek, keşfederek ve deneme yanılma ile öğrenmek, hatalarından dersler çıkarmaktır. Çocuklara fikirleri denemeye ve hata yapma riskini almaya teşvik eden bir ortam, çocukların yaratıcılığını destekler (Dodge, 1992). Yaratıcı Program, Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practice) olarak ilişkili olarak çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun oyun yoluyla öğrenmeyi desteklemektedir (Michael-Luna ve Heimer, 2012). Bu bağlam ve ilkeler ışığında çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek, çocukların deneme yanılma ile öğrenebilecekleri bir program olan Yaratıcı Program geliştirilmiştir (Yılmaz, 2018).

Yaratıcı Program, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, Birleşik Krallık (UK) gibi farklı ülkelerde uygulanmış (Baynars Primary School, t.y.; Dodge, Colker ve Heroman, 2008) ve program materyalleri farklı ülkelere ve eyaletlere uyarlanarak kullanılmaktadır (Teaching Strategies, 2020). Yaratıcı Program, erken çocukluk eğitimi gelişim kuramlarını merkeze alarak, çocukların programdan en yüksek düzeyde yarar sağlaması için bu alanda yapılan son araştırmaları takip etmektedir (IDEA Early Learning Center, 2016).

Yapılan çalışmalara bakıldığından Yaratıcı Program ile sanatın bütünleştirildiği araştırmada çocukların diğer akranlarına göre daha yüksek duygusal yeterlilik performanslarına sahip olduğu görülmüştür (Brown ve Sax, 2013). Yaratıcı Programın çocukların sosyal duygusal gelişim ve erken okuryazarlık becerilerine olan etkisininin

değerlendirildiği bir araştırmada çocukların bir yıl sonra kelime dağarcıklarının geliştiği, okuryazarlık becerilerinin geliştiği, daha yüksek sosyal yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Bierman vd., 2008).

Çalışmada Yaratıcı Program; amaçlar, ilkeler, eğitim ortamı, değerlendirme, günlük eğitim akışı, aile katılımı ve uyarılma başlıkları altında incelenerek kavramsal bir çerçeve çizilmiştir. Çalışma, erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve araştırmacılarının Yaratıcı Program hakkında bilgi sahibi olmalarını, geliştirecekleri eğitim programı ve uygulamalarını zenginleştirerek mesleki gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda eğitimcilerin geliştirecekleri eğitim programlarında çocukların ve aile katılımları vasıtasıyla ailelerin de yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Çalışma, literatür taraması yöntemi kullanılarak hazırlanan bir derleme makalesidir. Derleme, belirli bir konuda yayınlanmış kaynakların toplanıp sentezlenerek konu başlıkları altında incelenmesidir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017). Derleme çalışmalarında ele alınan konu, eleştirel bir analiz yapılarak değerlendirilmektedir (Karaçam, 2013). Yaratıcı Programla ilgili orijinal kitaplar, tezler, makaleler, raporlar ve resmi web siteleri incelenerek dokümanlar derlenmiştir. Ulaşılan tüm kaynaklardaki bilgiler sentezlenerek Yaratıcı Program; amaçlar, ilkeler, eğitim ortamı, değerlendirme, günlük eğitim akışı, aile katılımı ve uyarılma konu başlıklarında ele alınmıştır.

### **1. Yaratıcı Programın Amacı**

Okul Öncesi Yaratıcı Program Diane Trister Dodge tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcı Program, Abecedarian Projesi (1972- 2002) için geliştirilen müfredat olarak tasarlanmıştır (Michael-Luna ve Heimer, 2012). Yaratıcı Program, Dodge'nin okul öncesi eğitimcileriyle olan çalışmalarına dayanmaktadır. Dodge ilk olarak 1979'da Yaratıcı Programı tanıtmış ve ardından Öğretme Stratejileri'ni (Teaching Strategies) kurmuştur (Lunenburg, 2011). Yaratıcı Program bebekler, kreşler, okul öncesi eğitim ve aile bakımı için hazırlanan dört alt programdan oluşmaktadır (Teachings Strategies, 2013a). Çalışma kapsamında okul öncesi eğitim için hazırlanan program incelenmiştir.

Program, beş temel bileşen ve on bir ilgi alanından oluşmaktadır. Program, web tabanlı bir uygulama olup küçük ve büyük grup aktiviteleriyle proje temelli bir eğitim programını içermekte ve 3-5 yaş grubu çocuklara kaliteli eğitim sunmak için öğretmenlere rehberlik etmektedir (What Works Clearinghouse, 2013; Dodge, Colker, Heroman, 2008).

Yaratıcı Program, çocuk tarafından başlatılan pozitif öğretmen-çocuk ilişkileri ve stratejik öğrenme etkileşimleri tarafından desteklenmektedir (Bierman vd., 2008). Yaratıcı Program, yaparak-yaşayarak öğrenme temelleri üzerine oturtulmuş, çocukların sanat, okuryazarlık ve teknoloji becerilerini geliştiren, öğretmenlere çocuk gelişimi, sınıf yönetimi, öğrenme süreci ve aile katılımı gibi konularda kaynaklar sağlayan pro-

je tabanlı araştırmaların değerlendirildiği programdır (What Works Clearinghouse, 2013). Çocuğun yaşadığı dünya hakkında aktif düşünüp katılarak kendi deneyimleri ile bilgi edinerek öğreneceğini kabul eder. Çocuk etrafındaki malzemeler ile nasıl çalışacağını, yaşadığı dünya hakkında deneyimleyerek ve aktif düşünerek ilk elden bilgi edineceğini öğrenir. Çocuk ilk yıllarda duyularını kullanarak dünyayı keşfeder. Gerçek materyaller kullanarak onların büyüklüğü, şekli ve rengi hakkında bilgiler toplar ve elde ettiği bilgiler arasında ilişkiler kurmaya başlar. İlerleyen yaşlardaki çocuklar önceden tanıdığı nesnelere, yeni objelere öğrenmede yardımcı olarak kullanır. Böylece sembolik düşünce başlar. Çocuklar ilerleyen süreçte artık duygu ve düşüncelerini tanımlamak için kelimeler gibi sembollerini daha fazla kullanabilirler. Yani oyun çocuğun tüm sembolik dönemleri yaşadığı ve geliştiği bir süreç olduğu için, Yaratıcı Program'ın ana hedefini başarmasına olanak tanır. Oyun çocuğun işidir. Bu temel felsefe üzerine kurulu olan programın amaçları şunlardır:

- Çocukların istekli öğrenciler olmalarını sağlamak,
- Fikirlerini ifade etmede ve denemede, korkmadan yaratıcı ve aktif araştırmacılar olmalarına yardım etmek,
- Bağımsız, kendinden emin ve meraklı öğrenciler olmalarına yardım etmek,
- Çocukların sadece anaokulunda değil, yaşamı boyunca nasıl öğreneceğini öğretmek (Dodge, Colker, Heroman ve Bickart, 2014).

### 1.1. Yaratıcı Program'ın gelişim alanlarına göre amaçları:

Erken çocukluk programlarındaki en önemli amaç, çocukların istekli öğrenciler olması için onlara destek olmaktır. Yaratıcı programda çocukların bağımsız, kendine güvenen ve meraklı öğrenciler olmasına yardım etmeyi amaçlamıştır. Programın gelişim alanlarına göre oluşturduğu amaçlar kısaca aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

**Sosyal gelişim;** çocukların okulda rahat hissetmelerine, yeni çevrelerine güvenmelerine, arkadaş edinmelerine ve grubun bir parçası olarak hissetmelerine yardım etmek.

**Duygusal gelişim;** yaşama karşı pozitif tutuma sahip olmalarını, bağımsızlık ve kendini kontrol etme becerilerini geliştirmeyi, gurur ve kendine güven duyma konusunda deneyim kazanmalarını desteklemek.

**Bilişsel gelişim;** çocukların hislerini, gözlemlerini ve düşüncelerini ifade etmek için kelimeler kullanmasına, soru sorma ve problem çözme gibi öğrenme becerilerini kazanmalarına yardım ederek, kendi fikirlerini deneyerek başarıyı tatmalarına izin vererek onların iyi öğrenciler olmalarına yardım etmek.

**Fiziksel gelişim;** çocukların büyük ve küçük kas gelişimini arttırmayı ve çocukların vücutlarıyla neler yapabilecekleri hakkında kendilerini iyi hissetmelerine yardım etmek (Marquette University Child Care Center, 2020).

## 2. Yaratıcı Programın Temel İlkeleri

Yaratıcı program beş temel ilke ile açıklanmaktadır. Bu ilkeler; çocuklar nasıl gelişir ve öğrenir, öğrenme çevresi, çocuklar ne öğrenecek, öğretmenin rolü, ailenin rolü ve ilgi alanları başlıkları çerçevesinde oluşturulmaktadır.

### 2.1. Çocuklar nasıl gelişir ve öğrenir?

“Okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri açısından yaptıkları eşsiz deneyimler ve özellikler nelerdir?” sorusuna cevap arandığı alandır ve bu alanlara göre belirlenmiş amaçları barındırır. Programda bu alanla ilgili ilkeler üç aşamada açıklanmıştır.

**Okul öncesi çocukların özellikleri:** Program çocukların gelişim alanlarına, yaşa ve gelişim düzeylerine göre özelliklerinin bilinmesini önemsemektedir.

**Bireysel farklılıklar:** Program her çocuğun sahip olduğu cinsiyet, mizaç, ilgi, öğrenme şekli, yaşam deneyimi, kültür, özel gereksinimler, ana dil ve çift dil gibi özelliklerinin çocuklar için bireysel farklılıklar olduğunu kabul etmiştir.

**Gelişimsel süreklilik:** Programda her çocuk için öğretmenin takip etmesi gereken bir süreçtir. Bu sürecin etkili olması için oluşturulmuş her amaca yönelik hazırlanmış tablolar oluşturulmuştur (Dodge vd.,2008).

**Tablo 1.** Gelişimsel Süreklilik Kapsamında Yapılan Tablo Örneği

3-5 yaş için Gelişimsel Süreklilik				
Programın Amaçları	Öncül Davranış	Beceri I	Beceri II	Beceri III
Sözel İfadeleri anlamaya ve takip etme	Hareket ile kelimeleri ilişkilendirme	Tek yönergeyi takip etme	İki yönergeyi takip etme	İkiden fazla yönergeyi takip etme

Not: Teaching Strategies’in “The Expanded Forerunners of the Creative Curriculum Developmental Continuum for Ages 3-5” (2005, s.20) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

### 2.2.Öğrenme çevresi:

Programda çocukların öğrenmesi ve öğretmenlerin öğretmesi için sınıfta öğrenme çevresi uygun şekilde yapılandırılmıştır. Bu başlık, öğretmenlerin çocukların problemlerini nasıl çözdüğünü, diğer arkadaşları ile barış içerisinde oynayarak öğrendikleri



bir sınıf ortamını nasıl yaratacağını, büyük-küçük grup etkinliklerini ve seçme zamanlarını nasıl organize edeceğini, rutin ve yapılandırılmış etkinlikleri nasıl belirleyeceğini, sınıftaki ilgi alanlarını nasıl kuracağını ve sürdüreceğini içerir (Dodge vd. ,2008).

Öğrenme çevresi çocukların keşfetmelerini sağlayacak ve öğrenmelerini destekleyecek ortamlar olarak düzenlenmiştir. Çocuklar farklı seçimler yapmak, keşfetmek ve başkalarıyla etkileşim kurma gibi fırsatlar elde ederler. Materyaller açık raf sistemine göre yerleştirilmiştir. Çocuklar bağımsız ve özgür seçimleriyle materyallere erişebilmektedir. Raflar temiz ve düzenli olarak yerleştirildiğinden malzemelerin görülmesi, çıkarılması ve yerlerinin değiştirilmesi kolaydır. Materyallerin konulduğu raflar ve kaplar etiketlenmiştir. Böylece çocuklar malzemelerin nereye ait olduğunu bilirler ve etiketlerde gördükleri yazılar sayesinde yazı farkındalığı geliştirirler (Marquette University Child Care Center, 2020).

### 2.3. Çocuklar ne öğrenir?

Çocuklar öğrenme alanlarına göre okuma-yazmaya hazırlık, matematik, fen, sosyal çalışmalar, sanat, teknoloji, süreç becerilerini öğrenirler. *Okuma-yazmaya hazırlık kapsamında*; kelime ve dil, fonolojik farkındalık, harfler, kelimeler, yazma bilgisi, kitaplar, *matematik alanında*; sayı kavramı, şekiller, örüntüler ve ilişkiler, geometri ve uzamsal farkındalık, ölçme, bilgi toplama, birleştirme ve sunma, *fen alanında*; nesnelere fiziksel özellikleri, yaşam bilimi, dünya ve çevre, *sosyal çalışmalar alanında*; yer ve coğrafya, insanlar nasıl yaşar?, insanlar ve çevre, insanlar ve geçmiş, sanat alanında; dans, müzik, tiyatro ve performans sanatları, görsel sanatlar, *teknoloji alanında*; teknoloji farkındalığı, teknoloji araçları, insan ve teknoloji, *süreç becerileri alanında*; gözlem ve araştırma, bağlantı kurma, problem çözme, bilgi oluşturma, iletişim ve yorumlama eğitim programının içerisinde yer almaktadır (Dodge vd.,2008).

### 2.4. Öğretmenin rolü:

Yaratıcı program odaklı sınıflarda öğretmenler, çocuklara yönergeleri dikte ederek uygulamak yerine, çocukların ilgisini çekmek ve ilgilenmek için yöntemler ve stratejilerden yararlanır. Yaratıcı öğretmenler, çocukların sınıfa kendi becerilerini, bilgilerini ve ilgi alanlarını getirdiklerini ve öğrenmenin öğrenenin deneysel bilgileri ile başladığını bilirler (Mattson, 2019). Yaratıcı öğretmenler denemekten, öz eleştiride bulunmaktan korkmazlar. Jeffrey ve Woods'a göre (1997) bu programdaki yaratıcı öğretmenlerin:

- Alternatifleri görebilme,
- Mesleki rolleriyle problem çözebilme,
- Kendi performanslarını sürekli olarak değerlendirme,
- Çoğulcu olan bir pedagojik yaklaşıma sahip olma,
- Çocuklara, öğrenmeye ve programa karşı bütünsel algılara sahip olma,

- Öğrenmenin bilişsel yönleriyle olduğu kadar duyuşsal yönleriyle de ilgilenme,
- Konu, pedagoji ve öğrenciler hakkında bilgili olma,
- Değişimle başa çıkabilme ve çocuklara uyarlayabilme gibi birçok bilgi ve beceriye sahip oldukları vurgulanmıştır.

Öğretmenin, çocukların öğrenmesine rehberlik etmek için nasıl gözlem yapacağını, büyük-küçük grup etkinlik zamanlarında ve ilgi alanlarında çocuklarla nasıl etkileşim kuracağını açıklar. Yaklaşım öğretmenlerin her çocuk ve grup için planlama ve öğretim yapması için değerlendirmeyi sistematik bir biçimde tanımlamıştır. Programa göre öğretmenin rolleri üçe ayrılmıştır. Bunlar;

**Çocukları gözlemlemek:** Öğretmen çocuk hakkında bilgi edinmek için çocukları dinlemeli ve izlemelidir. Program öğretmenin nasıl, ne zaman çocukları gözlemleyeceğini ve gelişimsel sürekliliği nasıl sağlayacağını açıklar. Bu çerçevede öğretmenin gözlemler yapması gerekmektedir.

**Çocukların öğrenmelerine rehberlik etmek:** Öğretmen çocuklar ile bireysel olarak, özel ihtiyaçları olan çocuklar ve grubun tamamıyla etkileşim içerisinde olarak öğretme stratejilerini kullanır. Bu bağlamda öğretmenin çocukların ilgi alanları doğrultusunda öğrenmelerine, araştırmalarına, çalışmaya katılmalarına rehberlik etmesi gerekmektedir.

**Çocukların öğrenmesini değerlendirmek;**

- Öğrenmeyi desteklemek için
- Özel ihtiyaçları belirlemek için
- Gözlenen eğitim ve programı değerlendirmesi için
- Program ve okulun sorumlulukları için öğretmenin çocukları değerlendirmesi gerekmektedir (Dodge ve vd. ,2008).

Öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerindeki önemli bileşenlerden biridir. Öğretmen, çocukla zaman geçiren, çocuğun becerilerini geliştirmek için etkinlikler planlayan, çocukların yardıma ihtiyaç duyduklarında onlara yardım eden kişilerdir. Öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde Yaratıcı Program öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktaları aşağıdaki maddelerde şu şekilde vurgulanmıştır:

- Çocuklara çok sayıda farklı deneyimler sağlamak,
- Çocukların yeni beceriler kazanmaları için zamanlar yaratmak,
- Her çocukla olumlu iletişim kurmak
- Çocukların deneme yanılma yoluyla öğrenebilecekleri, keşfedebilecekleri güvenli bir ortam sunmak,

- Hikaye, şarkı, tekerleme, bilmecelerden faydalanarak çocukların dil gelişimini desteklemek (Marquette University Child Care Center, 2020).

### **2.5. Ailenin rolü:**

Program, çocuğun yaşamında aile ve okulu iki önemli çevre olarak görür. Çocuğun bu iki farklı dünya arasında bağlantı kurmayı öğrenmesini artırır ve kendini güvende hissetmesini sağlar. Çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için programda aile ile öğretmen arasındaki ilişkiye, birlikte çalışma ve iş birliği içinde olmalarına vurgu yapılmıştır (Dodge vd.,2008).

### **2.6. İlgi alanları:**

Bloklar, dramatik oyunlar, oyuncaklar ve oyunlar, sanat, kütüphane, keşfetme, kum ve su, müzik ve hareket, yemek, bilgisayar, bahçe eğitimi gibi farklı ilgi alanları vardır Her alanda yaş grubuna uygun ve çeşitli öğrenme materyalleri vardır. Böylece çocuklar ilgileri doğrultusunda özgür seçimler yapabilir, kararlar verebilir (Marquette University Child Care Center, 2020).

## **3. Programda Eğitim Durumu**

Okul öncesi eğitimde eğitim ortamı, çocuğun eğitimi boyunca önemli bir öge olmuş ve eğitim yaklaşımlarının içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Yaratıcı Program'a göre, eğitim ortamı çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına hitap eder. Çocukların bağımsız ve kendinden emin öğrenciler olmasına yardım eder. Öğrenme çevresi üç yönden açıklanmıştır.

### **3.1. Sınıf ortamını oluşturma ve düzenleme:**

Sınıf içerisinde ilgi alanları oluşturulur. Oluşturulan ilgi alanları ile çocukların keşfetme, araştırma ve büyümeleri için fırsatlar yaratılır. Sınıflar için mobilyaların ve malzemelerin düzenlenmesi çocuklar için hem öğrenmeyi hem de çocukların sınıfı tanımalarını kolaylaştırır.

### **3.2. Her gün için bir yapı belirleme:**

Çocukların günlük rutinlerinin ve programlarının belirlenmesidir. Çocukların ne beklediği ve bekledikleri şeyden ne anladıkları önemlidir. Çevre çocukların aşına ve memnun olacakları şekilde düzenlenir.

### **3.3. Sınıf iklimi yaratma:**

Sınıf sosyal ve duygusal bir çevredir. Pozitif ve sosyal sınıf iklimi için öğretmenler çocukların yeteneklerini en üst düzeye çıkarmaya ve okul hakkında olumlu duygular hissetmelerine yardım eder (Dodge vd.,2008).

#### 4. Programda Günlük Eğitim Akışı

Yaratıcı programda, günlük yapıyı öğrenme ilkesinin içerisinde günlük eğitim akışına yer verilmiştir. Günlük yapı, günlük olaylar, günlük plan, haftalık plan şeklinde gruplandırılmıştır.

##### 4.1. Günlük olaylar:

**Devamlı katılım:** Devam çizelgesi şeklinde tasarlanmış olan bir masada, çocukların resim ve isimlerinin bulunduğu kartlar vardır. Okula gelen çocuk, kutu içerisinden kendi resmi ve isminin bulunduğu kartı alıp masadaki ilgili yere yerleştirir. Herkes toplandığı zaman da bu kartlar öğretmen tarafından alınıp, sınıfta kaç kişi olduğu belirlenir. Ayrıca bu masada iki tane not panosu ve bu panolara yazmak için kalemler bulunmaktadır. Bu panoların biri ebeveynler için diğeri de çocuklar içindir. Ebeveynler bu panoya çocuklarının adlarını yazarlar. Bu sayede çocuklarında kendi panolarına isimlerini yazmayı öğrenmeleri için fırsat sağlar. Bu uygulama, yaklaşımda yer alan okur-yazarlık(okuma yazmaya hazırlık) ve matematiksel düşünmeyi desteklemeye yöneliktir. Yapılan bu uygulamaya programın ortaya çıktığı Amerikan eğitim sistemi içerisinde okul öncesi dönemde harfleri ve yazmayı öğretmek hedeflerinin yer alması sebebiyle bir günlük olayda yer verilmiştir (Dodge vd., 2008). Ülkemizde de çocukların kendi isimleri ile ilgili okuma yazma farkındalığı geliştirmek için çocukların isim ve resimlerinin olduğu kartlar sınıfın girişinde bulundurulabilir. Çocuklarla birlikte güne başlama zamanı bu kartları sayarak ve kimlerin olup olmadığını konuşarak başlatılabilir.

**Büyük grup zamanı:** Program içerisinde yer alan büyük grup zamanının kısa sürmesinin (5-20 dakika arası) daha başarılı ve verimli olacağı üzerine vurgu yapılmıştır. İyi yapılandırılmış bir büyük grup zamanı ile çocukların bir gruba ait olma duygusunu deneyimleyecekleri düşünülmektedir. Bu zaman dilimi çocukların fikirlerini, düşüncelerini, hislerini ifade ederek ve yaptıkları çalışmalarını paylaşarak iletişim becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlar. Aynı zamanda tüm grubu etkileyen problemlerinde çözülmesi için ortam oluşturur. Sınıfta uygulanacak bir sonraki çalışmanın şekillenmesini sağlar. Büyük grup zamanı sabah saatlerinde yapılabileceği gibi, günün sonunda da yapılabilir. Öğretmen büyük grup zamanını diğer etkinlikler için de kullanabilir. Örneğin; dinlenme öncesi hikâye okumak için, yeni bir etkinliğe geçişte planları tartışmak için, seçme zamanında meydana gelen bir problemi çözmek için veya sınıfa gelen özel bir misafiri karşılamak için kullanılabilir (Dodge vd.,2008).

**Küçük grup zamanı:** Küçük grup zamanında amaç birkaç çocuk ile aktiviteleri gerçekleştirmektir. Gruptaki çocuk sayısı, yaşa ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak düzenlenir. Örneğin;3 yaş grubu çocuklar için 2 ile 4 arası çocuk sayısı, verilen bilgiden daha fazla yararlanmalarını sağlayacaktır. Küçük grup zamanı çocukların birçok ihtiyacını karşılamaya olanak tanır. Bunlar; çocuklara yeni materyal ve kavramlar tanıtmak, bireysel katılım ihtiyacına sahip çocuklara belli beceriler öğretmek, belli bir

grup çocuğa ve onların öğrenme süreçlerine yönelik gözlemlere odaklanmaktadır (Dodge vd.,2008).

**Seçme zamanı:** Çocukların hangi materyali kullanacağını, kim ile çalışacağını ve hangi çalışmayı yapacağını seçtiği zamandır. Genellikle bir saat veya daha fazla sürer. Bu süre zarfında çocuk istediği ilgi alanında zaman geçirebilir. Çocuk bulunduğu alandan bir diğerine geçiş yapmada serbesttir. Öğretmen bu zaman içerisinde çocukları gözlemler, açık-kapalı uçlu sorular sorar, onların oyununu genişletmek için öneriler verir ve öğrenmesini destekler. Öğretmen bu zamanda elde ettiği bilgiler ile çocuğun öğrenmesini geliştirmek için neler yapabileceği hakkında bilgi elde edinmiş olur (Dodge vd.,2008).

**Geçiş zamanı:** Gün içerisindeki iki zaman arasındaki geçişi içinde barındıran süreç olması sebebiyle kaotik bir zaman olabilir. Ancak böyle bir durumu önlemek için yapılabilecekler şunlardır;

**Çocukların fark etmelerini sağlamak:** Çocuklara temizlik zamanından 5 dakika önce her ilgi alanındaki çocuk ile etkinlik süresinin biteceği konusunda uyarılarda bulunulabilir. Bu sayede çocuğa ilgilendiği materyalleri toplaması veya yeni bir etkinliğe geçmesi şeklinde sesli uyarılar verilebilir.

**Yeterli zaman tanımak:** Çocukların kendilerini acele etmeleri gerektiği duygusuna kaptırmadan toparlanabilecekleri kadar yeterli zaman vermek gerekmektedir.

**Çocuklara özel işler vermek:** Çocuklardan sanat etkinliğinden sonra temizlikte, yemekten sonra çöpleri toplama ve öğle yemeğinde ya da atıştırma için sofrayı kurmada yardım istenebilir. Bu sayede çocukların sorumluluk almaları sağlanarak süreç içerisinde geçişlerde yaşanan boşluklar doldurulabilir.

**Açık ve tutarlı olmak:** Öğretmen açık yönlendirmeler yapmalı ve geçiş zamanı sırasında çocukların yaşlarına göre beklenti içerisinde bulunmalıdır. Rutin aktiviteler her gün tutarlı bir şekilde devam etmelidir. Bu sayede çocuklar bir sonraki aşamada ne yapacakları konusunda endişe yaşamazlar.

**Esnek olmak:** Çocukların özellikle dâhil oldukları etkinlikleri ve projeleri tamamlamaları için mümkün olduğunca ek zaman tanınmalıdır. Örneğin, çocuklar sanat malzemeleri ve dramatik oyun malzemelerini toplarken bloklarla şehir inşa eden çocuklara işlerini tamamlamaları için ek süre verilebilir.

**Bireysel ihtiyaçları karşılamak:** Tüm çocukların grup olarak bir etkinlikten diğerine geçmesini ya da herkes etkinliğini bitirene kadar etkinliği önceden bitmiş olan çocuklardan beklemelerini istemeyin. Tüm çocuklar bir sonraki etkinliğe geçmeye hazır olana kadar etkinliklerini bitiren çocuklara kitap okuma ya da etrafı temizleme, toplama gibi görevler verilebilir.

## Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcı Program

*Öğretme fırsatı olarak geçişleri kullanmak:* Bir sonraki aktiviteye geçerken çocuklara “Kıyafetinde sarı renk olanlar şimdi ilgi alanlarını seçsin” şeklinde bir yönerge ile çocukların elde ettikleri bilgilerin tekrarlanması sağlanabilir (Dodge vd.,2008).

*Yemek Zamanı:* Öğretmen çocuklar ile birlikte yemeğini yer. Çocuklar ile birlikte rahat bir atmosferde konuşma fırsatı ortaya çıkar. Bu da çocukların yemek zamanında sosyalleşmesine katkı sağlar (Dodge vd.,2008).

*Dinlenme Zamanı:* Dinlenme zamanında en önemli kısım uyumayan veya erken kalkan çocuklar için bir planının hazırlanmış olmasıdır. Öğretmen böyle durumlarda sessiz bir şekilde yapılabilecek aktivitelerden oluşan bir çanta hazırlayabilir. Bu çantanın içerisinde puzzle, kitaplar, küçük oyuncaklar bulundurabilir (Dodge vd., 2008).

### Günlük Eğitim Akışı

**Tablo 2.** Yaratıcı Programda Bir Günlük Eğitim Akışı

Zaman Dilimi	
08:00-08:30	Planlama ve hazırlanma zamanı
08:30-09:00	Geliş
09:00-09:15	Karşılama zamanı
09:15-10:15	Seçim ve Büyük grup zamanı
10:15-10:30	Temizlik ve kahvaltı zamanı
10:30-10:40	Küçük grup zamanı
10:40-11:40	Açık havada seçim zamanı
11:40-11:50	Hikaye zamanı
11:50-12:45	Öğle yemeği
12:45-14:15	Dinlenme
14:15-14:45	Yemek ve sessiz zaman
14:45-15:00	Büyük grup zamanı
15:00-16:00	Açık havada seçim zamanı
16:00-17:00	Küçük grup zamanı
17:00-18:00	Ayrılaş, planlama ve yansıtma (değerlendirme)

Not: D. T. Dodge, L. J. Colker, ve C. Heromen'in “ The Creative Curriculum for Preschool” (2008) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Yaratıcı programda etkinlikler on aşamada oluşturulur. Aşağıda programda etkinliğin aşamaları bir örnek kapsamında açıklanmıştır.

Etkinlik Örneği;(Solucan Temalı)

Aşama 1: Çocukların merak ettiği bir konu belirleme

\*Çocuklar akvaryum içinde solucanlar getirir.

Aşama 2: Önemli fikirlerle ilgili bir harita hazırlama

\*Merak edilen sorular ile ilgili fikir haritası oluşturulur.

Aşama 3:İçerik ve süreç bilgilerini nasıl öğreneceklerini belirleme (Sonraki çalışmalar için hazırlık oluşturma)

\*Solucanlar ile ilgili yapılacak diğer öğrenme alanlarına göre etkinlikler planlanır

Aşama 4:Çocuklar ile konuyu tartışma

\*Yapılan ilk gözlemler hakkında çocuğa sorular sorarak bilgi alma

Aşama 5:Önerilen çalışma konusunun aile bilgilendirmesi

\*Çalışma hakkında aileye not gönderilmesi

Aşama 6:Aktiviteleri planlamak ve materyalleri hazırlamak için haftalık plan kullanımı

\*İlgi alanları ve grup zamanlarındaki araştırma kayıtlarını aktarma

Aşama 7: İlgili materyal ve kaynakların birleştirilmesi

\*İlgili web sayfalarını ve gerekli materyalleri sağlama

Aşama 8: Araştırmayı kolaylaştırma

\*Öğretmen çocukların ilgisi doğrultusunda gruplar oluşturur.

Aşama 9:Doküman bulma

\*Çocuklar gözlemleri sonucu cevap aradıkları sorular ile ilgili resim, çizim, yaparlar, el kitabı oluştururlar.

Aşama 10:Çalışmayı özel bir olay ile bitirme

\*Çalışma sonunda öğrencilerle diğer kişilerle çalışmayı nasıl paylaşılacağına karar verilir(Sergi oluşturma vb.)

Etkinlik sonrasında yapılan etkinlik diğer öğrenme alanlarının içerisinde farklı yöntemler ile planlanarak öğrenmenin devamlılığı sağlanır (Dodge vd. , 2008).

**Tablo 3.** Solucanlarla İlgili Öğrenme Alanları ile İlgili Bir Çalışma

İlgi Alanları	Solucanlarla ilgili
Okuma-Yazma	Kitaplardaki bilgileri inceleme Hikaye kitabı okuma Yeni kelimeler öğrenme (tünel, organik gübre vb.) Şarkılar, parmak oyunları
Matematik	Ölçülerini(boy-kalınlık) karşılaştırma Sayısını tahmin etme ve sayma Derilerinde bulunan şekiller hakkında konuşma
Bilim	Ne yemekten hoşlandıklarını araştırma Nasıl hareket ettiklerini incelemek için büyüteç kullanma Farklı türlerini karşılaştırma Solucan kutusu hazırlama
Sosyal Çalışma	Bizim için nasıl faydalı olduklarını bulma Solucanların nasıl korunacağını öğrenme Bir solucan çiftliğini ziyaret etme
Sanat	Kilden bir solucan yapma Bu solucanı kullanarak kâğıt üzerinde solucan izi baskısı oluşturma Bir solucan gibi odada dolaşarak dans etme
Teknoloji	Solucanları incelemek için kullanılan araçları araştırmak, internetten video izlemek Bir solucan uzmanına e- posta ile solucanlar hakkında sorular göndermek

Not: D. T. Dodge, L. J. Colker, ve C. Heromen'in " The Creative Curriculum for Preschool" (2008) adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

## 5. Programı Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde değerlendirme; öğretmenin her çocuğun öğrenmesini bireyselleştirmeye yardım ettiği dört aşamalı bir döngüdür.

1. Aşama: Gözlem ve gerçekleri toplama. Öğretmenlerin günlük işi, çocukları sürekli gözlemlemeyi içerir.

2. Aşama: Analiz ve yanıt. Öğretmenin ilk aşama sırasında elde ettiği bilgileri kullanmasını içerir. Öğretmenler bu bilgileri ne zaman, nasıl ve ne öğreteceğine karar verme sırasında kullanır.

3. Aşama: Öğretmenin çocuğun bilgi, beceri ve davranışlarını en iyi açıklayan kararın ne olduğunu değerlendirmesidir.



4. Aşama: Özetleme, planlama ve iletişim kurma değerlendirme döngüsünün son aşamasını oluşturmaktadır. Öğretmenler her bir çocuğun ne bildiğini özetler, her bir çocuğa ve gruba bireysel plan yapar, sonuçları ailelerle ve yöneticilerle iletişim kurarak paylaşır (Bowman ve vd., 2000).

Yaratıcı Program, öğretmenin rolleri ilkesinde çocukların öğrenmesinin değerlendirilmesi kapsamında değerlendirmeyi ele almıştır. Program öğretme ve değerlendirmenin birlikte olduğunu ve değerlendirme olmadan öğretme, öğretme olmadan değerlendirmenin olmayacağını savunur. Bu da yaklaşımın kendi içinde gelişen bir özellikte olduğunu göstermektedir. Yaratıcı Program'ın içerisinde yer alan "Çocuklar nasıl gelişir ve öğrenir?" ilkesindeki gelişimsel devamlılık (programın amaçlarının gelişimsel olarak adım adım açıklanması) kavramı ile açıklanan sistem de değerlendirme amaçları için tasarlanmıştır. Program değerlendirmede bulunması gereken aşamaları üçe ayırmıştır; verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve değerlendirmesidir.

**Verileri toplama:** Veri toplamada en etkili yol gözlemlerdir. Öğretmenin gözlemler sonucu elde ettiği dokümanları ileriki süreçlerde, öğretmenin kendi bilgilerine bakıp çocuk hakkında genel bir fikir elde etmesini sağlar. Bir diğer veri toplama yöntemi ise çocuklarının çalışma örneklerini toplayarak her çocuk için bir portfolyo çalışması yürütmektir.

**Toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesi:** Öğretmenin sistematik olarak not aldığı gözlemleri ve portfolyo örnekleri analizini ve değerlendirmesini içerir. Bu sayede her çocuğun gelişimsel devamlılıkları hakkında bilgi verir. Çocuklar ile ilgili gözlemler, programın amaçları ve gelişimsel olarak hangi kazanımları gösterdiği hakkında fikir verir. Öğretmen elde ettiği analiz ve değerlendirme sonuçları ile çocukların yıl içindeki gelişimlerini gözler önüne serer.

**Planlamak için ne öğrendiğini kullanma:** Her çocuk hakkında öğrenilen bilgiler ile öğretmede alınan kararların birbirleri ile bağlantı kurularak kullanılması gerekmektedir. Bu bilgiler hem grup hem de bireysel olarak çocuklar için plan yapmaya yardım eder (Dodge vd., 2008).

## 6. Programda Aile Katılımı

Yaratıcı programın içerisinde ailenin rolüne ailenin katılımı başlığı altında yer verilmiştir. Ailelerin çocuklarının öğrenmesine destek olarak eğitimin içerisine nasıl katılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Aileyi eğitime katmanın yolları;

**Program için bir şeyler sağlama:** Aile üyeleri evlerinde bulunan malzemeler ile program içindeki tüm çocukların faydalanacağı materyaller getirebilirler. Bunlar sanat etkinliğinde kullanmak için artık materyaller, sınıflandırma ve gruplandırma için objeler, dramatik oyun için destekleyecek materyaller olabilirler.

**Kültür paylaşımı:** Kültürel özelliklerini paylaşmak isteyen aileler programı zenginleştirebilirler. Aileler kültürel olan sanat malzemelerini ödünç verebilirler veya

okula gelip onun ne anlama geldiği, nasıl yapıldığı ve önemi hakkında konuşma yapabilirler. Okula gelip yöresel bir yemek yapabilir, şarkı-türkü öğretebilir, hikâye anlatabilir, kültürleri ile ilgili resimler paylaşabilirler.

**Meslek veya yetenek paylaşımı:** Öğretmen aileleri tanıdıktan sonra, ailelerden çocuklara iş ve yetenekleri ile ilgili deneyimlerini paylaşmasını isteyebilir.

**Bir çalışmaya katılma:** Sınıfta aktarılacak konu hakkında ailenin bir bilgisi var ise, ailenin çalışma içerisine katılımı sağlanabilir. Ailelere not gönderilip çalışma hakkında ya materyal gönderme ya da aktiviteye katılma şeklinde program düzenlenebilir.

**Programın yapımına katılma:** Ailelerin program oluşturulurken hazırlama komitesi içerisinde yer almasıdır. Ancak bu zorunlu değildir. Yıl içerisinde çocuğunun programına katılmayı isteyen aileler davet edilir ve komitenin yıl içerisinde “Çocuklar ne öğrenecek?, Sunulan eğitimin konusu ne olacak?, Dokümantasyonu yapılan programın olumlu çıktıları nelerdir?, Programın uygulanmasında konusunda neler değerlendirilmeli” gibi sorular tartışılır (Dodge vd.,2008).

## 7. Programda Uyarılama

Programda Amerika’da özel gereksinimli çocuk oranının yaklaşık %8 olması sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar programın içerisinde önemli bir yere sahiptir. Programda “Çocuklar nasıl gelişir ve öğrenir?” ilkesi altında bireysel farklılıklar içeriğine yer verilmiştir. 1976’dan beri özel eğitim yasa ve düzenlemeleri “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlayan özel eğitim hizmetleri ile özel gereksinimli çocuklara uygun program hazırlanır. Bu sayede çocukların gereksinimleri ortaya konarak eğitim içerisinde çocuktan beklenen davranışlar düzenlenir. Program yetersizliği olan çocuklar ve yetersizliği olmayan çocuklar için de aynı amaçları hedefler. Programın amaçlarına ulaşmasına yardım etmek ve tüm çocukların potansiyelini en üst seviyeye çıkarmak öğretmenin tüm çocukların bireysel ihtiyaçlarının nasıl karşılayacağını bilmesi ile sağlanabilir (Dodge vd.,2008).

Yaratıcı Program, ikinci dil öğrenen çocuklar, üstün zekalı çocuklar, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek çocuklar tarafından başlatılan öğrenme ve öğretmen tarafından başlatılan öğrenmeyi desteklemektedir. Program ayrıca bireysel öğretimi ve doğal öğretim yöntemlerini kullanmaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmektedir (Michael-Luna, Heimer, 2012).

## Sonuç

Program çocuk-merkezli bakış açısı ile temel ilkeleri içerisinde çocuğu açık bir şekilde tanımlamıştır. Bu tanımlama çocukların yaşa göre gelişimsel özelliklerini, her çocuğun bireysel farklılıklarının var olduğunu ve programın amaçlarının gelişimsel devamlılık şeklinde adım adım açıklanması ile göstermiştir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin yaşa göre açıklanması ile öğretmen sınıfındaki çocuklarının gelişimsel

olarak neler yapabilecekleri hakkında fikir sahibi olur bu da öğretmenin çocuklardan beklenti seviyesini uygun olarak şekillendirmesine yardımcı olur. Programın amaçlarının gelişimsel devamlılık olarak adım adım açıklanması, çocukların programın amaçlarını gerçekleştirme yolunda hangi aşamada olduğunu gözler önüne sermeyi kolaylaştırır. Bireysel farklılıkları içerisinde çocuğun cinsiyeti, mizacı, ilgileri, öğrenme stilleri, yaşam deneyimleri, kültürü, özel ihtiyaçları, İngilizce öğrenmesi tanımlanmıştır. Aslında birçok yaklaşımda yer alan bireysel farklılıklar arasında bu programda yer çocuğun mizacı, kültürü ve yaşam deneyimleri dikkat çekicidir. Özellikle çocuğun mizacına yönelik yapılan vurgu çocuğun bir birey olarak kabul gördüğünün bir göstergesidir. Yaşam deneyimleri ve kültür ise birbiri ile bağlantılı olarak gelişen faktörlerdir. Çocukların birbirlerine olan saygısını arttıracak bir alt basamağı oluşturur.

Program içerisindeki bilgilerin belli sistematik içerisinde ele alınması yaklaşımın öğrenilmesinde kolaylık sağlamaktadır. Çocukların keşfetmelerine fırsat verilmesi programın en önemli özelliklerinden biridir. Oyunun çocuğun gelişimindeki önemi üzerinde her faaliyette oyununun vurgulanması programı ilgi çekici ve daha eğlenceli hale getirmektedir.

Programda herkesin yapacakları ayrıntılı bir şekilde açıklanmış olup öğretmenin her an ne yapacağını ve nasıl yapacağını bildiği bir program oluşturulmuştur. Program içerisinde ana hatları ile köşelerin belirlenmiş olması ancak etkinlik üretmenin ve bunları geliştirmenin öğretmenlerin ve çocukların yaratıcılıklarına bırakılmış olması programın her yerde uygulanabilme olasılığını da arttırmaktadır.

Erken çocukluk eğitim programları sadece programa uygun öğrenme ortamı sunmak ile sınırlı kalmamalı uygulama sonrasında değerlendirme aşamasını da içinde barındırmalıdır (Senemoğlu, 1994). Yaratıcı Program eğitim programının temel ilkelelerinden öğretmenin rolleri içerisinde değerlendirmeye yer verilmiştir. Değerlendirme ile program ve öğretmen açısından hesap verebilirlik kavramına vurgu yapılmıştır.

Öğretmenin rolleri arasında yer alan çocukların öğrenmelerini değerlendirme kapsamlı olarak açıklanmış olmakla birlikte, programın amaçlarının hepsinin tek tek gelişimsel devamlılık açısından açıklanması programdaki değerlendirme faktörünün daha açık ve sistematik bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Programının etkililiğinin gözlemlenmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin çocuklar hakkında gözlem ve portfolyo gibi dokümantasyonlarını tutması bu sistemin işlevsel olarak kullanılmasını etkilemektedir. Program çerçeve olarak çok iyi şekilde açıklanmış olmakla birlikte öğretmenin bilgi ve becerilerini de kullanmasını gerektiren açık bir yaklaşımdır.

Program içerisinde ailenin rolleri eğitim içerisine ailenin katılımı şeklinde yer almaktadır. Ancak bu katılım sadece materyal getirerek değil eğitim içerisine doğrudan katılmayı sağlayacak planlamalar yapılmasına fırsat vermektedir. Ailelerin kültürel özelliklerini, yetenek ve mesleğini paylaşması çocukların gelişimi için ve eğitimin zenginleşmesi için imkân sağlamaktadır. Programdaki kültür öğesinin önemle vurgulan-

ması kültürel çeşitlilik olan ülkeler için kullanılabilir bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okul içerisinde öğretmenlerin yılın başında hazırladıkları program planlamalarında isteyen ailelerin de katılabiliyor olması ailelerin istek ve görüşlerinin önemsendiğini göstermektedir. Bu sayede aileler, çocuklarının yıl boyunca nasıl bir program yapısı içerisinde yer aldıklarını gözlemlemekte ve kendilerinin de söz alabildiği bir programın şekillenmesinde rol almaktadır.

2013 yılında yayınlanan Yaratıcı Program'ın okul öncesi için etkililik çalışmasının sonuçlarına göre Yaratıcı Program bir yıl ve iki yıllık uygulanma sürelerine göre çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde etkisinin ne olduğu üzerine yapılmış araştırmada bir yıllık uygulamanın sonuçlarına göre önemli bir farklılık bulunmazken iki yıllık uygulama sonucunda matematik, okuma-yazma ve konuşma becerilerinde eğitimsel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (Teaching Strategies. 2013b). Yapılan ilgili çalışma gösteriyor ki sürece yayılmış ve etkili bir uygulama Yaratıcı Programı çocuğun gelişimi için önem arz etmektedir.

Yaratıcı Program araştırma tabanlı uygulamalara açıkça dayandırılmış olsa da, güçlü veya olası kanıtlarla desteklendiği görülmemektedir. Araştırmaları inceleyen What Works Clearinghouse'a göre (2013) Yaratıcı Program'ın sözel, yazım dili, fonolojik işleme veya okul öncesi çocuklar için matematik üzerinde fark edilebilir bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Yaratıcı Program on dört çalışmadan sadece iki çalışmanın program tarafından belirlenen standartları karşıladığını bildirmişlerdir.

Erken çocukluk eğitiminde Yaratıcı Program, gelişimsel olarak uygun etkinlikler, programlar ve öğrenme biçimleriyle yapılandırmacı felsefeye dayanır. Program, sorulamaya dayanan gelişmiş birimler içermektedir. Ancak, bir program olarak, her zaman çocukların bireysel veya kültürel ihtiyaçlarını karşılamayabilir veya derinlemesine öğrenmeyi sağlayamayabilir. Erken çocukluk eğitiminde Yaratıcı Program, kanıta dayalı standartlara uymamıştır (Gullickson, Cameron, Marose, Tiefenthaler ve Nice, 2018).

Çalışma ile ilgili öneriler araştırmacılar, öğretmenler ve programlar boyutunda ele alınmaktadır. Araştırmacılar; Yaratıcı Program detaylı bir şekilde inceleyerek alan yazına katkı sağlayacak derinlemesine çalışmalar yapabilirler. Öğretmenler; yaratıcı programın sorgulayıcı, araştırmacı, keşfedici ve özgüvenli çocuklar geliştirmek için oyun temelli, proje çalışmalarına ağırlık veren programlar geliştirebilirler. Programlar; M.E.B. 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirme boyutunda, Yaratıcı Program'daki gibi sistemli-etkili şekilde gözlem, portfolyo ve gelişimsel kontrol listelerinin kullanımına önem verilebilir. Ülkemizdeki göçmen çocuklar için, ana dillerinin yanı sıra Türkçe eğitimine de Yaratıcı Program'daki gibi sistemli bir şekilde yer verilebilir. Aile katılımı etkinliklerinde kültürel çeşitlilik sağlanabilir. Özellikle kültür açısından birçok farklı kültürel ve etnik yapıdaki aileyi barındıran ülkemizde, aileler kendi kültürleri ile ilgili tanıtımlar yaparak bu çalışmalara katılabilirler.

Yapılan araştırma sonucunda Yaratıcı Program derleme yöntemiyle ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu programı aile-çocuk-okul üçgeni içerisinde çocuğun eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Yaratıcı Program, her ülkenin kendi eğitim politikaları ve sosyo-kültürel bağlamında değerlendirilerek erken çocukluk eğitiminde kalite ve etkililiğin artmasına katkı sağlayabilecek bir programdır. Erken çocukluk eğitimi araştırmacılarının da programı detaylı bir şekilde inceleyebileceği ve alan yazına katkı sağlayacak çalışmalar yapabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- ASEFA, M.(2008). Imaginative, innovative, and Creative Curriculum (IICC). *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 3(2), 107-119.
- AYDOĞDU, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565. doi:10.14582/DUZGEF.1803.
- BAYNARS PRIMARY SCHOOL (t. y.). *Creative Curriculum policy* <http://www.baynards.essex.sch.uk/index.php/school-policies/creative-curriculum> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- BIERMAN, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.
- BOWMAN, B., Donovan, M., & Burns, M. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- BROWN, E. & Sax, K. (2013). Arts enrichment and emotion expression and regulation for young children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 337-346. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.002
- DODGE, D. T. (1992). *Creative Curriculum*. <https://www.csun.edu/Childand-Family-Studies-Center/creative-curriculum> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- DODGE, D.T., Colker, L. J., & Heromen, C. (2008).*The Creative Curriculum for preschool*. (4th ed.).Washington, DC : Teaching Strategies.
- DODGE, D. T., Heroman, C., Colker, L. J., & Bickart, T. S. (2014). *The Creative Curriculum for Preschool* (5th ed.). Volume 1: The Foundation. Bethesda, MD: Teaching Strategies.
- GARNER, P. M., Bolt, E., & Roth, A. N. (2019) Emotion-Focused curricula models and expressions of and talk about emotions between teachers and young children. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 180-193. doi: 10.1080/02568543.2019.1577772
- GOFFIN, S. G. (2000). The role of curriculum models in early childhood education, *Clearinghouse on Early Education and Parenting*,1-6.
- GULLICKSON, H.,Cameron, R., Marose, L., Tiefenthaler, I., & Nice T.V.(2018). Critique of the creative curriculum for preschool. *University of Montana Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 2(1),1-9.

## Erken Çocukluk Eğitiminde Yaratıcı Program

- IDEA EARLY LEARNING CENTER (2016). *The Creative Curriculum*. <http://www.ideaelc.ae/our-curriculum/the-creative-curriculum/> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- JEFFREY, B & Woods, P. (1997) The relevance of creative teaching: Pupils' views., In: A. Pollard, D. Thiessen and A. Filer (Eds) *Children and their Curriculum: The perspectives of primary and elementary children* (pp.15-33). New York, NY: Routledge.
- KARAÇAM, Z.(2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- KNIGHT, P.(2002). Notes on a creative curriculum. *LTSN Generic Centre*.
- LUNENBURG, F.C.(2011). Curriculum models for preschool education: Theories and approaches to learning in the early years. *Schooling*, 2(1), 1-6.
- MARQUETTE UNIVERSITY CHILD CARE CENTER (2020). *The Creative Curriculum*. <https://www.marquette.edu/child-care-center/curriculum.shtml> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- MATTSON, L.(2019).*The creative curriculum for preschool*. <http://lisawardldes.weebly.com/role-of-teachers.html> adresinden 14 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- MICHAEL-LUNA, S. & Heimer, L. G. (2012). Creative curriculum and highscope curriculum: Constructing possibilities in early education. In N. File, J. Mueller, & D. Wisneski (Eds.), *Curriculum in early childhood education: Re-examined, rediscovered, renewed* (pp. 120–132). New York, NY: Routledge.
- PUMA, M. (2013). The Creative curriculum for preschool impact study. *Technical Summary Submitted to Teaching Strategies, LLC*.
- SENEMOĞLU, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- TEACHING STRATEGIES.(2013a).*Effectiveness study the creative curriculum for preschool*. <https://teachingstrategies.com/solutions/teach/preschool/> adresinden 14 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- TEACHING STRATEGIES. (2013b). *Comparing child outcomes: Examining the impact of The Creative Curriculum for preschool*. <http://soanschristianacademy.us/wp-content/uploads/2018/07/TS-Comparing-Child-Outcomes-2013-1.pdf> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- TEACHING STRATEGIES.(2019).*The creative curriculum for preschoolers*. tarihinde <http://teachingstrategies.com/> adresinden 14 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- TEACHING STRATEGIES (2020). *Contact: Sales*. <https://teachingstrategies.com/contact/sales/> adresinden 3 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- WHAT WORKS CLEARINGHOUSE (2013). Early Childhood Education intervention report: The Creative Curriculum for Preschool (4. Baskı). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <http://whatworks.ed.gov> adresinden 14 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- YILMAZ, A. (2018). Head Start programı. Z. F. Temel (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar* içinde. (s.287-325). Ankara: Vize Yayıncılık.

# EK DESTEĞE İHTİYACI OLAN ÇOCUKLARA ÖZBAKIM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Yasemin DOĞAN<sup>1</sup>, Salih ÇAKMAK<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, doganyasemin68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6507-9827.

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, salih\_cakmak@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9248-0050.

Geliş Tarihi: 07.02.2020 Kabul Tarihi: 10.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.685757

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerine uygulanan “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”nın, öğretmenlerin ek desteğe ihtiyacı olan çocuklara özbakım becerilerini öğretmeleri için gerçekleşmesi beklenen aşamaları uygulama düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Düzeyi Deseni” kullanılmıştır. Uygulama, uygulama sonu değerlendirme, genelleme ve izleme verileri kamera kaydı ile toplanmıştır. Araştırma verileri grafiksel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen eğitim programına üç öğretmen katılmış ve uygulanma sonrasında okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler; öğretmenlerin ek desteğe ihtiyacı olan çocuklara özbakım becerilerini öğretmeleri için gerçekleşmesi beklenen aşamaları kazandıklarını, genellediklerini ve sürdürdüklerini göstermiştir. Ayrıca bu araştırma kapsamında “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”nın yürütülmesi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri de değerlendirilmiştir. Öğretmenler, öğretmen eğitim programının özbakım becerilerinin öğretimine yönelik etkisi ve video model aracılığıyla sunulması anlamında olumlu görüş bildirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Eğitimi, Video Model, Öz Bakım Ve Günlük Yaşam Becerisi Öğretimi, Okul Öncesi Eğitimi

# EFFECTIVENESS OF TEACHER TRAINING PROGRAM IN TEACHING SELF-CARE SKILLS TO CHILDREN NEED FOR ADDITIONAL SUPPORT

## Abstract:

Purpose of the research; to determine the effect on the teaching stage application levels "Teacher Training Program in Teaching Self-Care Skills to Children in Need of Additional Support", which is applied to preschool teachers to teach self-care skills to children who need additional support. This study was based on multiple probe design of single-subject research methods. Application, end-of-appraisal, generalization and monitoring data were collected by camera recording. Research data analyzed graphically. Three teachers participated in the teacher training program and the data obtained from pre-school teacher after the implementation; show that teachers have gained, generalized and maintained the expected stages to teach self-care skills to children in need of additional support. In addition, within the scope of this research, the opinions of teachers on the "The Teacher Training Program in Teaching Self-Care Skills To Children in Need of Additional Support" were also evaluated. Teachers expressed positive opinions in term of the effect of "Teacher Training Program" on teaching self-care skills and its presentation via video model.

**Keywords:** teacher training, video model, self care and daily life skills, preschool education

## 1. Giriş

Okul öncesi eğitimde amaç öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun gereksinimlerini karşılayarak onların temel eğitime hazır hale gelmelerini sağlamak olmaktadır (Yılmaz, 2003). Okul öncesi eğitime tüm çocukların katılımının sağlanması, okul öncesi eğitimin sonraki eğitimlerin ilk basamağı olma özelliğinden dolayı kritik düzeyde önemli görülmektedir (Üstün, Akman ve Etikan, 2004; Yörükoğlu, 1992). Herhangi bir yetersizlikten etkilenme durumunda, yetersizlikten etkilenmiş çocuk için de okul öncesi eğitim, büyüme ve gelişiminde anlamlı farklılıklar yaratması bakımından önemli bir yere sahiptir (Batu, 2018).

Okul öncesi dönemde gelişimin kritik ve hızlı olması durumu göz önüne alındığında alışkanlık ve becerilerin bu dönemde kazanılması oldukça önemlidir. Çocuklar bu dönemde, yemek yeme, giyinme, soyunma, kişisel temizlik, tuvalet alışkanlığı gibi becerileri aktif öğrenme yaklaşımları ile etkin bir biçimde öğrenebilmektedir (Oktay



ve Unutkan, 2003). Özbakım becerilerinin kazandırılmasında ev ortamında sağlanan fırsat ve destekler önemli olmaktadır. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim kurumlarına ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir (Demiriz ve Dinçer, 2000).

Genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitimin niteliği; öğrenci, veli, yöneticiler, öğretmen, fiziki koşullar vb. birçok unsura bağlı görülmekle beraber (McLaughlin ve Talbert, 2006) eğitim-öğretim sürecinde birinci dereceden sorumlu olan öğretmenlerin etkisi diğer unsurlar arasında daha fazla ön plana çıkmaktadır (Abell, 2013; Belo, van Driel, van Veen ve Verloop, 2014; Boonen, Damme ve Onghena, 2014; Farmer, Hauk ve Neumann, 2005; Knight ve Wiseman, 2005; Penuel, Fishman, Yamaguchi ve Gallagher, 2007). Öğretmenlerin niteliklerini artırmada, gerek mesleğe başlamak gerekse mesleğe başladıktan sonra aldıkları eğitimlerin kapsam ve niteliği önemli yer tutmaktadır.

Okul öncesi dönemde yer alan ek desteğe ihtiyacı olan veya herhangi bir yetersizlikten etkilenmiş çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim yöntemlerinin kullanılmasının başarıya ulaşmadaki etkisi büyüktür (Batu ve Uysal, 2009; Diken, 2007; Hamill ve Everington, 2002; Kaya, 2013; Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Sucuoğlu, 2006; Tekin İftar, 2007). Öte yandan, okul öncesi öğretmenlerinin yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitiminde kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ettikleri çalışmalar dikkati çekmektedir (Altun ve Gülben, 2009; Bruns ve Mogharberran, 2007; Engelbrecht, Oswald, Swart ve Eloff, 2003; McDonnell, Brownell ve Wolery, 2001; Mitchel ve Hedge, 2007; Özaydın ve Çolak, 2011; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Iscen Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerin lisans programlarında alacakları derler ve içerikleri belirlenirken temel alınan YÖK'ün 16 Mayıs 2018 tarihinde güncellenmiş olduğu lisans programları incelenmiştir. Bu incelemede, okul öncesi öğretmenliği lisans programında zorunlu derler kapsamında iki kredilik "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersine yer verildiği görülmektedir. İlgili dersin içeriği; "özel eğitimle ilgili kavramlar, ilkeler, tarihsel süreç, yasal düzenlemeler, tanı ve değerlendirme, öğretimin bireyselleştirilmesi, kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri, aile katılımı ve işbirliği, farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri, farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve davranış yönetimi" olarak belirlenmiştir (<http://www.yok.gov.tr/documants/10279/41805112/>). Programın içeriği kredi sayısı gibi unsurları göz önünde bulundurulduğunda yetersizlikten etkilenmiş veya ek desteğe ihtiyacı olan çocukların eğitimi anlamında bazı eksiklikleri olduğu izlenimi edinilmiştir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitimi alanında mesleki anlamda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade ettikleri çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bu anlamda mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki gelişim kapsamında yapılan araştırmalarda sadece bilgi aktaran mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin davranışlarında değişikliğe yol açmadığı bulgusu yer almaktadır (Ryan, Hemmes, Sturme, Jacobs ve Grommet, 2008). Bu durum eği-

tim programlarında canlandırma, rol oynama, video model vb. farklı uygulamaların kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Teknolojinin gelişimi ile beraber öğretmen eğitim programlarının sunumunda farklı yollar kullanılmaya başlanmıştır. Bu yollardan biri olan video, öğretmenin ihtiyacına en uygun görüntüleri sağlayarak öğrenme deneyiminin özleştirilmesine olanak vermektedir (Bransford, Kinzer, Risko ve Rowe, 1989). Öğretmen eğitiminde kullanılan videolar öğretmenlere soyut senaryolarla uğraşmak yerine gerçek durumları açıkça görme fırsatı sunar (Bruvant, 2010). Video, durdurma ve tekrar izlemeye fırsat verdiği için, öğretmen eğitimlerinde tercih edilebilmektedir (Sherin ve Han, 2004).

Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada “Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” geliştirilmiş ve video model aracılığıyla uygulanmıştır. Uygulanan öğretmen eğitim programında öğretmenlere sadece teori düzeyinde bilgiler sunmak yerine öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin görsel veriler video aracılığıyla sunulmuştur. Video aracılığıyla yapılan sununun öğretmenlerin görsel veri ile kodlama yapmalarına olanak sağlayacağı ve davranış değişikliği oluşturmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim programının sonuçları etkililik anlamında olumlu veriler sağladığı takdirde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimleri açısından iyi bir örnek oluşturacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, literatürde yer alan gerek yetersizlikten etkilenmiş veya ek desteğe ihtiyacı olan çocuklarda okul öncesi eğitimin önemi gerekse öğretmenlerin bu çocukların eğitimlerine yönelik ihtiyaçları ve mesleki gelişim eğitimlerinin nasıl sunulması gerektiği ile ilişkili veriler dikkate alınmıştır.

Bu çerçevede araştırmanın amacı; “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”nın etkililiğini incelemektir. Mevcut çalışmada amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öz bakım ve günlük yaşam becerileri arasından öğrencinin işlevsel ihtiyacını belirlemeye yönelik “Aile Görüşme Formu” uygulamasında etkili midir?
2. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öz bakım ve günlük yaşam becerileri arasından öğrencinin işlevsel ihtiyacını belirlemeye yönelik “Kontrol Listesi” uygulamasında etkili midir?
3. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “Beceri Analizi” yapmasında etkili midir?
4. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin “Performans Düzeyini” belirlemede etkili midir?

5. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “Amaç” yazmasında etkili midir?
6. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “Öğretim Öncesi Hazırlık” aşamasını gerçekleştirmesinde etkili midir?
7. “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı” araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, “Eş Zamanlı İpucu İle Öğretim” basamaklarını gerçekleştirmesinde etkili midir?

## 2. Yöntem

### *Katılımcılar*

Araştırma Aksaray İli Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda görev yapmakta olan üç okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçimine ilişkin; üniversitelerin dört yıllık, okul öncesi, çocuk gelişimi öğretmenliği lisans programlarından mezunu olması, daha önce beceri öğretimine ilişkin bir eğitime katılmamış olması, sınıfında özbakım becerilerinde ek desteğe ihtiyacı olan öğrencisi bulunması, çalışmaya katılmaya gönüllü olması ön koşulları belirlenmiştir. *Birinci katılımcı öğretmen:* Okul öncesi öğretmenliği lisans mezundur ve 12 yıllık okul öncesi deneyimi vardır. Katılımcı öğretmen lisans eğitiminde özel eğitimle ilişkili herhangi bir ders almadığını beyan etmiştir. Mesleki gelişim kapsamında özbakım becerilerinin öğretimine ilişkin ve özel eğitim kapsamında herhangi bir eğitime katılmadığını beyan etmiştir. Sınıfında yirmi beş öğrencisi olan katılımcı öğretmenin meslek hayatında 6 kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimi olmuş ayrıca araştırmının uygulamasının gerçekleştirildiği zaman diliminde sınıfında özbakım becerilerinde ek desteğe ihtiyacı olan üç öğrenci bulunmaktadır. *İkinci Katılımcı öğretmen:* Okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur ve 9 yıllık okul öncesi öğretmenliği deneyimi vardır. Katılımcı öğretmen lisans eğitiminde sadece “özel eğitim” dersi aldığını beyan etmiştir. Mesleki gelişim kapsamında özbakım becerilerinin öğretimine ilişkin herhangi bir eğitime katılmamış olan öğretmenimiz özel eğitim kapsamında ise; üç yıl kadar önce özel eğitim konulu bir seminere ve bir hafta süre ile özel eğitim ve kaynaştırma kursuna katıldığını beyan etmiştir. Sınıfında yirmi beş öğrencisi olan katılımcı öğretmenin meslek hayatında 3 kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimi olmuş ayrıca araştırmının uygulamasının gerçekleştirildiği zaman diliminde sınıfında özbakım becerilerinde ek desteğe ihtiyacı olan iki öğrenci bulunmaktadır. *Üçüncü katılımcı öğretmen:* Okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur ve 3 yıllık okul öncesi öğretmenliği deneyimi vardır. Katılımcı öğretmen lisans eğitiminde sadece “özel eğitim” dersi aldığını beyan etmiştir. Mesleki gelişim kapsamında özbakım becerilerinin öğretimine ilişkin ve özel eğitim kapsamında herhangi bir eğitime katılmadığını beyan etmiştir. Katılımcı öğretmenin sınıfında yirmi beş öğrencisi vardır ve meslek hayatın-

da kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimi olmamıştır. Araştırmanın uygulamasının gerçekleştirildiği zaman diliminde sınıfta özbakım becerilerinde ek desteğe ihtiyacı olan iki öğrenci bulunmaktadır.

#### *Bağımsız ve Bağımlı Değişken*

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni araştırma kapsamında geliştirilen “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”dır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ise; okul öncesi öğretmenlerinin özbakım becerisi öğretimi yaparken gerçekleştirmesi beklenen aşamaları uygulama düzeyleridir. Bu aşamalar ise; (1) Aile Görüşmesi Gerçekleştirme, (2) Kontrol Listesi Uygulama, (3) Beceri Analizi Yapma, (4) Tekli Fırsata Göre Performans Alımı Gerçekleştirme, (5) Amaç Yazma, (6) Öğretim Öncesi Hazırlığı Gerçekleştirme, (7) Eşzamanlı İpucu İle Beceri Öğretimi Gerçekleştirmedir.

#### *Araştırma Deseni*

Bu çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama deseni, bir yöntemin bir hedef davranış üzerindeki etkililiğini aynı önkoşulları gerçekleştiren birden fazla denekte araştırır. Bu desende en az üç denek seçilir denekler benzer ancak birbirinden bağımsız olmalıdır. Benzerlik belirlenen hedef davranışın her denek için aynı yöntemle sağaltılabilir olması, bağımsızlık ise her denek için yapılan uygulamanın diğerleri üzerinde etkisinin olmaması ile sağlanır (Tekin İftar vd., 2012; Murphy ve Bryan, 1980; Tawney ve Gast, 1984). Denekler arası çoklu yoklama desenine göre, ilk olarak birinci denekte ard arda başlama düzeyi verisi toplanırken, diğer deneklerde sadece bir oturum yoklama verisi alınır. Birinci denekte başlama düzeyi verisi kararlılık gösterince, uygulamaya başlanır. Birinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, ikinci denekte ard arda başlama düzeyi verisi toplanır ve üçüncü denekte bir kez daha yoklama verisi alınır. İkinci denekte amaçlanan ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde üçüncü denekte başlama düzeyi verileri alınmaya başlanır ve yine başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde üçüncü denekte uygulama sürecine geçilir (Cooper vd., 1987; Tawney ve Gast, 1984). Bu çalışmada, denekler arası çoklu yoklama deseni “Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”nın, araştırmaya katılan öğretmenlerin, (1) Aile Görüşmesi Gerçekleştirme, (2) Kontrol Listesi Uygulama, (3) Beceri Analizi Yapma, (4) Tekli Fırsata Göre Performans Alımı Gerçekleştirme, (5) Amaç Yazma, (6) Öğretim Öncesi Hazırlığı Gerçekleştirme, (7) Eşzamanlı İpucu ile Beceri Öğretimi Gerçekleştirme basamaklarını uygulama düzeylerine etkisini belirlemek için uygulanmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin özbakım becerilerinin öğretimindeki gereksinimlerini belirlemek, araştırma verilerini toplamak, öğretmen eğitim programının uygulayıcı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek ve araştırmanın sosyal geçerliğini saptamak amaçlarına yönelik olarak geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından öğretmenlerin, başlama düzeyinde verileri kaydetmek amacıyla her bir aşama için ayrı ayrı “Başlama Düzeyi Veri Kayıt Formu”, uygulama sürecinde katılımcıların yapabildiklerinin kaydedilmesi için “Uygulama Veri Kayıt Formu”, araştırmanın uygulamacı tarafından planlanan şekliyle uygulanıp uygulanmadığını ortaya koymak amacıyla “Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ve “Gözlemciler Arası Güvenilirlik Formu” ile “Sosyal Geçerlilik Formu” oluşturulmuş ve kullanılmıştır.

### *Deney Süreci Başlama Düzeyi Oturumları*

Başlama düzeyi verileri katılımcıların özbakım becerilerinin öğretiminde gerçekleştirmeleri beklenen her bir aşamadan oluşan hedef becerilere ilişkin davranışları sergileyip sergilemediklerinin gözlenmesi ve oturumların video kameraya kaydedilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara her bir hedef beceri için hedef uyaran (Örneğin “eş zamanlı ipucu ile dış fırçalama becerisini öğret”) sunularak beceriyi gerçekleştirmeleri istenmiştir. Araştırmada başlama düzeyi verileri tekli fırsat yöntemine göre alınmıştır. Hedef uyaran verildikten sonra sergilenen davranışlar kamera kayıtlarından izlenmiş ve uygulama basamaklarının bulunduğu veri kayıt formuna kaydedilmiştir. Başlama düzeyi verisi katılımcıların her bir beceri için en az üç oturum kararlı veri gösterene kadar alınmıştır. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla aynı biçimde yürütülmüştür.

### *Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi*

Programı geliştirmek amacıyla; yetişkin (öğretmen-aile) eğitimine yönelik olarak hazırlanmış çalışmalar ve video modelin de kullanıldığı öğretmen eğitimine yönelik araştırmalar incelenmiştir (Cavkaytar, 1999; Çakmak, 2005; Kurtulmuş, 2011; Sarakoff ve Sturme, 2004; Scheeler, McKinnon ve Stout, 2012; Webster-Stratton vd., 2001; Tavil, 2005; Vuran ve Olcay-Gül, 2012). Program hazırlanırken, Özel Eğitim Alanında doktorasını tamamlamış, Özel Eğitim Bölümü’nde görev yapmakta olan öğretim üyelerinden öneriler alınmıştır. Ayrıca Program Geliştirme Alanında doktorasını tamamlamış, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nde görevli öğretim üyesinden uzaman görüşü alınmıştır.

Öğretmen eğitim programı ile ilişkili;

- (a) Öğretmenlere özbakım ve günlük yaşam becerileri ile ilgili temel bilgilerin programın giriş kısmında sözlü sunumla sunulmasına karar verilmiştir,

- (b) Programın “aile görüşmesi yapma, kontrol listesi uygulama, beceri analizi yapma, performans düzeyini belirleme, amaç yazma, öğretim öncesi hazırlık, eş zamanlı ipucu ile özbakım becerisi öğretimi gerçekleştirme” aşamalarını içermesine karar verilmiştir.
- (c) Her bir oturumda yer alacak hedef beceri için basamaklar belirlenmiştir,
- (d) Programın, her bir aşama ayrı bir oturumda yer alacak şekilde yedi oturumda sunulmasına karar verilmiştir,
- (e) Her bir oturum için sunulacak aşamanın basamaklarının (örn; aile görüşmesi) ve uygulamada dikkat edilecek hususların oturumun başlangıcında sözlü sunum şeklinde yer almasına karar verilmiştir,
- (f) Oturumun devamında, ilgili aşamanın (örn; aile görüşmesi) uygulama basamaklarının video aracılığıyla model olma, rehberli uygulama, hata düzeltme (rol oynama ve video kayıtlar üzerinden geri bildirim verme şeklinde gerçekleştirilmesi planlanmıştır) ve bağımsız öğretim uygulaması (rol oynama ile gerçekleştirilmiştir) aşamalarını içerecek şekilde sunulmasına karar verilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce pilot uygulama gerçekleştirilmiş, öğretmen ve kurum müdürü ile toplantı gerçekleştirilerek okulun ve öğretmenlerin programlarına uygun şekilde süreç planlanmıştır.

#### *Uygulama Oturumlarının Yürütülmesi ve Verilerin Kodlanması*

Tüm katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine özbakım becerisini öğretirken, Aile Görüşmesi gerçekleştirme basamaklarını ne düzeyde uygulayabildiklerini belirlemek için kayıt formu kullanılarak birer oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. Birinci öğretmenin aile görüşmesi gerçekleştirirken, basamakları ne düzeyde uygulayabildiğini belirlemek için ard arda üç oturum veri alınarak başlama düzeyi belirlenmiştir. Birinci öğretmenin başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde birinci öğretmenle öğretmen eğitim programının 1. Oturumunun (1-O) uygulanmasına başlanmıştır. Çalışmaya katılan birinci öğretmen ölçüt düzeyine ulaştığında, yani oturum sonunda öğretim basamaklarını %90 düzeyinde doğru uygulamaya başladığında, ikinci ve üçüncü öğretmenlerden 1-O (oturum 1 mi?) için birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu aşamada ikinci öğretmenlerden 1-O için başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. İkinci öğretmenlerden 1-O için başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilirken, üçüncü öğretmenlerden de 1-O için bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Ayrıca bütün katılımcı öğretmenlerin öğrencilerine özbakım becerisini öğretirken, kontrol listesi uygulama basamaklarını ne düzeyde uygulayabildiklerini belirlemek için birer oturum yoklama ölçümü yapılmıştır. İkinci öğretmenin 1-O için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, ikinci öğretmen ile öğretmen eğitim programının 1-O'nun uygulanmasına başlanmıştır. Çalışmaya katılan ikinci öğretmen, 1-O için ölçüt düzeyine ulaştığında, yani program sonunda basamakları %90 düzeyinde doğru uygulamaya başladığında,

üçüncü öğretmenden 1-O için başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Bu aşamada 2-O'ya başlayacak olan birinci öğretmenin kontrol listesi uygularken, basamakları ne düzeyde uygulayabildiğini belirlemek için ard arda üç oturum başlama düzeyi verileri alınmıştır. Ayrıca ikinci ve üçüncü öğretmen için de yine birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Üçüncü öğretmenin 1-O için başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, üçüncü öğretmen ile öğretmen eğitim programı'nın 1-O'nun uygulanmasına başlanmıştır. Çalışmaya katılan üçüncü öğretmen ölçüt düzeyine ulaştığında yani program sonunda öğretim basamaklarını %90 düzeyinde doğru uygulamaya başladığında, 1-O ile ilgili kısım sonlandırılmıştır. Bu aşamada üçüncü öğretmenden 2-O için bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu süreç her bir oturum ve her bir öğretmen için aynı şekilde uygulanmıştır. Edinilen becerinin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları, öğretim oturumlarından sonraki 7, 14 ve 21 gün sonra başlama düzeyi oturumları ile aynı şekilde düzenlenmiştir. Öğretimi yapılan becerinin başka ortamlara genellenip genellenemediğini belirlemek için ise genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları öğretim oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk izlem oturumunun ardından başlama düzeyi oturumları ile aynı şekilde düzenlenmiştir.

#### *Verilerin Analizi*

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır (Gast ve Spriggs, 2010; Tekin İftar vd., 2012). Bu araştırmada, öğretmenlerin öz bakım becerilerini öğretme basamaklarını uygulama düzeyleri grafikte "x" ekseninde gösterilirken "y" ekseninde ise yoklama, başlama düzeyi ve öğretim oturumları gösterilmiştir. Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programının, araştırmaya katılan öğretmenlerin özbakım becerilerini öğretme basamaklarını kullanmalarında etkili olup olmadığını değerlendirmek için başlama düzeyi ve sağaltım uygulamasıyla elde edilen verilerin hem düzeyindeki hem de eğimindeki değişiklikler yorumlanmıştır. Araştırmada her bir sağaltım evresi için; veri noktalarının düzeyi başlama düzeyindeki veri noktalarının düzeyine göre yüksekse veya başlama düzeyine göre artan bir eğim gözleniyorsa henüz sağaltım uygulanmayan öğretmenlerin verilerinde de değişme gözlenmiyorsa, bağımsız değişkenin, "Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı" öğretmenlerin (1) Aile Görüşmesi Gerçekleştirme, (2) Kontrol Listesi Uygulama, (3) Beceri Analizi Yapma, (4) Tekli Fırsata Göre Performans Alımı Gerçekleştirme, (5) Amaç Yazma, (6) Öğretim Öncesi Hazırlığı Gerçekleştirme, (7) Eşzamanlı İpucu ile Beceri Öğretimi Gerçekleştirme basamaklarını uygulama düzeylerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

#### *Gözlemciler Arası Güvenirliğin Hesaplanması*

Gözlemciler arası güvenilirlik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız, ancak eşzamanlı olarak hedef becerinin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları de-

ğerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Tekin İftar, Kırcaali İftar, Erba ve Kurt, 2012). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik, araştırmacının uygulama kayıtlarıyla değerlendirmeyi yapan gözlemcinin video kayıtlarını izleyerek tuttuğu kayıtların ne derece uyduğu karşılaştırılarak hesaplanmıştır. Gözlemciye kayıt tutma konusunda bilgi verilmiştir. Gözlemci, katılımcıların yapabildiklerini Başlama Düzeyi, Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu'na kaydetmiştir. Toplam öğretim oturumlarının %20'si bağımsız gözlemci tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacının ve bağımsız gözlemcilerin verileri, "Görüş Birliği/ Görüş birliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülüyle (Tekin-İftar vd., 2012) hesaplanarak üç katılımcı için de gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Birinci katılımcı için ortalama %96, ikinci katılımcı için ortalama %98 ve üçüncü katılımcı için ortalama %97 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Seçkisiz atama ile %30'u seçilen tüm verilerin, gözlemciler arası güvenilirliği ortalama %97 düzeyinde hesaplanmıştır.

#### *Uygulama Güvenirliğinin Hesaplanması*

Uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemek amacıyla uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Uygulamacı tarafından gerçekleştirilmesi planlanan davranışların hangi ölçüde doğru uygulandığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirligi formuna bağlı kalınarak; ilk hafta ve üçüncü hafta tüm oturumlarda bizzat uygulamaya katılmak suretiyle, 4., 5., 6., 7., ve 8. hafta oturumlarının ise %30'u yansız atama yoluyla seçilerek oturum kayıtları üzerinden hesaplanmıştır. Uygulama Güvenirligi Veri Toplama Formu'na doğru ve yanlış tepkiler kaydedilmiştir. Uygulama güvenirligi katsayısı "Gözlenen araştırmacı davranışı/ planlanan araştırmacı davranışı X100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirligi %98 çıkmıştır.

#### *Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması Ve Analizi*

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin program sonunda programa ilişkin düşüncelerini, programın gereksinimlerini karşılama düzeyini, programda kendilerini memnun eden ve etmeyen yönleri ve genel olarak görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlik formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanması aşamasında yetişkin (aile/öğretmen) eğitimi alanında yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Çakmak, 2011; Diler, 2008; Taviş, 2005; Yakın, 2009). Yapılan inceleme sonucu bu çalışmalarda kullanılan sosyal geçerlik formlarında yer alan ve mevcut araştırmanın içeriğine uygun maddelerin seçilmesiyle form oluşturulmuştur. Formda toplam 9 soru yer almaktadır. İlk 5 soru için "Evet Katılıyorum", "Hayır Katılmıyorum", ve "Kararsızım" seçenekleri soruların karşısında yer almaktadır. Ayrıca formda, 4 adet açık uçlu soru yer almaktadır. "Öğretmen eğitim programı sosyal geçerlik formu" Özel Eğitim Bölümü'nde görevli öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Form, araştırmanın uygulama kısmının tamamlanmasından sonra soruların araştırmacı tarafından öğretmenlere mail aracılığıyla gönderilmiş ve doldurulduktan sonra

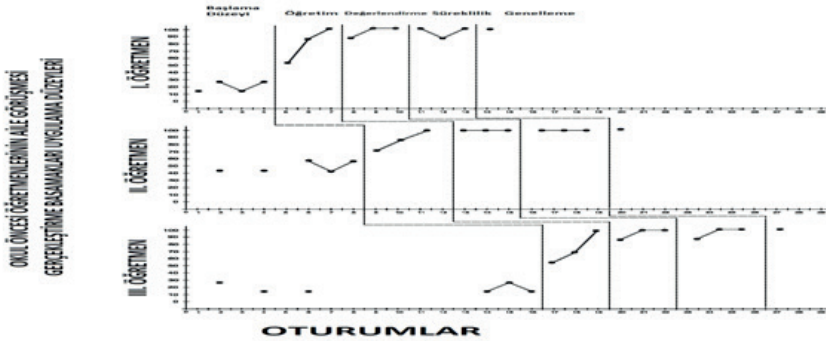


aynı yolla geri gönderilmesi istenmiştir. Öğretmenlere yönelik sosyal geçerlilik verileri görüşme sorularından elde edilen ham veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir.

### 3. Bulgular

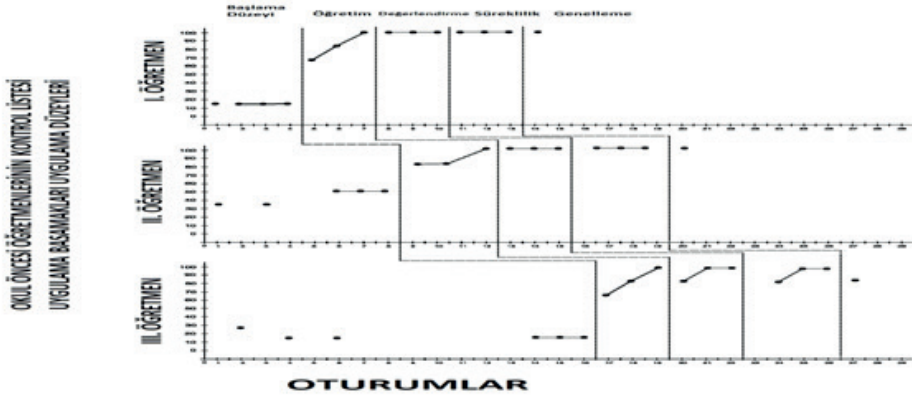
Okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış öğretmen eğitim programının, okul öncesi öğretmenlerinin, özbakım ve günlük yaşam becerilerini eş zamanlı ipucu yöntemini kullanarak öğretme becerilerinde edinim, genelleme ve sürekliliğe etkilerine yönelik bulgu ve yorumlar aşağıda yer verilmiştir.

**Grafik 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Görüşmesi Basamaklarını Uygulama Düzeyi



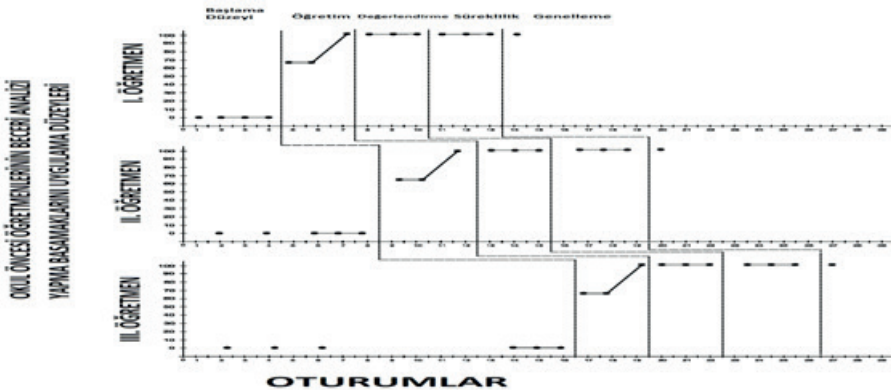
Grafik 1 incelendiğinde, birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, aile görüşmesi gerçekleştirme basamaklarını ortalama %23,76; ikinci öğretmen ortalama %52,37; üçüncü öğretmen ortalama %19,02 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci öğretmen aile görüşmesi gerçekleştirme basamaklarını ortalama %95,23; ikinci öğretmen ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %95,23 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Veriler bize her üç öğretmen içinde başlama verilerine oranla anlamlı yükselişi göstermektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde; birinci öğretmen süreklilik oturumlarında, aile görüşmesi gerçekleştirme basamakları ortalama %95,23; ikinci öğretmen ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %95,23 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Yine genelleme oturumuna bakıldığında birinci ve ikinci öğretmenin, aile görüşmesi gerçekleştirme basamaklarının %100 ünü; üçüncü öğretmenin % 85,71 ini gerçekleştirdiği görülmektedir.

**Grafik 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Basamaklarını Uygulama Düzeyi



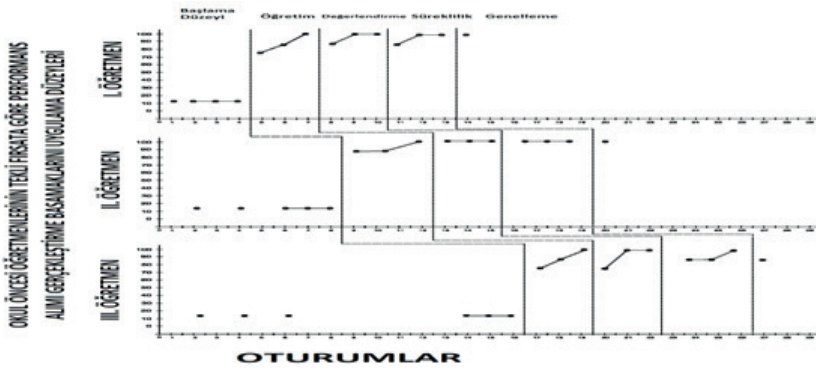
Grafik 2'ye göre, birinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, kontrol listesi uygulama basamakları ortalama %16,66; ikinci öğretmen ortalama %50; üçüncü öğretmen ortalama %16,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci öğretmen değerlendirme oturumlarında, kontrol listesi uygulama basamakları ortalama %100; ikinci öğretmen ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %94,44 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde, birinci ve ikinci öğretmen kontrol listesi uygulama basamaklarını ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %94,44 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci ve ikinci öğretmen, genelleme oturumunda, kontrol listesi uygulama basamaklarını %100; üçüncü öğretmen %83,33 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

**Grafik 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Beceri Analizi Basamaklarını Uygulama Düzeyi



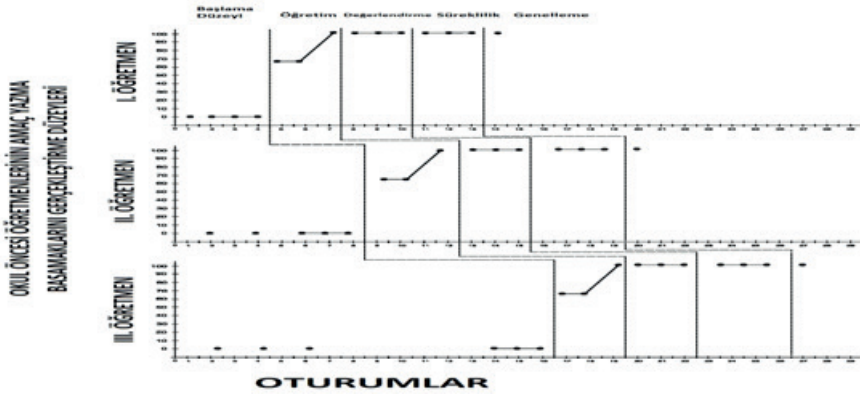
Grafik 3 incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, analiz yapma basamaklarını ortalama %0 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen değerlendirme oturumlarında, analiz yapma basamaklarını ortalama %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen süreklilik oturumlarında, analiz yapma basamaklarını %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen genelleme oturumunda, beceri analizi yapma basamaklarını %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

**Grafik 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Performans Alımı Basamaklarını Uygulama Düzeyi



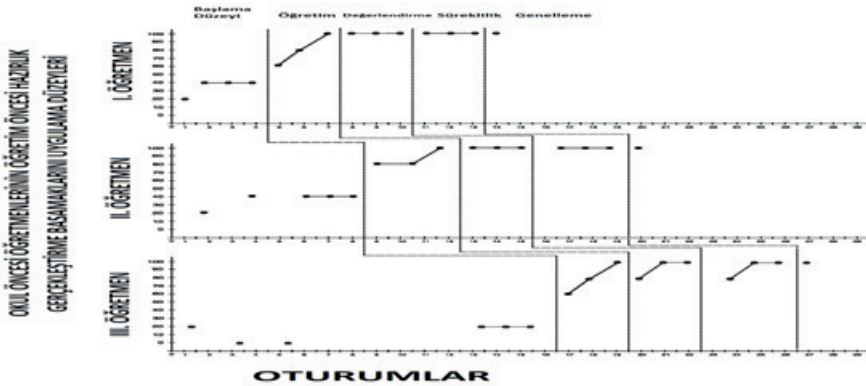
Grafik 4 incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, tekli fırsata göre performans alımı gerçekleştirme basamaklarını ortalama %12,5 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci öğretmen tekli fırsata göre performans alımı gerçekleştirme basamaklarını ortalama %95,83; ikinci öğretmen ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %91,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde, birinci öğretmen tekli fırsata göre performans alımı gerçekleştirme basamaklarını ortalama %95,83; ikinci öğretmen ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %91,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci öğretmen, genelleme oturumunda, tekli fırsata göre performans alımı gerçekleştirme basamaklarını %100; ikinci öğretmen %100; üçüncü öğretmen %87,5 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

**Grafik 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Amaç Yazma Basamaklarını Uygulama Düzeyi



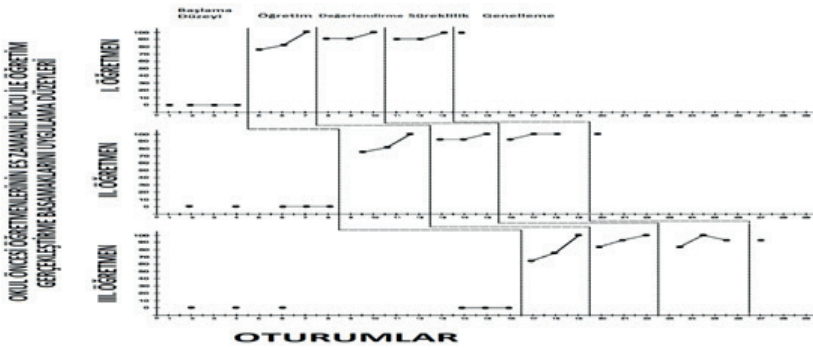
Grafik 5 incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, amaç yazma basamaklarını ortalama %0 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen amaç yazma basamaklarını ortalama %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen amaç yazma basamaklarını ortalama %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen genelleme oturumunda amaç yazma basamaklarını %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

**Grafik 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Öncesi Hazırlık Basamaklarını Uygulama Düzeyi



Grafik 6 incelendiğinde, birinci ve ikinci öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, öğretim öncesi hazırlık gerçekleştirme basamaklarını ortalama %40; üçüncü öğretmen ortalama %20 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci ve ikinci öğretmen öğretim öncesi hazırlık gerçekleştirme basamaklarını ortalama %100; üçüncü öğretmen ortalama %93,33 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde, birinci ve ikinci öğretmen öğretim öncesi hazırlık basamaklarını ortalama % 100; üçüncü öğretmen ortalama %93,33 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen genelleme oturumunda, öğretim öncesi hazırlık basamaklarını %100 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

**Grafik 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eş Zamanlı İpucu İle Öğretim Basamaklarını Uygulama Düzeyi**



Grafik 7 incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü öğretmen başlama düzeyi oturumlarında, eşzamanlı ipucu ile beceri öğretimi gerçekleştirme basamaklarını ortalama %0 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda gerçekleştirilen değerlendirmelerde; birinci ve ikinci öğretmen eşzamanlı ipucu ile öğretim gerçekleştirme basamaklarını ortalama %94,44; üçüncü öğretmen ortalama %91,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Öğretmen eğitim programı sonunda ve beşer gün ara ile toplanan süreklilik verilerinde, birinci öğretmen eşzamanlı ipucu ile beceri öğretimi gerçekleştirme basamaklarını ortalama %94,44; ikinci öğretmen ortalama %97,22; üçüncü öğretmen ortalama %91,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir. Birinci ve ikinci öğretmen, genelleme oturumunda, eşzamanlı ipucu ile beceri öğretimi gerçekleştirme basamaklarını %100; üçüncü öğretmen %91,66 düzeyinde gerçekleştirmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen eğitim programının uygulanması sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin ek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerine özbakım becerilerinin öğretimi

mini gerçekleştirme basamaklarını uygulama davranışlarında artış gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, sosyal geçerlilik kapsamında programın değerlendirilmesine yönelik programın etkililiğini ve verimliliğini destekleyecek yönde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında öğretmenlerin her biri için; aile görüşmesi gerçekleştirme ve kontrol listesi uygulama basamaklarını gerçekleştirme düzeylerinde başlama düzeyine göre edinim, süreklilik ve genelleme aşamalarında artış gözlemlenmiştir.

Bu bulgulara göre, üç öğretmen de her iki amaç için %90 ölçüt düzeyinin üzerinde gelişim göstermiştir. Öğretmenler, izleme aşamasında basamakları gerçekleştirme düzeyinde %90 ölçütün üzerinde performans sergilemişlerdir. Öğretmenlerin basamakları gerçekleştirme düzeylerinin genelleme aşamasında da %80 ölçüt üzerine çıktığı görülmüştür. Her iki amaç için genelleme verilerine bakıldığında, üçüncü öğretmenin genelleme verilerinin düzeyi nispeten düşük ve dikkat çekici bulunmuştur. Bu bulgularda katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin ve kaynaştırma öğrencisi ile çalışma tecrübelerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Birinci öğretmenin mesleki deneyimi on iki yıl, ikinci öğretmenin dokuz yıl, üçüncü öğretmenin ise altı yıldır. Ancak üçüncü öğretmen, bu altı yılın sadece üç yılı aktif olarak mesleğini yaptığını beyan etmiştir. Ayrıca üçüncü öğretmenin daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışma deneyimi olmamıştır. Üçüncü öğretmenin genelleme verileri düzeyinde gözlemlenen diğer iki öğretmene kıyasla nispeten düşük oranın, mesleki deneyim yılı ve kaynaştırma öğrencisi ile çalışma tecrübesi anlamındaki eksiklikleriyle ilişkili olabileceği izlenimi edinilmiştir.

Sonuç olarak tüm öğretmenlerde, ölçüt düzeyinin üzerinde bir gelişim olduğu saptanmıştır. Literatürde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimine yönelik yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde, mevcut araştırma ile eğitim programında kullanılan süreçler anlamında benzerlik gösteren bir araştırmada Suhrheinrich (2011), 20 okul öncesi öğretmenine yönelik öğretmen eğitim programı düzenlemiştir. Bu araştırmada yer alan öğretmen eğitim programı; sözlü sunu ile öğretimi içeren oturum (2 saat), temel tepki eğitimi video örneklerinin gözden geçirilmesi ile video modelleme oturumu (1 saat) ve otizm tanılı bir çocukla temel tepki eğitimi uygulaması (1 saat) şeklinde yürütülmüştür. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim programının aşamaları, mevcut araştırmada uygulanan öğretmen eğitim programı ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu araştırmada öğretim oturumları gruba yönelik olarak düzenlenmiştir ve bu anlamda mevcut araştırmayla farklılık göstermektedir, mevcut araştırmada öğretmen eğitim programı her öğretmene bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, bir grup eğitimine katılan çoğu öğretmenin temel tepki eğitiminde ustalık göstermesi için yeterli olmadığını göstermektedir. Ancak bire bir gerçekleştirilen video aracılığıyla model olma ve geri bildirimler, öğretmenlerin çoğunun temel tepki eğitimi tekniklerinde uzmanlaşmasına yardımcı olmuştur. Mevcut araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin

hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma verilerine göre öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında üç öğretmenin de beceri analizi yapma ve amaç yazma basamaklarını, gerçekleştirme düzeylerinde, başlama düzeyine göre edinim, süreklilik ve genelleme aşamalarında artış gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre her üç öğretmenin de ilgili basamakları edindikleri, sürdürebildikleri ve genelleyebildikleri izlenimi edinilmektedir. Bu verilere göre tüm öğretmenler %90 ölçütün üzerine çıkmışlardır. Tüm öğretmenlerde her iki amaç için de edinim, izleme ve genelleme aşamalarında başlama düzeyine göre oldukça yüksek düzeyde görülen bu artış, beceri analizi yapma aşaması için öğretmenlere sağlanan materyalden kaynaklı olabileceği izlenimini vermektedir. Araştırmada öğretmenlere analiz etmeleri istenen becerinin yetkin bir kişi tarafından gerçekleştirildiği video kaydı, araştırmacı tarafından verilmiş ve öğretmenler beceriyi video kaydından izleyerek analiz etmişlerdir. Beceri analizi yaparken kullanılan üç yöntemden (bellekten yaparak analiz etme, beceriyi yaparak analiz etme ve beceride yetkin bir kişiyi gözlemleyerek analiz etme) en işlevsel olanın tercih edilmiş olmasının, öğretmenlerin beceride ölçüt düzeyinin üzerinde bir ilerleme göstermesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca video kullanımı, öğretmenlere açıkça görme fırsatı sunma, durdurma ve tekrar etme gibi özelliklerinden dolayı, öğretmen eğitim programlarında kullanılan bir uygulama olması sebebiyle tercih edilmiştir. Başlama düzeyi verilerine oranla uygulama sonu değerlendirme verilerindeki yüksek düzeydeki artıştan, mevcut araştırma için materyalin verimli olduğu izlenimi edinilmektedir. Bu bulgu, araştırma kapsamında materyalde yapılan kasıtlı düzenlemenin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Literatürde mevcut araştırma ile içerdiği konular itibarıyla benzerlik gösteren bir araştırmada yer alan katılımcılarından biri fizyoterapist, biri psikolog, biri çocuk gelişimci, biri beden eğitimi öğretmeni, biri seramik öğretmeni, üçü çocuk eğiticisi ve biri usta öğreticidir (Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003). Katılımcılara davranış kontrolü ve beceri öğretimi konularında 20 iş günü ikişer saatlik çalışma toplantıları ve üç haftalık iş başında izleme sürecini kapsayan hizmet içi eğitim kursu düzenlenmiş ve kursu tamamlayan dokuz kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu anlamda mevcut programdan farklılaşmaktadır. Bu çalışmada gerçekleştirilen programda, öğretmen eğitim programı daha geniş zamana yayılarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıları sadece okul öncesi öğretmenlerinden oluşmuştur.

Vuran ve arkadaşları (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışma toplantıları rol oynama, demonstrasyon, davranış örneklerinin kayıt edilmesi, video kayıtlarının incelenmesi, katılımcıların not aldıkları ve kayıt ettikleri örneklerin tartışılması şeklinde yürütülmüştür. Programın uygulama şekli anlamında rol oynama aşaması, mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu araştırmada program gruba yönelik sunu ve birebir uygulama şeklinde yürütülürken mevcut araştırmada öğretmenlere eğitim birebir olarak uygulanmış ve ilgili kısımda bağımsız uygulamayı gerçekleştir-

ne kadar oturma devam edilmiştir. Bu anlamda programlar birbirinden farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, programın etkililiğine yönelik görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu, fayda sağladıklarını ve motivasyonlarına olumlu katkısı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Mevcut araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, beceri öğretimi konusunu da içeren bu araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmada, amaç yazma aşaması için ise, edinim, izleme ve süreklilik aşamalarına da yine yüksek düzeyde görülen bu artış, öğretmen eğitim programında öğretmenlere ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere beceri öğretimi yaparken gerçekleştirmeleri hedeflenen aşamaların aktarımında kullanılan süreçlerin bire bir model olma, uygulama ve dönüt verme şeklinde uygulanmasının olumlu etkisi olarak yorumlanabilir. Amaç yazma öğretimi ile ilişkili literatürde yer alan benzer bir araştırmada Coddington, Skowron ve Pace (2005), üç özel eğitim öğretmenin ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğretimsel amaçlar yazmalarında ve davranış değiştirme programında, bireysel olarak yürütülen model olma, uygulama ve dönüt vermeyi içeren öğretim planını uygulamışlardır. Bu araştırmanın bulguları, uygulanan programın, öğretmenlerin CBM (müfredat temelli bilgi) verilerini kullanarak teknik açıdan yeterli BEP amaçlarını oluşturabilmelerinde etkili olduğunu ve program tamamlandıktan sonra öğretmenlerin bu becerilerini sürdürdüğünü göstermiştir. Mevcut araştırmanın beşinci amacıyla ilgili bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma verilerine göre öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında üç öğretmenin de performans alımı ve öğretim öncesi hazırlık gerçekleştirme basamaklarını, gerçekleştirme düzeylerinde, başlama düzeyine göre edinim, süreklilik ve genelleme aşamalarında artış gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre, iki amaç için de tüm öğretmenler %90 ölçüt düzeyinin üzerinde gelişim göstermişlerdir. Literatür incelendiğinde Horrocks ve Morgan, (2011) tarafından gerçekleştirilen mevcut araştırmanın içerdiği konular itibarı ile benzerlik gösteren bir araştırmanın, iki aşama şeklinde planlandığı görülmüştür. Bu araştırmanın ilk aşamasında, yedi okul öncesi öğretmenine, çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuklara üç alanda değerlendirme yapmayı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu araştırma, öğretmenlere değerlendirme yapmayı öğretmeyi amaçlaması bakımından mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğretmenler öğretim stratejilerinden (ipucunun giderek artırılması, ipucunun giderek azaltılması, geciktirilmiş ipucu, aşamalı yardım) birini kullanmak üzere eğitim almışlardır. Öğretmen eğitim programı, paket program şeklinde sunulmuştur ve "(a) çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocukların özelliklerinin nasıl değerlendirileceğine/ öğretim stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair sözlü sunum, (b) değerlendirmenin nasıl yapılacağına/ öğretim stratejilerinin nasıl uygulanacağına



ilişkin video modelleri, (c) değerlendirme prosedürlerine/öğretim stratejilerine yönelik rol oynama, ve (d) araştırmacı tarafından sağlanan geribildirimler” basamaklarını içermektedir. Bu anlamada eğitim programının aşamaları da öğretmen eğitim programı ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçları, eğitim paketinin, öğretmenlerin çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri değerlendirme ve öğretme becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Mevcut araştırma kapsamında uygulanan öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın izleme verilerine göre, tüm öğretmenler %90 ölçütün üzerine çıkmışlardır. Öğretmenlerin basamakları gerçekleştirme düzeyleri genelleme aşamasında; birinci ve ikinci öğretilerde performans alımı ve öğretim öncesi hazırlık gerçekleştirme için %100, üçüncü öğretilerde performans alımı için %87,5; öğretim öncesi hazırlık gerçekleştirme için %100 olarak bulgulanmıştır. Bu oranlara bakıldığında tüm öğretmenlerin ilgili basamakları genelleyebildikleri izlenimi edinilmektedir.

Araştırma verilerine göre öğretmen eğitim programının uygulanması sonrasında üç öğretmenin de eş zamanlı ipucu ile öğretim gerçekleştirme basamaklarını, gerçekleştirme düzeylerinde, başlama düzeyine göre edinim, süreklilik ve genelleme aşamalarında artış gözlemlenmiştir.

Bu bu bulgulara göre her üç öğretmenin de ilgili basamakları edindikleri, sürdürdükleri ve genelleyebildikleri izlenimi edinilmektedir. Bu verilere göre tüm öğretmenler %90 ölçütün üzerine çıkmışlardır. Tüm öğretmenlerin eş zamanlı ipucu ile özbakım becerisi öğretimi gerçekleştirme basamaklarını başlama düzeyi aşamasında %0 düzeyinde gerçekleştirmesinin nedeni, ilgili öğretim yöntemine tamamen yabancı olmaları olarak yorumlanabilir. Ayrıca eş zamanlı ipucu ile özbakım becerisi öğretimi gerçekleştirme basamaklarında edinim, izleme ve genelleme aşamalarında başlama düzeyine göre oldukça yüksek düzeyde görülen bu artış, öğretmenlerin eğitim programının sunum şekline yönelik bildirdikleri görüşler de dikkate alındığında, öğretim programının video model aracılığı ile sunulmasıyla ilişkili olabileceği izlenimini vermektedir. Literatürde yer alan mesleki gelişime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Catania, Almeida, Liu-Constant ve Reed, (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada video model aracılığı ile sunulan eğitim programının üç yeni doğrudan bakım personelinin ayrı denemelerle öğretim basamaklarını gerçekleştirme düzeyleri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yine Bovi, Vladescu, DeBar, Carroll ve Sarokoff (2017) tarafından gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, iki kamu okulu personeline tercih değerlendirmesi yapmayı öğretmek amacıyla sunulacak olan eğitimde seslendirme talimatı ile video modellemenin kullanılmasının etkinliğini incelemiştir. Deliperi, Vladescu, Reeve, Reeve ve DeBar (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da personel eğitiminde seslendirme talimatı ile video modellemenin kullanılmasının etkinliğini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmalarda uygulanan eğitim programları video modellemenin kullanılması anlamında mevcut araştırma ile

benzerlik göstermektedir. Ayrıca Deliperi ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, katılımcıları ve programın uygulama aşamaları anlamında da mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya üç öğretmen katılmıştır ve araştırma kapsamında video model aracılığıyla sunulan öğretmen eğitim programı; (a) PS değerlendirmesi sırasında kullanılacak maddelerin sözlü olarak sunulması (b) video model aracılığı ile sunulan PS tercih değerlendirmesi öğretimi ve (c) PS değerlendirmesinin sonuçlarını puanlamanın öğretilmesini içermiştir. Bu araştırmaların sonuçları, video modellemenin personel eğitiminde etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki diğer çalışmalar mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yine öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiş başka bir araştırmada Lavie ve Sturney (2002), aday okul öncesi öğretmenlerine tercih değerlendirmesi yapabilme becerisi kazandırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya üç aday öğretmen katılmıştır. Öğretmen eğitimi, yedi aşamadan oluşmuştur ve her öğretmen için 30-40 dakikalık iki eğitim seansı düzenlenmiştir. Bu araştırma mevcut araştırma ile hem katılımcıları hem de programın bire bir uygulanması ayrıca oturum sayısı anlamında benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada yer alan eğitim programında (1) beceriler kısaca açıklanmış, (2) öğretmene becerileri tanımlayan bir kontrol listesi verilmiş, (3) eğitmen kontrol listesindeki becerileri sözlü olarak açıklamış, (4) beceriler video model aracılığı ile sunulmuş (5) öğretmen bir çocukla çalışırken becerileri nasıl uyguladığı gözlemlenmiş (6) eğitmen, öğretmene hedef düzeltici geri bildirim vermiş veya onaylamıştır. Son olarak (7), 4, 5 ve 6. adımlar, iki ardışık oturum için %85'i doğru şekilde gerçekleştirilinceye kadar tekrar edilmiştir. Yine bu araştırmada yer alan öğretmen eğitim programı uygulama aşamaları, mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, aday öğretmenlerin tercih değerlendirmesi yapmayı kısa sürede öğrendiklerini göstermektedir. öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Literatürde yer alan ve mevcut araştırma ile programın aşamaları anlamında benzerlik gösteren bir diğer araştırmada Bishop ve Kenzer (2012), 11 davranış terapistine eğitim vermişlerdir. Araştırmada, eğitimin grup eğitimi şeklinde sunulmasının uyarıcı tercihi değerlendirmesine etkisi ve ayrıca video aracılığı ile geribildirim verilmesine duyulan ihtiyacın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, eğitimin gruba yönelik düzenlenmesi anlamında mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır. Grup eğitimi anlatım, video modelleme, rol yapma ve geri bildirim verme aşamalarını içermektedir. Bu araştırmada yer alan öğretmen eğitim programı, uygulama aşamaları anlamında mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre yedi katılımcı için grup dersi yeterli olmakla beraber dört katılımcı için video aracılığı ile geri bildirim vermek gerekmiştir. Veriler, öğretmenlerin uyarıcı tercihi değerlendirmesini tamamlanmasının 30 saniyeden daha kısa bir sürede gerçekleştiğini göstermiştir. Öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin hedef becerileri uygulama basamaklarındaki düzeylerinde görülen artış, bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularından hareketle; bu konuda yapılacak olan çalışmalar için, “Ek Desteğe İhtiyacı Olan Çocuklara Özbakım Becerilerinin Öğretiminde Öğretmen Eğitim Programı”nın grup eğitimi şeklinde ve büyük örneklem grupları üzerindeki etkililiğinin araştırılması, yine programın etkililiğinin farklı gruplarda karşılaştırılması olarak incelenmesi önerilebilir. Ayrıca programın, içeriğinde yer alan materyallerin geliştirilmesi yönünde eğitim basamakları eklenerek geliştirilmesi mümkündür. Öğretmen eğitim programları düzenlenirken bilgilendirmeye dayalı eğitim programları yerine farklı sunum tekniklerine yer verilmesi, video materyallerden ve video model aracılığı ile yapılan sunulardan yararlanarak öğretmenlere yönelik farklı hedef beceriler içeren araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- ABELL, S. K. (2013). Research on science teacher knowledge. In *Handbook of research on science education* (pp. 1119-1164). Routledge.
- ALTUN, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- BATU, E. S. (2018). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. *Pegem Atıf İndeksi*, 519-537.
- BATU, S. & Uysal, A. (2009) Günümüz sınıflarında özel gereksinimli olan çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.) Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s.110-140). Ankara: Kök.
- BISHOP, M. R.,& Kenzer, A. L. (2012). Teaching behavioral therapists to conduct brief preference assessments during therapy sessions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 450-457.
- BELO, N. A., van Driel, J. H., van Veen, K., & Verloop, N. (2014). Beyond the dichotomy of teacher-versus student-focused education: A survey study on physics teachers' beliefs about the goals and pedagogy of physics education. *Teaching and Teacher Education*, 39, 89-101.
- BOONEN, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126-152.
- BOVI, G. M. D., Vladescu, J. C., DeBar, R. M., Carroll, R. A., & Sarokoff, R. A. (2017). Using video modeling with voice-over instruction to train public school staff to implement a preference assessment. *Behavior Analysis in Practice*, 10(1), 72-76.
- BRANSFORD, J. D., Kinzer, C. K., Risko, V. J., & Rowe, D. W. (1989). Designing invitations to thinking: Some initial thoughts. In *National Reading Conference Yearbook*. National Reading Conference.
- BRUNS, D. A.,& Mogharreban, C. C. (2007). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241.

- BRUNVAND, S. (2010). Best practices for producing video content for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 247-256.
- CATANIA, C. N., Almeida, D., Liu-Constant, B., & Reed, F. D. D. (2009). Video modeling to train staff to implement discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 387-392.
- CAVKAYTAR, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi (No: 1159).
- CODDING, R. S., Skowron, J., & Pace, G. M. (2005). Making data-based decisions: Training teachers to use data to create instructional objectives. *Behavioral Interventions*, 20, 165-176.
- ÇAKMAK, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- COOPER, O. J., Heron, E. T. ve Heward, L. W. (1987). *Applied behavior analysis*. Ohio: Merrill.
- DELİPERİ, P., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Reeve, S. A., & DeBar, R. M. (2015). Training staff to implement a paired-stimulus preference assessment using video modeling with voiceover instruction. *Behavioral Interventions*, 30(4), 314-332.
- DEMİRİZ, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19).
- DİKEN, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. *S. Eripek (Dü.) içinde, İlköğretimde kaynaştırma (1. b., s. 65-86)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- DİLER, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitim programının annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazanma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ENGELBRECHT, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- FARMER, J., Hauk, S., & Neumann, A. M. (2005). Negotiating reform: Implementing process standards in culturally responsive professional development. *The High School Journal*, 88(4), 59-71.
- GAST, D. L., & Spriggs, A. D. (2010). Visual analysis of graphic data. *Single subject research methodology in behavioral sciences*, 199-233.
- HAMILL, L. B., & Everington, C. T. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice
- HORROCKS, E. L., ve Morgan, R. L. (2011). Effects of inservice teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of students with profound multiple disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 283-319
- KAYA, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (31-56), Ankara: Maya.

- KNIGHT, S. L.,& Wiseman, D. L. (2005). Professional development for teachers of diverse students: A summary of the research. *Journal of Education for Students Placed at risk*, 10(4), 387-405.
- KURTULMUŞ, Z. (2011). Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LAVIE, T.,& Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(2), 209-211.
- MCDONNELL, A. P., Brownell, K., & Wolery, M. (2001). Teachers' views concerning individualized intervention and support roles within developmentally appropriate preschools. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 67-83.
- MCLAUGHLIN, M. W.,& Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.
- MITCHELL, L. C.,& Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366.
- MURPHY, R. J., ve Bryan, A. J. (1980). Multiple-baseline and multiple-probe designs: Practical alternatives for special education assessment and evaluation. *The Journal of Special Education*, 14(3), 325-335.
- OKTAY, A.,& Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. İstanbul: Morpa Kültür.
- ÖZAYDIN, L.,& Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı" na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- PENUEL, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- RYAN, C. S., Hemmes, N. S., Sturmey, P., Jacobs, J. D., & Grommet, E. K. (2008). Effects of a brief staff training procedure on instructors' use of incidental teaching and students' frequency of initiation toward instructors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 28-45.
- SAROKOFF, R. A., & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37(4), 535-538.
- SCHEELER, M. C., McKinnon, K., & Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 77-90.
- SHERIN, M. G.,& Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 163-183.

- SUCUOĞLU, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S., & Akalin, S. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- SUCUOĞLU, B., & Akalin, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 019-037.
- SUCUOĞLU, B. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları-yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Morpa Kültür.
- SUHRHEINRICH, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher education and special education*, 34(4), 339-349.
- TAVIL, Y. Z. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi (doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TAWNEY, J. W., & Gast, D. L. (1984). Single subject research in special education. Columbus, Toronto, London, Sydney: Charles E.
- TEKİN-İFTAR, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- TEKİN- İFTAR, E., Kircaali-İftar, G., Erbaş, D., Kurt, O. (2012) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Türk Psikologlar.
- ÜSTÜN, E., Akman, B., & Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26).
- VURAN, S., Çolak, A., ve Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- VURAN, S.ve Olcay Gül, S.(2012). Özel eğitim alanında görev yapan eğitimcilerin işbaşında eğitimi: Ayrık denemelerle öğretim formatında eşzamanlı ipucu stratejilerinin kullanımının öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3) 2091-2110.
- YAKIN, M. (2009). *Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, N.(2003). *Türkiye' de okul öncesi eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1992). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.
- WEBSTER-STRATTON vd., 2001 Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology*, 30(3), 283-302.

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA EKLENEN FEN, MÜHENDİSLİK VE GİRİŞİMCİLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Reis ÖZKAN<sup>1</sup>, Nilüfer OKUR AKÇAY<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma, ilk yazarın 2019 yılında tamamladığı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

1 Uzm., MEB, reisozkan0404@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5685-2550.

2 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nilokur-7@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3276-5564.

Geliş Tarihi: 14.12.2019 Kabul Tarihi: 26.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.659466

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretim programına eklenen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ağrı Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 4. sınıf kademesinde görev yapan 70 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri FMGU'nun öğrenciye girişimcilik, problem çözme becerisi, üretken, sorgulayan, yenilikçi, analitik düşünen, grupla çalışma becerisi ve alternatif çözüm yolları üretme becerisi kazandırdığını, sınıf öğretmenlerinin FMGU hakkında hizmet içi eğitim alması gerektiğini, çeşitli kaynaklardan faydalanılması, internet ortamında veya alanında uzman kişilerden bilgi alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlerin rehber olmaları, çocukları problemleri çözmeye teşvik etmeleri, öğrenciye rahat hissedeceği ortam sağlamaları, yaparak yaşayarak öğretmeyi amaçlamaları, öğrencide merak uyandırmayı, iş birliği içerisinde çalışmayı sağlamaları ve yenilikçi, gelişmeleri takip eden eğitmen olmaları gerektiğini vurgulamışlar.

**Anahtar Kelimeler:** Fen, Mühendislik, Girişimcilik, Sınıf öğretmenleri, Fen bilimleri dersi öğretim programı.

# INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ABOUT SCIENCE, ENGINEERING AND ENTREPRENEURSHIP APPLICATIONS ADDED TO SCIENCE CURRICULUM

## Abstract:

The aim of this study is to reveal the opinions of the class teachers about the science, engineering and entrepreneurship practices program that is added to the science curriculum. The study was carried out with 70 classroom teachers working at 4th grade level within Ağrı National Education Directorate in 2018-2019 academic year. A survey form was used as a data collection tool. The qualitative data obtained by the participant classroom teachers' opinion form were analyzed by content analysis. At the end of the research, the classroom teachers have stated that SEEP provides the students entrepreneurship, problem-solving skills, productive, questioning, innovative, analytical thinking, group working skills and ability to produce alternative solutions. They stated that classroom teachers should receive in-service training about SEEP, benefiting from various sources, and obtaining information from Internet or experts in their field. In addition to this, participants should encourage students to solve problems, provide an environment in which they feel comfortable, to teach them to live by doing, to make students feel curious, to work in cooperation, to be innovative, to be an instructor who follows developments, to be added to the curriculum.

**Keywords:** Science, Engineering, Entrepreneurship, Classroom teachers, Science curriculum.

## Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde bireylerin karşılaşmış oldukları problemler giderek daha karmaşık hale gelmiştir. Günlük hayatta karşılaşılan bu problemlerin çözülmesi için ihtiyaç duyulan beceriler de bu doğrultuda farklılık göstermiştir. Her bireyin evrensel okuryazarlık çerçevesinde problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, yaratıcılık, uyum sağlama, işbirlikçi ve liderlik, iletişim ve esnek düşünme gibi becerileri kapsayan 21. yüzyılda sahip olması gereken beceriler bulunmaktadır (Akgündüz ve Ertepinar, 2015; Thomas, 2014). Belirtilen bu becerilere sahip olan kişiler yetiştirmek, çağdaş ve nitelikli eğitim-öğretim süreci ve öğretim programları ile mümkün olmaktadır (Küçükahmet, 1995; Varış, 1996).

Ülkeler eğitim seviyelerinin gelişmesi adına eğitim müfredatlarında değişiklikler yapmaktadırlar. Müfredatta yapılan değişikliklerdeki amaç, 21. yüzyıl becerilerine sa-



hip bireyler yetiştirmektir. Ülkemiz eğitim seviyesinde istendik hedeflere ulaşmak ve diğer dünya ülkeleriyle rekabet etmek için müfredatta çeşitli değişikliklere gitmiştir. Son yıllarda güncellenen öğretim programlarından biri de fen bilimleri dersi öğretim programıdır. Bu öğretim programı, öğrencilerin günlük yaşamlarında ortaya çıkan problemleri sınıf ortamına taşınmalarını, bireylerin kendi deneyimleriyle karşılaştıkları problemlere çözüm bulmalarını ve bilgiyi yapılandırılmalarını hedeflemektedir. İlkokul 3. ve 4. sınıf ders programlarına fen bilimleri dersinin eklenmesiyle birlikte öğrencilerin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesinden ziyade öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri ve keşfedilen bilgileri günlük hayatta kullanabilmeleri ve bilgileri anlamlı kılarak yaşama uygun hale getirmeyi hedeflemektedir.

2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları (FMGU)'nın söz konusu becerilerin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Eğitim sisteminin çağa uygun olması için müfredata eklenen FMGU'nun amacı, öğrencilerin ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamalarını sağlamaktır. Programda öğrenciden problemin günlük hayatta kullanılan veya karşılaşılan araç, nesne veya sistemleri geliştirmeye çalışması istenmektedir. Ayrıca problemler malzeme, zaman ve maliyet kriterleri kapsamında ele alınarak, problemin çözümünde, öğrenciler alternatif çözüm yollarını karşılaştırarak kriterler kapsamında uygun olanı seçmeleri sağlanır. Seçilen çözüme yönelik planlama yaparak sonraki aşamada ürünü ortaya koymaları ve sunmaları beklenir. Ürünün tasarım ve üretim süreci okul ortamında gerçekleştirilir. Öğrencilerden, ürün geliştirme aşamasında deneme yapmaları, bu denemeler sonucunda elde ettikleri nitel ve nicel verileri, gözlemleri kaydetmeleri ve grafik okuma veya oluşturma becerileriyle değerlendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Öğretim programında yer alan FMGU ile STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi ön plana çıkmaktadır.

STEM fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının bilgi, beceri ve düşüncelerinin mühendislik temelli eğitimi olarak ifade edilmektedir. Bu öğretim vasıtasıyla öğrencilerin araştırma-sorgulama, inovasyon, yaratıcılık, üretme ve bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmaları sağlanmaktadır. Bunun yanında bu yaklaşım öğrencilerin, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri doğru çözebilme, iletişim, girişimcilik ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarını hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak da ifade edilmektedir (Bybee, 2010; Dugger, 2010). STEM eğitimi, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üretmelerini, bilgiyi organize edebilmeleri, toplamış oldukları bilgileri farklı disiplinlere aktarabilmelerini ve bu sorunların çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları üretebilmelerini hedeflemektedir (Bahar vd. 2018). Bu doğrultuda fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları ile alakalı bütünsel bir bakış açısı ile eğitim almayı hedefleyen çok disiplinli bir yaklaşım olan STEM eğitimi, bu disiplinlerin farklı konularda birbirleri ile alakalı olmayan günlük hayat sorunlarının çözümünde birlikte ve aynı zamanda kullanılmasını ge-

rektirmektedir (Berlin ve Lee, 2005; Daugherty, 2013; Kuenzi, 2008). STEM eğitiminde öğrenciler gerçek bir problem durumu belirleyip bu problemi analiz etme, daha sonra alternatif çözüm yolları bulma, tasarım yapma, tasarımını deneme ve eksik yanlarını giderme süreçlerinden geçer. Bu sayede öğrenci STEM eğitimi ile birlikte yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği gibi 21. yy. becerilerini kazanmış olur.

Ülkemizin gelecek hedeflerine bakıldığında STEM eğitiminin önemli hale geldiği görülmektedir (Çorlu, Capraro ve Çorlu, 2015). Mühendislik ve tasarım becerileri 2018 fen bilimleri dersi programında dikkat çeken ve daha önceki programlarda yer almayan bir beceridir. STEM, programda sorunlara karşı fen bilimleri, matematik, teknoloji, mühendislik alanlarını kullanarak disiplinler arası bakış açısıyla sorunları çözmeye çalışmak ve ortaya ürün çıkarmak olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). STEM eğitimi, mühendislik kavramını öğrenciler için somut hale getirmesinin yanı sıra öğrencilerin mühendislik becerilerinin de ortaya çıkmasına (Aydın, Saka ve Guzey, 2017) ve onların problemlerin çözümünde sistematik bir yol izlemelerine de olanak tanır (Kelly ve Knowles, 2016). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında da STEM üzerinde durulmaktadır. Ancak STEM ile ilgili hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı bir program veya eylem planı bulunmamaktadır. Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının daha başarılı olabilmesi amacıyla öğretmenlerin programın içeriği, yapılan değişikliklerin neler olduğu ve programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla öğretmenlerin öğrenme ortamlarını ve öğrenme süreçlerini ne şekilde oluşturacağı konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Fen bilimleri dersini ilkokullarda sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma, ilkokul 4. sınıf fen bilimleri dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini belirlemek, uygulamalarda yaşadıkları sıkıntıları ortaya çıkarmak ve fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik olarak beklentilerini tespit etmek açısından önemlidir. Literatürde 4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yenilenen 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan STEM eğitimi yaklaşımına uygun “fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları” hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılacak bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilk kez uygulayacağı fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan FMGU hakkındaki görüşleri araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Literatürde yapılan çalışmaların amacı daha çok fen bilimleri öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik kavramlarına yönelik görüşlerini belirlemektir (Çevik, Çevik, Kırmızıgül ve Kaya, 2018; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Yıldırım, 2016). Literatürde, disiplinlerarası yaklaşımın temel eğitimde kullanımına yönelik de sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır (Yurttaş, Kartal ve Çağlar, 2020). Ayrıca 2015 yılında öğretim programına entegre edilen FeTeMM yaklaşımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu yaklaşıma yönelik öğretmenlerin beklentileri belirlenmiştir (Can, Uluçınar Sağır, 2018). Saraç ve Yıldırım (2019) çalışmalarında 2018 fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemişlerdir. Bu çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına eklenen FMGU'ya yö-

nelik görüşleri, hedeflenen kazanımlara ulaşma konusunda gerekli alt yapının yeterliliği ve uygulama için okulların mevcut durumları hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu araştırma 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanmaya başladıktan sonra yapılmış olup, araştırmanın sonuçlarının güncellenen öğretim programında yer alan fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesine yönelik değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesini, “4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programına eklenen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programına eklenen fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir ve bu araştırma türünde bireylerin tutum, inanç ve düşüncelerini öğrenmek için anket doldurulur ya da görüşme yapılır. Tarama yönteminde genellikle araştırmacı örneklemden hareket ederek evren hakkında genellemeler yapabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2013).

#### Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini, Ağrı ilinde yer alan ilkökul dördüncü sınıflarda görev yapan toplam 70 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden oluşturulmuş ölçüt veya ölçütleri karşılayan örneklem grubuyla çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri cinsiyete, hizmet sürelerine, görev yaptıkları yerlere, görev yaptıkları okul türüne, mezuniyet durumlarına, lise mezuniyet türüne ve mezunun oldukları üniversiteye göre incelenmiş olup elde edilen verilere ilişkin bilgilere aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet	f	%
Kadın	36	51,4
Erkek	34	48,6
Toplam	70	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %51,4'ü kadın ve %48,6'sı erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Hizmet Sürelerine Göre Dağılım

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	52	74,3
6-10 yıl	11	15,7
11-15 yıl üzeri	7	10,0
Toplam	70	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %74,3'ünün hizmet süresi 1-5 yıl, %15,7'sinin 6-10 yıl ve %10'unun ise 11-15 yıl olduğu Tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 3.** Görev Yapılan Yere Göre Dağılım

Görev Yapılan Yer	f	%
Merkez	36	51,5
Belge/Köy	29	41,4
İlçe	5	7,1
Toplam	70	100,0

Tablo 3 incelediğinde sınıf öğretmenlerinin %51,5'i merkezde, %41,4'ü belde/köyde ve %7,1'inin ilçede görev yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 4.** Görev Yapılan Okula Göre Dağılım

Görev Yapılan Okul	f	%
Resmi	69	98,5
Özel	1	1,5
Toplam	70	100,0

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin %98,5'i resmi okulda görev yaparken, %1,5'inin özel okulda görev yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 5.** Mezuniyet Durumuna Göre Dağılım

Mezuniyet Durumu	f	%
Lisans	66	94,2
Yüksek lisans	3	4,3
Ön lisans	1	1,5
Toplam	70	100,0

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları incelendiğinde katılımcıların %94,2'si lisans, %4,3'ü yüksek lisans ve %1,5'i ön lisans mezunudur.

**Tablo 6.** Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılım

Mezun Oldukları Lise Türü	f	%
Düz lise	33	47,1
Anadolu lisesi	24	34,2
Yabancı dil ağırlıklı lise	7	10,0
Anadolu öğretmen lisesi	5	7,2
Diğer	1	1,5
Toplam	70	100,0

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu lise türüne bakıldığında, %47,1'i düz lise, %34,2'si anadolu lisesi, %10'u yabancı dil ağırlıklı lise, %7,2'si anadolu öğretmen lisesi ve %1,5'i de diğer lise türünden mezun olduğu görülmektedir

### Veri Toplama Aracı

Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları (FMGU) hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Anket, herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla bu grubu oluşturan, kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracıdır (Büyüköztürk, 2005). Açık uçlu sorular kaynak kişilere bir sınır getirmeden cevap verme olanağı sağlar ve yanıtlar yazılı olarak ya da görüşme yoluyla toplanabilir. Açık uçlu sorular kaynak kişilere kendi cevaplarını yazma olanağı tanınması nedeniyle tercih edilirler. İç geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket, üç öğretim üyesi ve iki öğretmen tarafından incelenmiş, soruların uygunluğu değerlendirilmiş ve yapılan öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Daha sonra 15 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve sorulara verilen yanıtların sorulan sorulara yönelik olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı ile birlikte iki alan uzmanı pilot çalışma

sonuçlarını incelemiştir. Bu çalışmanın sonunda soru maddelerinin iç geçerliği belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullanmış olduğu araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçmeyeceğine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Anket formu 10 açık uçlu soru içermektedir. Sorular, araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. Anket formlarının sınıf öğretmenleri tarafından cevaplama süresi ortalama 15 dakika sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevapların analizinde öncelikle veriler dikkatli bir şekilde okunmuş ve verilerin önemli olan boyutları üzerinde durularak kod listeleri oluşturulmuştur. Daha sonra elde edilmiş olan bu kodların aralarındaki benzerlik ve farklılıklara bağlı olarak ve kodların sınıflandırılmasını sağlayacak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin bu şekilde oluşturulması araştırmacılara, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yönelik yorum yapma fırsatı sunmuştur. Ayrıca tablolar oluşturulmuş ve tabloda frekans ve yüzdeler değere yer verilmiştir.

İçerik analizlerinde güvenilirlik, araştırmacıların yaptıkları betimlemeler arasındaki tutarlılığa bakılarak hesaplanmaktadır. Anketten elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından sorulara verilen cevaplara göre betimlemeleri yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanın yaptıkları değerlendirme görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenilirliği " $\text{Güvenirlik} = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirlik yüzdesi 0,82 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bir araştırmada güvenilirliğin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde araştırmanın problemine bağlı olarak elde edilen bulgular ve yorumlar ele alınmaktadır. Ankette yer alan ve öğretmenlere sorulan sorular ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevapların frekans ve yüzdesi aşağıda verilmektedir.

#### ***"Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamalarının (FMGU) Ne Olduğu Hakkındaki Görüşünüz Nedir?" Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

FMGU hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin FMGU Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Beceri kazandırma	Girişimcilik	11	13,5
	Problem çözme	9	10,2
	Üretken	8	8,9
	Bilimsel düşünme	6	6,8
	Sorgulayan	4	4,5
	Grupla çalışma	4	4,5
	Yenilikçi	1	1,1
	Analitik düşünen	1	1,1
	Özgün fikirler üreten	1	1,1
	Alternatif çözüm yolları geliştiren	1	1,1
	Mesleğe yönelik ilgi ve yetenek	1	1,1
Bilgi edinme	Yaparak yaşayarak öğrenme	13	14,7
	STEM'in öğrenilmesi	4	4,5
	Kalıcı öğrenme	3	3,3
	Çok yönlü öğrenme	1	1,1
Duyuş geliştirme	Derse ilgiyi artırma	2	2,2
	Özgüven kazandırma	2	2,2
Diğer	Program hakkında bilgim yok	16	18,1

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin FMGU'nun ne olduğu hakkındaki görüşlerini birden fazla konuyla ilişkilendirerek açıkladıkları görülmektedir. Bu görüşler dört kategoride toplanmıştır. Bunlar; beceri kazandırma, bilgi edinme, duyuş geliştirme ve diğer kategorileridir. FMGU programının ne olduğu hakkındaki görüşlerin beceri kazandırma kategorisi altında en fazla belirtilen girişimcilik (%13,5) ve problem çözme (%10,2) olarak belirlenmiştir. Bilgi edinme kategorisi altında en fazla görüş yaparak yaşayarak öğrenme (%14,7) ve STEM'in öğrenilmesi (%4,5)'dir. Duyuş geliştirme kategorisinde katılımcıların %2,2'si FMGU öğrencinin derse ilgisini artırır ve öğrenciyi özgüven kazandırır şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer kategorisinde ise katılımcıların %18,1'i FMGU programı hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler FMGU'yu farklı kategorilerde tanımlamış olup, FMGU'yu girişimci bireyler yetiştiren, yenilikçi, yaparak yaşayarak öğrenme, üretken sorgulayan, araştıran ve bilimsel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayan program olarak tanımlamışlardır. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrencilerin bilim ve mühendislik adına girişimciliğe özendirme açısından faydalı bir program olduğunu düşünüyorum” (SÖ-6),*

*“Girişimci, yenilikçi, sorgulayan, özgün fikirler üreten, topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmek” (SÖ-23),*

*“Bu uygulamayla öğrencilerin özgüven, girişimcilik ve tasarım becerilerini daha etkili uygulaması için öğrencilere becerilerini kullanıp yönetebilmesine katkı sunmasına fırsat vermiştir. Fikir üretebilen nesiller yetiştirmeye katkı sağlamıştır” (SÖ-54),*

*“FMGU 2018 yılı itibariyle 4. Sınıftan itibaren temel eğitim müfredatına eklenen ve fen bilimleri dersinin işlenişini pratiğe çevirmek istenen bir uygulamadır” (SÖ-67).*

### ***“Sizce FMGU Konusunda Bilgi Edinebilmek Amacıyla Neler Yapılmalıdır?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

FMGU konusunda bilgi edinebilmek amacıyla yapılması gerekenlerin neler olabileceğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 8.** FMGU Konusunda Bilgi Edinebilmek İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Görüşler	f	%
Hizmet içi eğitim verilmeli	22	23,4
Çeşitli kaynaklardan faydalanılmalı	22	23,4
İnternet ortamından bilgi alınmalı	17	18,2
Uzman kişilerden bilgi alınmalı	12	12,7
FMGU uygulamaları incelenebilir	10	10,6
Müfredata bakılmalı	6	6,4
Fikrim yok	5	5,3

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 8 incelendiğinde FMGU konusunda bilgi edinebilmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşü en fazla FMGU hakkında hizmet içi eğitim verilmeli ve çeşitli kaynaklardan faydalanılmalı (%23,4), internet ortamından bilgi alınmalı (%18,2) ve alanında uzmanlaşmış kişilerden bilgi alınmalı (%12,7) şeklindedir. Öğretmenlerin %5,3'ü ise fikrim yok demiştir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“FMGU alanında uzmanlaşmış kişilerle görüşmeler yapıp bilgi alınabilir” (SÖ-4),*



“FMGU ile alakalı örnek uygulamalar okullarda öğretmenlere ve yöneticilere aktarılmalıdır” (SÖ-39),

“MEB tarafından seminer verilebilir. Uygulama basamakları video yoluyla anlatılabilir” (SÖ-70).

### “FMGU’nun Sınıfta Uygulanmasında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

FMGU’nun sınıfta uygulanmasında öğretmenin rolüne yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 9.** FMGU’nun Sınıfta Uygulanmasında Öğretmenin Rolü Ne Olmalıdır? Sorusuna İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Görüşler	f	%
Rehber olmalı	52	46,0
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamalı	10	8,4
Öğrenciyi sorgulamaya, araştırmaya yöneltmeli	7	6,3
Sınıfın fiziki ortamını düzenlemeli	7	6,3
Öğrenciye güvenli ve rahat ortam sağlamalı	6	5,3
Çocukları problemleri çözmeye teşvik etmeli	5	4,4
İş birliği içerisinde çalışmasını sağlamalı	3	2,7
Yenilikçi eğitmen olmalı	3	2,7
Deney aşamasında detaylı araştırma yapmalı	2	1,9
Öğrenciyi heveslendirmeli	1	0,9
Öğrencilerde merak uyandırmayı sağlamalı	1	0,9
Öğrenci merkezli anlayış sergilemeli	1	0,9
Etkili iletişim sağlamalı	1	0,9
Bütüncül bakış açısı sergilemeli	1	0,9
Özgüveni aşılmalı	1	0,9

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 6 incelendiğinde FMGU’nun sınıfta uygulanmasında öğretmenin rolünün ne olması gerektiğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşü en fazla rehber olmalı (%46), yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamalı (%8,4), öğrenciyi sorgulamaya, araştırmaya yöneltmeli ve sınıfın fiziki ortamını düzenlemeli (%6,3) şeklindedir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen, öğrencilerin bilgiyi keşfetmesinde yeni ürünler oluşturmasında onlara rehber olmalıdır. Öğrencileri girişimci, yenilikçi olmaya teşvik eder. Araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirir” (SÖ-23),

“Öğrenciye fırsat ve imkân sağlayacağı ortam sunmalıdır. Öğrencinin kendini güvende ve rahat hissedeceği ortamda çalışma olanağı sağlamalı” (SÖ-54).

### “FMGU’nun Öğretim Programına Eklenmesi ile İlgili Olumlu ve Olumsuz Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

FMGU’nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki farklı tabloda gösterilmektedir. Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin olumlu görüşleri, Tablo 11’de ise olumsuz görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmektedir.

**Tablo 10.** FMGU’nun Öğretim Programına Eklenmesi İle İlgili Olumlu Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Beceri kazandırma	Problem çözme	9	12,1
	Üretken bireyler yetiştirme	6	8,2
	Sorgulama ve araştırma	4	5,4
	Girişimcilik	3	4,1
	Yaratıcılık kazandırma	3	4,1
	Hayal gücünü geliştirme	1	1,3
	Karar verme	1	1,3
Bilgi edinme ve öğrenme	Yaparak yaşayarak öğrenme	10	13,5
	Teknolojiyi kavrama	6	8,2
	Bilgiye ulaşma	5	6,7
	Kalıcı öğrenme	5	6,7
Duyuş geliştirme	Özgüven kazandırma	4	5,4
	Potansiyelini ortaya çıkarma	3	4,1
Diğer	Programa katkı sağlama	13	17,6
	İçeriği hafifletme	1	1,3

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 10 incelendiğinde, FMGU’nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili katılımcıların olumlu görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; beceri kazandırma, bilgi edinme ve öğrenme, duyuş geliştirme ve diğer kategorileridir. Beceri kazandır-

ma kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin olumlu görüşleri, problem çözme (%12,1), üretken (%8,2), sorgulayan ve araştıran bireyler yetiştirme (%5,4) olarak belirlenmiştir. Bilgi edinme kategorisi altında ise katılımcıların %13,5'i yaparak yaşayarak öğrenme ve %8,2'si teknolojinin kavranması adına olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Duyuş geliştirme kategorisi altında ise %5,4'ü özgüven kazandırma yanıtını verirken %4,1'i öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkması yönünde olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir. Diğer kategorisi altında ise katılımcıların %17,6'sı programa katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, FMGU'nun öğretim programına eklenmesine ilişkin farklı kategoriler altında genel anlamda olumlu katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrencilerin henüz ilkokul aşamasında iken, yaşadığımız dünyaya ait bu önemli bilim ve ilim alanları hakkında bilinçlendirilmesi ve onların farkındalıklarını artırarak topluma faydalı birey olmalarını sağlayacaktır” (SÖ-48),*

*“Çağa uygun ve teknolojinin gereksinimlerini karşılamak için eğitimde ürün elde etme özelliğini öğrenciye kazandırma adına olumlu bakıyorum” (SÖ-67),*

*“Fen bilimleri dersi teorik olarak öğrenciyi sıkmakta ve kazanımları istendiği gibi elde edilmiyordu, ama bu uygulama ile pratiğe ve yaparak öğrenme daha verimli olmuştur” (SÖ-68).*

**Tablo 11.** FMGU'nun Öğretim Programına Eklenmesi İle İlgili Olumsuz Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Mevcut durum	Fiziki durum	25	35,7
	Öğretmenin bilgi eksikliği	4	5,7
	Konu fazlalığı	3	4,3
	Öğrenci kapasitesi	1	1,4
	Sınıf mevcudu	1	1,4
Kısıtlılık	Zaman	8	11,4
	Materyal temini	7	10,0
	Öğretmene iş yükü	3	4,3
	Ağır bir program	3	4,3
	Maliyet	1	1,4
Diğer	Fikrim yok	8	11,4
	Boş	6	8,5

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 11 incelendiğinde, FMGU'nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili katılımcıların olumsuz görüşleri 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; mevcut durum, kısıtlılık ve diğer kategorileridir. Mevcut durum kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %35,7'si fiziki durum yanıtını verirken, %5,7'si öğretmenin bilgi eksikliği yanıtını vermiştir. Kısıtlılık kategorisi altında katılımcıların %11,4'ü zaman yanıtını verirken, %10'u materyal temini olduğunu belirtmişlerdir. Diğer kategorisi altında ise katılımcıların %11,4'ü fikrim yok yanıtını verirken %8,5'i bu soruyu boş bırakmıştır. FMGU'nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili katılımcılar genel anlamda olumsuz katkısı olmasından ziyade programın uygulanabilmesi için mevcut şartların yetersizliği, programın uygulanmasının zaman, maliyet ve öğretmene iş yükü getireceğini dile getirmişlerdir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"4. Sınıf öğrencileri için çok ağır bir program olabileceğini düşünüyorum. Bu yüzden bu program ortaokula genişletilerek uygulanması gerektiğini öneriyorum"* (SÖ-2),

*"Kalabalık sınıflarda uygulanması zor ve vakit alıcı olabilir"* (SÖ-17),

*"Köy okullarında teknik malzeme olmadığı için uygulama yapılamaz"* (SÖ-5).

***"FMGU Kapsamında Sınıfınızda Hazırlanan Projelerin Neler Olduğu ve Projelerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Alanlarına Yönelik Durumları Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?" Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

Tablo 12'de sınıf öğretmenlerinin FMGU kapsamında sınıflarında hazırlanan projelerin neler olduğu ve projelerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik durumları hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdesi verilmiştir.

**Tablo 12.** Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Hazırlanan Projeler Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Hazırlanan Etkinlikler	Besinler	5	6,6
	Dünyanın ve Güneşin hareketleri	4	5,3
	Basit malzemelerden yapılan etkinlikler	3	4,2
	Sigara bırakma	1	1,3
	Fosil oluşturma	1	1,3
	Teknolojiye yönelik projeler	1	1,3
Etkinliklerin sınırlılıkları	FMGU projesi uygulanmadı	20	26,7
	FMGU'ya uygun olmayan projeler	5	6,6
	Fiziki ortam	3	4,2
	Zaman	1	1,3
Etkinliklerin faydaları	Ürün oluşturma	4	5,3
	Deneyler sergileme	3	4,2
	Ölçüm yapabilmek	2	2,6
	Sağlık konusunda bilinçlenme	2	2,6
	Yaratıcılığı geliştirme	2	2,6
Diğer	Fikrim yok	17	22,6

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcı görüşleri 4 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; hazırlanan etkinlikler, etkinliklerin sınırlılıkları, etkinliklerin faydaları ve diğer ifadeleridir. Hazırlanan etkinlikler kategorisi altında katılımcıların %6,6'sı besinler, %5,3'ü dünyanın ve güneşin hareketleri, %4,2'si basit malzemelerden yapılan etkinlikler görüşünü belirtmişlerdir. Etkinliklerin sınırlılıkları kategorisi altında katılımcıların %4,2'si fiziki ortam yanıtını verirken %26,7'si FMGU projesini uygulanmadıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin faydaları kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %5,3'ü ürün oluşturma, %4,2'si deneyler sergileme şeklinde yanıt vermişlerdir. Diğer kategorisi altında ise sınıf öğretmenlerinin %22,6'sı fikrim yok yanıtını vermiştir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Öncelikle teknolojiye yönelik projeler hazırlatmaya çalıştık. Özgün makinelerle yaratıcılık yönlerini geliştirmeye çalıştık” (SÖ-26),*

*“Bir kere 4-5 alanın iç içe geçerek bütünleşik bir hale getirilmesi, her alan için bir artı oluşturmakta, ayrıca disiplinler arası ilişkilerin kavratılmasında da katkı sunacak bir durumdur. Bence bu olumlu bir şey olur” (SÖ-37).*

*“FMGU’nun Öğrencilere Sağlayacağı Katkılar Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

FMGU’nun öğrencilere sağlayacağı katkılar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 13.** FMGU’nun Öğrencilere Sağlayacağı Katkılar Hakkındaki Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
FMGU’nun faydaları	Yaparak yaşayarak öğrenme	15	12,2
	Araştıran sorgulayan bireyler yetiştirme	15	12,2
	Problem çözme kabiliyeti sağlama	13	10,5
	Özgüven sağlama	13	10,5
	Yaratıcılığı sağlama	11	9,0
	Üretken birey olmayı sağlama	10	8,1
	Bilimsel düşünme becerisi kazandırma	10	8,1
	Girişimcilik	9	7,3
	Kalıcı öğrenme sağlama	4	3,3
	Derslere aktif katılım sağlama	4	3,3
	Mesleki uygulamaları öğrenme	3	2,4
	İş birliğine dayalı çalışma	3	2,4
	Zihinsel açıdan gelişim sağlama	2	1,7
	Fen’e olan ilgiyi artırma	2	1,7
Yetenekleri ortaya çıkarma	1	0,8	
Diğer	Fikrim yok	5	4,0
	FMGU alt yapısı önce oluşturulmalı	2	1,7
	Katkı sağlayacağını düşünmüyorum	1	0,8

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 13 incelendiğinde FMGU’nun öğrencilere sağladığı katkılar hakkında katılımcı görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Bunlar, FMGU’nun faydaları ve diğer kategorileridir. FMGU’nun faydaları kategorisi altında sınıf öğretmenleri en fazla yaparak yaşayarak öğrenme ve araştıran sorgulayan bireyler yetiştirme (%12,2), problem çözme kabiliyeti sağlama ve özgüven sağlama (%10,5) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Diğer kategorisi altında ise sınıf öğretmenlerinin %4’ü fikrim yok, %1,7’si FMGU alt yapısı önce oluşturulmalı ve %0,8’i katkı sağlayacağını düşünmüyorum yanıtını vermiştir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bilgiyi tüketen değil, üreten bireyler yetiştirir. Araştırma yapan, sorgulayan, girişimci, yenilikçi, bilgiyi keşfeden öğrenciler yetiştirir. Günlük hayattaki problemleri tanımlama ve ona çözüm üreten bireyler yetiştirir. Öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmasını, sorumluluk sahibi olmasını, farklı fikirlere saygı duymasını sağlar” (SÖ-23),*

*“Öğrencilere üst düzey düşünme, bilgiye ulaşma, bir şeyler tasarlayıp ürünler ortaya koyma konusunda katkılar sağlar” (SÖ-13).*

***“FMGU’nun Uygulanabilmesine Yönelik Karşılaşılabilecek Zorluklar Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

FMGU’nun uygulanabilmesine yönelik karşılaşılabilecek zorluklar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 14.** FMGU’nun Uygulanabilmesine Yönelik Karşılaşılabilecek Zorluklar Hakkındaki Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Etkinlik sınırlılıkları	Okulların fiziki koşulları	40	31,6
	Materyal	27	21,3
	Öğretmen yetersizliği	16	12,6
	Zaman	13	10,2
	Maliyet	9	7,1
	Öğrencinin algılama düzeyi	7	5,5
	Müfredatın yoğunluğu	6	4,7
	Sınıf mevcudu	5	4,0
	Öğrencinin ilgi ve yetenek alanı	2	1,5
Diğer	Fikrim yok	2	1,5

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 14 incelediğinde FMGU’nun uygulanabilmesine yönelik karşılaşılabilecek zorluklar hakkında katılımcı görüşleri 2 kategori altında toplanmıştır. Bunlar, etkinlik sınırlılıkları ve diğer kategorileridir. Etkinlik sınırlılıkları kategorisi altında katılımcıların %31,6’sı okulların fiziki koşulları, %21,3’ü materyal, %12,6’sı öğretmen yetersizliği, %10,2’si zaman şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %1,5’i ise bu soruya fikrim yok yanıtını vermişlerdir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“En büyük sıkıntı ders saatleri içinde yürütülürse kazanımlar yetişmeyebilir. Ders saati dışında gönüllü öğretmen bulmak veya öğrenci bulmak çok zor” (SÖ-5),*

*“Sınıf sayısının yetersiz olduğu okullarda bu uygulamanın gerçekleşmesi çok zor, Materyal ve teknolojik imkanlar buralarda sağlanmıyor. Çünkü vermiyorlar. Doğuda bunu uygulamak çok zor” (SÖ-9),*

*“Sağlam bir alt yapının olmadığı okullarda veya yenilikçi, girişimci gibi özellikler taşımayan ve bu konuda kendilerini sınırlayan eğitimcilerin bulunduğu öğretim yapılan yerlerde maalesef zorluklar değil imkansızlıklar meydana gelecektir” (SÖ-55).*

***“FMGU Uygulamalarını Yürütürken Okullarının Mevcut Fiziki Durumunun Yeterliliği Hakkında Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

FMGU uygulamalarını yürütürken okullarının mevcut fiziki durumunun yeterliliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 15.** FMGU Uygulamalarını Yürütürken Okulların Mevcut Fiziki Durumunun Yeterliliği Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Düzenleme	Laboratuvar odası temini	12	12,7
	Köy okullarında eksiklikler	2	2,1
	Müfredat yoğunluğu	1	1,1
	Sınıf mevcudu	1	1,1
	Okullar öğrenci merkezli olmalı	1	1,1
Destek	Materyal	19	20,2
	Maddi destek	1	1,1
	İnternet	1	1,1
	Zaman	1	1,1
Diğer	Fiziki koşulların yetersizliği	52	55,3
	Fikrim yok	3	3,1

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 15 incelediğinde FMGU uygulamalarını yürütürken okulların mevcut fiziki durumunun yeterliliği konusunda katılımcı görüşleri 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; düzenleme, destek ve diğer kategorileridir. Düzenleme kategorisi altında katılımcıların %12,7'si laboratuvar odası temini yanıtını verdikleri görülmektedir. Destek



kategorisi altında ise katılımcıların %20,2'si materyal yanıtını vermişlerdir. Diğer kategorisi altında ise katılımcıların %55,3'ü fiziki koşulların yetersizliği yanıtını vermişlerdir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Eğitim şartları göz önüne alındığında okulların sınıf mevcudunun kaç öğrenci ile sınırlandırıldığı önemli faktörler arasında yer almaktadır” (SÖ-18),*

*“Okullarda öncelikle laboratuvarların olmaması, olsa bile yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunları öncelikle elden geçirmek gerekiyor. Bunun içinde müsait bir ortam, okulda ortak kullanım alanlarının olması gerekir” (SÖ-40),*

*“Okulumuzdaki fiziki şartları yeterli bulmuyorum. Bir köy okulu olarak her sınıfın FMGU uygulamaları açısından yeterli kaynağa veya teknolojiye sahip olacağını düşünmüyorum” (SÖ-56).*

***“FMGU'nun Etkililiğinin Arttırılması Konusunda Neler Yapılabileceği Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri***

FMGU'nun etkililiğinin arttırılması konusunda neler yapılabileceği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 16.** FMGU'nun Etkililiğinin Arttırılması Konusunda Neler Yapılabileceği Hakkında Katılımcı Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Düzenleme	Fiziki durum iyileştirilmeli	33	27,7
	Zaman sağlanmalı	4	3,3
	Proje sınıfları oluşturulmalı	4	3,3
	Uygulamalar öğrenci seviyesine uygun olmalı	4	3,3
	Müfredat yaşama yönelik hazırlanmalı	4	3,3
	Okullarda mecburi ders olmalıdır	2	1,7
	Sınıf mevcudu az olmalı	2	1,7
	FMGU kitapları zenginleştirilmeli	1	0,9
Eğitim	Öğretmene FMGU hizmet içi eğitim verilmeli	28	23,5
	Fen branş öğretmeni ders vermeli	3	2,5
Destek	Materyal sağlanmalı	16	13,4
	Öğretmene maddi manevi destek olmalı	4	3,3

Uygulama	Sosyal medya aracılığıyla FMGU tanıtılmalı	2	1,7
	Daha önce yapılmış projeler öğrencilere gösterilmeli	2	1,7
	FMGU ile ilgili yarışmalar düzenlenmeli	1	0,9
	Öğrencilerle araştırmaya yönelik geziler yapılmalı	1	0,9
	Mevcut teknoloji tanıtımı yapılmalı	1	0,9
Diğer	Fikrim yok	5	4,2
	Program hakkında bilgim yok	1	0,9
Eğitim politikası	Önce pilot bölgelerde uygulamalar yapılmalı	1	0,9

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 16 incelediğinde FMGU'nun etkililiğinin artırılması konusunda neler yapılabileceğine ilişkin katılımcı görüşleri 6 kategori altında toplanmıştır. Bunlar düzenleme, eğitim, uygulama, diğer, destek ve eğitim politikası kategorileridir. Düzenleme kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %27,7'si fiziki durum iyileştirilmeli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Eğitim kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %23,5'i öğretmene FMGU ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli şeklinde yanıt vermişlerdir. Destek kategorisi altında katılımcıların %13,4'ü materyal sağlanmalı şeklinde yanıt vermiştir. Uygulama kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %1,7'si sosyal medya aracılığıyla FMGU tanıtılmalı ve daha önce yapılmış projeler öğrencilere gösterilmeli şeklinde yanıt vermiştir. Diğer kategorisi altında ise katılımcıların %4,2'si fikrim yok yanıtını verirken %0,9'u program hakkında bilgisi olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %0,9'u önce pilot bölgelerde uygulama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Maddi olarak bütçe ayrılarak fiziki ortamların oluşturulması. Bu ortama dijital erişim için gerekli ihtiyaçların karşılanması gerekir” (SÖ-14),*

*“Öğretmenlere bu konu hakkında seminerler verilebilir. Okullarımızda projelerin yapılması ve uygulanması için fiziki ortamlar sağlanmalı, okullara bu konu hakkında uzman kişiler gidip öğrencilere bilgi verebilir” (SÖ-23),*

*“Okullara fen laboratuvarı ve bilişim sınıflarının kurulması gerekir. FMGU kitapları hazırlanırken öğrencileri bilimsel araştırmaya sevecek şekilde zenginleştirilmeli” (SÖ-30).*

*“Yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla İlgili İhtiyaç Olarak Verilmesini Düşündüğünüz Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Neler Olabileceği Hakkındaki Görüşünüz Nelerdir?” Sorusu Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*

Sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim kurslarına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin İhtiyaç Olarak Verilmesini Düşündükleri Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Neler Olabileceği Hakkındaki Görüşlerinin Frekans ve Yüzdesi

Kategori	Kod	f	%
Verilmesi gereken eğitim	FMGU ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli	27	33,3
	Uygulamalı eğitim	15	18,5
	Bilim ve teknolojik gelişmeler	6	7,4
	Bilimsel araştırma süreci	4	4,9
	Öğrenci ilgi ve yeteneklerine yönelik	4	4,9
	Amaç ve yöntemler	3	3,7
	Öğrencinin tüm duyularına hitap eden	2	2,6
	Bilgilendirici, teşvik edici	1	1,2
	Branş öğretmenlerle çalışma	1	1,2
	Öğrenci düzeyine uygun	1	1,2
Diğer	Fikrim yok	14	17,3
	Verilen hizmet içi eğitimin faydası yok	2	2,6
Eğitim sisteminde düzenleme	Üniversite eğitimi kaliteli hale getirilmeli	1	1,2

Not: Katılımcılar birden fazla görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 17 incelediğinde yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla ilgili ihtiyaç olarak verilmesi düşünülen hizmet içi eğitim kurslarının neler olabileceği hakkında katılımcı görüşleri 3 kategori altında toplanmıştır. Bunlar verilmesi gereken eğitim, eğitim sisteminde düzenleme ve diğer kategorileridir. Bunlardan verilmesi gereken eğitim kategorisi altında sınıf öğretmenlerinin %33,3’ü FMGU ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli, %18,5’i uygulamalı eğitim verilmeli şeklinde yanıt vermişlerdir. Diğer kategorisi altında ise katılımcıların %17,3’ü fikrim yok şeklinde yanıt vermiştir. Eğitim sisteminde düzenleme kategorisi altında ise katılımcıların %1,2’si üniversite eğitimi kaliteli hale getirilmeli açıklamasını yapmıştır. Katılımcılar yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programı için genel anlamda FMGU’ya yönelik hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, laboratuvar ortamında uygulamalı ve araç gereçlerin kullanımı ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu soru hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Konu ile ilgili öğretmenlerin (brans öğretmenler ve sınıf öğretmenleri) etkileşimli çalışmalarını sağlanmalı, teknoloji ve bilişim eğitimi yapılmalıdır” (SÖ-14),*

*“Mühendislik tasarım döngüsü basamakları hakkında bilgi verilebilir. Bilimsel araştırma süreci nasıl olmalı, bu süreçte hangi yöntem, teknik kullanılması gerektiği konusunda kurslar verilmelidir” (SÖ-18),*

*“Yenilenen fen bilimleri öğretim programını iyi tanıtan beceri ve kazanımların tam olarak yerine oturmasına olanak tanımak ve bu beceri ve değerleri içtenlikle anlayıp araştırmak amacıyla hedefe yönelip gerçekleştirmek için olanakların artırılıp hizmet içi eğitim kurslarının amacına ulaşmasını sağlamak gerekir” (SÖ-55).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları (FMGU) öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaç ve problemleri belirlemelerini, problemlere farklı çözüm yolları bulmalarını kapsamaktadır. Karşılaşılan problemlerin günlük hayatta kullanılan ya da karşılaşılan nesne, araç veya sistemleri geliştirmesine yöneliktir. Ayrıca karşılaşılan problemler zaman, malzeme ve maliyet kriterleri kapsamında ele alınmaktadır (MEB, 2018). Araştırma sonucunda, öğretmenler FMGU’yu farklı kategorilerde tanımlamış olup, FMGU’yu girişimci bireyler yetiştiren, yenilikçi, yaparak yaşayarak öğrenme, üretken sorgulayan, araştıran ve bilimsel düşünme becerisi kazandırmayı amaçlayan program olarak tanımlamışlardır. Buna göre, sınıf öğretmenleri beceri kazandırma olarak öğrenciye girişimcilik, problem çözme becerisi, üretken, sorgulayan, yenilikçi, analitik düşünen, grupla çalışma becerisi ve alternatif çözüm yolları üretme becerisi kazandırma görüşünü bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan bilgi edinme ifadesi altında sınıf öğretmenleri FMGU’nun yaparak yaşayarak öğrenme, çok yönlü öğrenme ve kalıcı öğrenme sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte duyuş geliştirme ifadesi altında ise sınıf öğretmenleri derse ilgiyi artırma ve öğrenciye özgüven kazandırma olarak görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bakırcı ve Kutlu (2018), fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada FeTeMM’i Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin bütünleşmesi olarak tanımlamıştır. Fen bilimleri dersinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin disiplinler arası becerilerinin gelişmesine pozitif yönde katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bakırcı ve Kutlu (2018)’nin fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM hakkındaki görüşlerini ele aldığı çalışma, bu çalışma ile benzerlik taşımaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler FMGU’nun öğrencilere sağladığı faydalar açısından, derslerinde daha aktif bir rol alacaklarını, bilgiyi hazır bir şekilde değil de uygulamalar yaparak kazanacağı yani deneyimlerle elde edeceğini belirtmektedirler. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çoğu FMGU hakkında görüş belirtse de katılımcıların FMGU hakkında bilgi sahibi olmadığı ve fikir belirtmedikleri tespit edilmiştir. Saraç ve Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına ilişkin proje, araştırma temelli çalışma, mühendislik

becerileri, ürün ortaya koyma, yaratıcılık, disiplinler arası olma gibi kavramları doğru şekilde belirtmiş olsa da FMGU sürecinin nasıl yapılandırıldığı ile ilgili ifadelerde bulunamamış, uygulamanın zor olduğundan bahsetmişlerdir. Bu sonuçlar, çalışmayı destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenleri, FMGU konusunda bilgi edinebilmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin olarak, hizmet içi eğitim alması gerektiğini, çeşitli kaynaklardan faydalanılması, internet ortamında veya alanında uzman kişilerden bilgi alınması gerektiği görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. FMGU'nun sınıfta uygulanmasında öğretmenin rolünün ne olması gerektiğine ilişkin olarak katılımcılar genellikle rehber olmalı, çocukları problemleri çözmeye teşvik etmeli, öğrenciye rahat hissedeceği ortam sağlamalı, yaparak yaşayarak öğretmeyi önemsemeli, öğrencide merak uyandırmalı, iş birliği içerisinde çalışmayı sağlamalı ve yenilikçi, gelişmeleri takip eden eğitmen olmalı şeklinde açıklamışlardır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yeni eklenen FMGU'nun öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurarak, disiplinler arası etkileşimi anlayıp ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirecek dünya görüşünün geliştirilmesi gerekliliğinin farkında oldukları, ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasına fayda sağlayacağını benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında söz konusu bu uygulamanın daha verimli ve amaçlanan kazanımlara ulaşması için gerekli alt yapının oluşturulması ve uygulamada aktif rol alan öğretmenlerin detaylı bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

FMGU'nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili olumlu görüş belirten sınıf öğretmenleri, beceri kazandırma, bilgi edinme ve öğrenme, duyuş geliştirme ifadeleri altında problem çözme, sorgulayan araştıran, girişimcilik, üretken bireyler yetiştirme, yaratıcı, karar verme, farkındalık, yaparak yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, özgüven kazandırma ve öğrenci potansiyelinin ortaya çıkması konusunda odaklanmışlardır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin FMGU programının öğrenciye yönelik kazanımlarının bilincinde olduklarını, öğretim programına FMGU'nun eklenmesinin öğrenciler üzerinde etkili olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu konuda yaptıkları çalışmada benzerlik gösteren Hacıoğlu, Yamak ve Kavak (2016), Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitimi (MTTFE) ile ilgili öğretmen görüşleri çalışmasında MTTFE'ye yönelik olumlu görüşlerini belirtmiş ve MTTFE'nin öğrencilerin kariyer bilincine katkı sağladığı ve bilimsel yaratıcılığı arttırdığını ifade etmişlerdir.

FMGU'nun öğretim programına eklenmesi ile ilgili olumlu görüş belirten katılımcılar aynı zamanda olumsuz görüşlerini de belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, okullardaki fiziki yetersizlik, öğretmenin bilgi eksikliği, zaman, maliyet, öğretmene iş yükü ve materyal eksikliği gibi birçok okulun, özellikle kırsal kesimlerdeki köy okullarının bu uygulamanın yürütülmesi noktasında yetersiz oldukları konusunda olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bazıları “uygulama hakkında bilgim yok, bilgi sahibi olduğumda yanıt veririm” veya “böyle bir uygulama sınıfı-

mızda yok” gibi yanıtlar vermişlerdir. Altan da (2017), öğretim programında yer alan FeTeMM yaklaşımının, Türkiye’de öğretmen eğitimi, öğretim programının yapısı fiziki yetersizlik vb. nasıl gerçekleşeceğine yönelik anlayışı geliştirmek için, disiplinlerin birleşmesi veya bütünleştirilmesinin nasıl sağlanacağına yönelik alt yapı oluşturması bakımından oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Nitekim Tekbıyık ve Akdeniz (2008) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin 2005 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programını uygulayabilmek için çaba sarf ettikleri ancak, programı yeterince tanınamalarından dolayı bazı sorunlarla karşı karşıya geldikleri belirtilmiştir. Özcan ve Düzgünoğlu (2017) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin 2017 fen bilimleri dersi öğretim programının taslağına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğunu, ve ülkemiz genelinde de bu uygulamanın fırsat eşitsizliğine yol açacağını düşündüklerini tespit etmeleri, bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

FMGU kapsamında hazırlanan projelerin neler olduğuna ve bu projelerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin az bir kısmının fen alanında projeler/etkinlikler hazırladıkları görülse de, çoğu öğretmen etkinliklerin yürütülmesi için fiziki ortamın uygun olmadığı, herhangi bir proje uygulamadıkları, uygulanan projelerin FMGU’ya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle bu noktayı vurgulamaları öğretim programına yeni eklenen FMGU’nun uygulanabilmesi için gerekli alt yapının henüz hazır olmadığı, bu programın uygulanabilmesi için okullarda gerekli fiziki ortamında sağlanmadıkça sağlıklı işlemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu konuda benzerlik gösteren Siew, Amir ve Chong (2015) yapmış oldukları çalışmalarında STEM etkinliklerinin maliyetli olduğunu ve okulların teknolojik araç-gereç olarak donanımlı olması gerektiğini, tasarladıkları ürünleri uygulamaları için okul laboratuvarlarının fen ve teknoloji malzemelerine ihtiyaçları olduğu, ülkemizde birçok okulda laboratuvar bulunmadığı ve laboratuvar bulunan okullarda ise malzemelerin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Bahar ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarını derslerine tam olarak entegre edememeleri de bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Saraç ve Yıldırım (2019) da çalışmalarında öğretmenlerin, ders kitaplarında FMGU ile ilgili etkinliklerin yetersiz olmasından dolayı nasıl uygulanacağını bilemediklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri FMGU’nun öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmeyi, üretken birey olmalarını, araştıran, sorgulayan birey olmalarını, problem çözme kabiliyeti, yaratıcılıklarını geliştireceklerini, özgüven sağladığını, bilimsel düşünme becerisi kazandırdığını, girişimcilik ruhu kazandırdığı, kalıcı öğrenme gibi katkılar sağlayacağını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin benzerlik gösteren Bybee (2010), FeTeMM yaklaşımında problem durumuna göre ürün tasarlayan ve tasarladıkları ürünü uygulamaya geçiren bireylerin yetişmesini amaçladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Jonassen (2011), öğrencilerin tasarladıkları ürünleri uygulamaya geçirdiği aşama-

da karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm üreterek en doğru çözümü bulan, karar verme becerisi yüksek olan bireyler olması açısından katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

FMGU'nun uygulanabilmesine yönelik karşılaşılabilecek zorluklar hakkında sınıf öğretmenleri okulların fiziki koşullarının, materyal, öğretmen yetersizliği, zaman ve maliyet gibi konularda bu programın uygulanması için gerekli alt yapıya hazır olduklarını genel olarak belirtmeleri, FMGU'nun uygulanabilirliğine ilişkin ülkemizdeki okulların yeterince bu program için hazır olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bakırcı ve Kutlu (2018), fen öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşleri çalışmasında öğretmenler ile yaptığı görüşmelerde, FeTeMM'in uygulanmasına yönelik okullarda teknoloji ve laboratuvar malzemesi eksikliğinin olduğunu, yeterince teknolojik araç gerecin bulunmadığı ve bu imkanların edinilmesinin zor olduğunu belirtmeleri bu çalışmayı destekler niteliktedir.

FMGU uygulamalarını yürütürken okulların mevcut fiziki durumlarının yeterliliği konusunda ise yine katılımcıların çoğunlukla okulların fiziki koşullarının yetersizliğine ilişkin (Laboratuvar odası temini, materyal, maddi destek, müfredat yoğunluğu, internet, zaman vb.) görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığınca öğretim programına yeni eklenen FMGU'nun uygulanabilmesine yönelik alt yapının geliştirilmesi, amacına uygun yürütülmesi için okullardaki mevcut fiziki koşulların iyileştirilmesi ve gerekli çalışmaların sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Saraç ve Yıldırım (2019) çalışmalarında öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiş ve bu zorlukların da ders kitaplarının yüzeysel olmasıyla birlikte okullardaki alt yapı eksikliğinden, özellikle araç-gereç eksikliği, sınıf sayısının yetersizliği, kalabalık sınıflar, teknolojik yetersizlikten kaynaklandığını belirtmişlerdir. Programların yenilenmesinden önce okulların, programın uygulanacağı uygun ortamlar haline getirilmesi gerekir.

FMGU'nun etkinliğinin artırılması konusunda sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun azaltılması, proje sınıflarının oluşturulması, öğrencilerle araştırma ve geziler yapılması, FMGU ile ilgili yarışmalar düzenlenmesi, sosyal medya aracılığıyla FMGU'nun tanıtılması fiziki koşullar ve materyal konusunda iyileştirmeler yapılması ayrıca öğretmenlere FMGU hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu nedenle FMGU programının uygulanabilmesi için gerekli alt yapının oluşturulması ve öğretmenlerin FMGU konusunda bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programıyla ilgili ihtiyaç olarak verilmesini düşündükleri hizmet içi eğitim kurslarının FMGU ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği, laboratuvar ortamında birebir uygulamalı eğitim verilmesi gerektiğidir. Yapılan çalışma sonucunda fen bilimleri dersi öğretim programına eklenen FMGU'nun, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını sağlamak için etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ancak öğretmen-

lerin yenilenen eğitim programı hakkında gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Karacaoğlu ve Acar (2014), öğretim programları öğretmenler tarafından yeteri kadar anlaşılmadığında, eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde etkisiz kalacağını ifade etmişlerdir. Çevik ve arkadaşlarının (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere, fen bilimleri öğretim programında yapılan güncellemeleri doğru bulup bulmadıkları sorusunu yöneltilmişler ve öğretmenlerden, programın değiştirilmesinin doğru olmadığı yanıtını almışlardır. Araştırma sonucunda;

- Okullardaki mevcut fiziki koşulların iyileştirilmesi (okulların laboratuvar, araç-gereç ve teknolojik ihtiyaçlarının giderilmesi),
- Eskiyen araç gereç ve materyallerin güncellenerek, daha işlevsel, görsel olarak daha çekici ve günümüz teknolojisine göre kullanımı daha kolay materyallerin temin edilmesi,
- Öğretim programına yeni eklenmesi nedeniyle FMGU'ya yönelik bilgi sahibi olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim ve uygulamalı eğitim verilmesi,
- Sınıf öğretmenlerinin, fen laboratuvarı konusunda fen bilimleri öğretmenleri ve üniversitelerde fen eğitimi uzmanları ile iş birliği yapması vb. önerilerinde bulunulabilir. Ayrıca bu çalışma örnek alınarak yapılacak diğer araştırmalar için, farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak ülke genelinde farklı görüşlerin elde edilmesi sağlanabilir.

## Kaynakça

- AKGÜNDÜZ, D. & ERTEPINAR, H. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?". İstanbul: Scala Basım Yayın Tan. San. ve Tic. Ltd. Şti. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişilmiştir.
- ALTAN, E.B. (2017). Teoriden pratiğe fen bilimleri eğitimi. H. G. Hastürk (Ed.), Fen, teknoloji, mühendislik, matematik eğitimi içinde (s.354-388). Ankara: Pegem Yayınevi.
- AYDIN, G., SAKA, M. & GUZEY, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, , mühendislik, matematik (STEM=FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- BAHAR, M., YENER, D., YILMAZ M., EMEN, H. & GÜRER, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- BAKIRCI, H. & KUTLU, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- BERLIN, D.F. & LEE, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105(1), 15-24.



- BYBEE, R.W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- CAN, K. & ULUÇINAR SAĞIR, Ş. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FETEMM) uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 62-83.
- CHRISTENSEN, L.B., JOHNSON, R.B. & TURNER, L.A. (2013). *Research Methods, Design, and Analysis* (12th Edition), Pearson, ISBN-10: 9780205961252.
- ÇEVİK, A., ÇEVİK, E.E., KIRMIZIGÜL, A.S. & KAYA, H. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 29-56.
- ÇORLU, M.S., CAPRARO, R.M. & ÇORLU, M.A. (2015). Investigating the Mental Readiness of Pre-Service Teachers for Integrated Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 17-28.
- DAUGHERTY, M. K. (2013). The prospect of an "A" in STEM education. *Journal of STEM Education*, 14 (2), 10-15.
- DUGGER, W. (2010). Evaluation of STEM in the United States. In *Tecnology Education Research Cnference*, Queensland.
- EROĞLU, S. & BEKTAŞ, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 4(3), 43-67.
- HACIOĞLU, Y., YAMAK, H. & KAVAK, N. (2016). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 807-830.
- JONASSEN, D. H. (2011). Design problems for secondary students. *National Center for Engineering and Technology Education*, 170, 1-6.
- KARACAOĞLU, Y. & ACAR, Y. (2014). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- KELLY, T.R. & KNOWLES, J.G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11) 1-11.
- KUENZİ, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: background, federal policy, and legislative action. *CRS report for Congress*, 27.09.2017 tarihinde <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/RL33434.pdf> adresinden alınmıştır.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1995). *Eğitim programları ve öğretimi, öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- MEB, (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3-8. Sınıflar*. Ankara.
- MİLES, M. B. & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded source book*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.

- ÖZCAN, H. & DÜZGÜNOĞLU, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-47.
- SARAÇ, E. & YILDIRIM, M.S. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Education Sciences*, 3(2), 138-151.
- SIEW, N. M., AMIR, N. & CHONG, C.L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teacher sregarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(8), 1-20.
- TEKBIYIK, A. & AKDENİZ, A.R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- THOMAS, T. A. (2014). Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. (Doktora tezi). <https://scholarworks.unr.edu> adresinden erişilmiştir.
- VARIŞ, F. (1996). Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler". Ankara: Alkım.
- YILDIRIM, B. (2016). 7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi. (Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YURTTAŞ, A., KARTAL, E.E. & ÇAĞLAR, A. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşımın temel eğitimde kullanımına yönelik görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 226-243.

# SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ (2018) KÜRESEL VATANDAŞLIK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hakan TÜRK<sup>1</sup>, Emin ATASOY<sup>2</sup>**

\* Bu çalışmanın bir bölümü 2-5 Mayıs tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 5.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (EJER, 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Coğrafya Öğretmeni, MEB (Doktora öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi), turkhakan52@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4290-8549.

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı, eatasoy@uludag.edu.tr, ORCID:0000-0002-6073-6461.

Geliş Tarihi: 14.01.2020 Kabul Tarihi: 24.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.674971

**Öz:** Küresel vatandaşlık anlayışı küresel topluma dair aidiyeti vurgulayan, bu kapsamda bireylere küresel rol ve sorumluluk yükleyen bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (SBDÖP, 2018) küresel vatandaşlık alan yazınında ele alınan tema ve kategoriler kapsamında değerlendirilmesidir. Küresel vatandaşlıkla ilgili alan yazın incelemesi ve 2018 SBDÖP’nin değerlendirilmesinde doküman incelemesine başvurulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili içeriklerin önemli oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte programın, küresel vatandaşlığın anahtar temalarından olan; küresel düzeyde katılım, dünyanın ortak sorunlarına çözüm arayışı ve küresel bakış açısını geliştirmeye yönelik yaklaşımları destekleyen kazanımlar açısından geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda 2018 SBDÖP’de ulus devlet vatandaşlığı dışlanmaksızın bireyler için ulusal ve küresel düzeyde rol ve sorumluluk alanlarının açık bir şekilde ortaya konması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca küresel vatandaşlık temalarının kendi içinde, öğretim programına daha dengeli dağıtılmasının ve içeriklerin programda sistematik bir yaklaşımla ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Küreselleşme, vatandaşlık, küresel vatandaşlık, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretim programı

## EVALUATION OF THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM (2018) IN TERMS OF GLOBAL CITIZENSHIP

### Abstract:

The concept of global citizenship has a substance that emphasizes the idea of belonging to the global society and in this context imposes a global role and responsibility on individuals. The purpose of this study is to evaluate the Social Studies Curriculum being implemented in Turkey (SSC, 2018) under the themes and type categories dealt with in the scope of global citizenship. The document review was utilized for the literature review of global citizenship and the evaluation of 2018 SSC. Descriptive analysis, on the other hand, was used in order to analyze the data. It was found that the content related to global citizenship education was included in the curriculum of social studies courses comprehensively. Nevertheless, it was also found that the curriculum should be developed in terms of the gains supporting the approaches such as global participation, searching for solutions to the common problems of the world, and aiming to develop the global perspective which are the key themes of global citizenship. In this sense, it was thought within the 2018 SSC that the roles and responsibilities of individuals at national and global level should be clearly revealed, without excluding the nation-state citizenship. Furthermore, it was thought that it would be beneficial to distribute the themes of global citizenship within itself in the curriculum in a more balanced way and consider the contents in the curriculum with a more systematic approach.

**Keywords:** Globalization, citizenship, global citizenship, social studies education, social studies curriculum

### Giriş

Dünya hâlihazırda toplumlar ve devletler arasında ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasi etkileşimin arttığı bir dönüşüm dönemi içinde bulunmaktadır. Bununla birlikte sınır tanımayan ve toplumların ortak geleceğini tehdit eden sorunların varlığı, ulus devlet sınırlarını aşan küresel bir endişenin doğmasına sebep olmuştur. Söz konusu durumlar küresel konulara duyulan ilginin artmasının yanı sıra, bu sorunların üstesinden gelme adına küresel düzeyli yaklaşımların geliştirilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda çeşitli uluslararası örgütler ve sivil toplum kuruluşları bünyesinde bireylere küresel rol ve sorumluluk yükleyen yaklaşımlar geliştirilmiştir. Eğitim çalışmalarında da bu yaklaşımlara rastlanmaktadır. Nitekim uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim, kü-

resel eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi gibi arayışlar son yıllarda araştırma konusu edilmektedir (Lee ve Leung, 2006). Bu yaklaşımlardan biri olarak küresel vatandaşlık; bireylerin küresel topluma dair aidiyetini vurgulayan ve onlara küresel düzeyde rol ve sorumluluk yükleyen bir içeriğe sahiptir.

Günümüzde küresel vatandaşlık anlayışı alan yazında çoğunlukla; küresel vatandaşlık, dünya vatandaşlığı veya kozmopolit vatandaşlık isimleriyle yer ediniyor dar bir bölgenin değil, daha geniş bir dünyanın vatandaşı olma anlamında kullanılmaktadır. Bakıldığında küresel vatandaşlığın düşünce tarihi eski çağlara kadar gitmektedir. Nitekim bu düşüncenin ilk temellerini Antik Yunan'da kendisini dünya vatandaşı olarak tanımlayan ve insanların evrensel toplumun bir parçası olduğunu öne süren Diyojen'in (M.Ö 4.yy) ortaya koyduğu görülmektedir (Linklater 2002'den aktaran; Çolak, 2015). Ayrıca küresel vatandaşlık kavramını herhangi bir yasal dayanağı vurgulamaksızın ilk olarak Stoacıların<sup>1</sup> kullandığı da ifade edilmektedir (Güngör, 2008). Rönesans ve aydınlanma çağında yeniden canlanan bu düşünce (Carter, 2001), son zamanlarda popüler hale gelmiştir (Miller, 2011). Bu yaklaşımın yeniden popüler hale gelmesinde, küresel sorunların varlığı ve küreselleşme süreci ile güç kazanan dünyayı bütünsel algılama anlayışının önemli olduğu söylenebilir. Bu yönüyle bakıldığında küresel vatandaşlık; ilk ortaya çıktığı gibi felsefi bir ideal olmanın ötesinde, dünyanın sorunlarına birey merkezli önerilerde bulunan bir çözüm arayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan küresel vatandaşlığın siyasi mahiyeti hakkında birbirine zıt iki temel yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir. İlk yaklaşıma göre içeriği itibarıyla küresel vatandaşlık; ulus devlet vatandaşlığının karşıtı olarak, milli egemenliğin yıkımına ve dünya hükümetine kadar giden tehlikeli bir süreç olarak algılanırken, ikinci yaklaşımda ise küresel bağlamda sorunların üstesinden gelme adına bireyler için çeşitli düzeylerde vatandaşlık tanımlayan başka bir vatandaşlık boyutu olarak görülmektedir (Çolak, 2019, 41). Bu yönüyle düşünüldüğünde eldeki çalışmanın amacı küresel vatandaşlığa politik bir tartışma olarak bakmanın ötesinde, küresel vatandaşa dair geniş çevrelerce ifade edilen yaklaşımları bir eğitim içeriği olarak ele almak ve bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (2018) değerlendirmektir.

## 2. Küresel Vatandaşlığın Eğitim İçerikleri

İlgili alan yazın incelendiğinde küresel vatandaşların yetiştirilmesi açısından gerekli olan standart bir öğretim programının geliştirilmediği görülmektedir. Ayrıca, küresel vatandaşlık için gerekli olduğu düşünülen eğitim içeriklerinin dinamik bir şekilde yenilendiği de söylenebilir. Bununla birlikte söz konusu çalışmalarda ortak kapsayıcı konuların varlığı, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili önemli bir kavramsal çerçevenin oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Bu açıdan küresel vatandaşların sahip olması gereken özelliklere dair bir model öneren ve eğitim içerikleri sunan araştırmaların verileri bu çalışma açısından önemlidir. Bu araştırmalardan ilkinde Myers'

<sup>1</sup> Bir felsefe ekolü

e göre (2006, 10) küresel vatandaşlık eğitiminde ön plana çıkan konular: “Küresel vatandaşlığın temeli olarak uluslararası insan hakları”, “Yerel ve evrensel uzlaşma” ve “Ulus devletin ötesinde politik eylem” olarak ifade edilmiştir.

Başka bir çalışmada Cogan (1997, 29) küresel vatandaşın çok boyutlu sekiz karakterini şu şekilde ortaya koymuştur. Bu karakter özellikleri: “Problemlere küresel bir toplumun üyesi olarak bakma ve yaklaşma becerisi”, “Diğerleriyle işbirliği içinde çalışabilme ve kendi rol ve görevlerinin sorumluluklarını alma becerisi”, “Kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve hoşgörü gösterme becerisi”, “Eleştirel ve sitemli bir şekilde düşünme kapasitesi”, “Çatışmaları şiddetsiz bir şekilde çözme isteği”, “Çevreyi korumak için kendi yaşam biçimini ve tüketim alışkanlıklarını değiştirmede istekli olma”, “İnsan haklarına karşı duyarlı olma ve savunma becerisi” ile “Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde politikaya katılma isteği ve becerisi” olarak ifade edilmiştir.

Diğer bir çalışmada küresel vatandaşın şu bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Cartwright vd., 2009; Zahabioun vd., 2013, 199). Bu bilgi ve beceriler: “Dünyanın politik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”, “Dünyanın ekonomik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”, “Sınırları aşan eleştirel düşünme becerisi”, “Kültürler arası iletişim becerisi”, “Aktif katılım sağlamak” ve “Empati geliştirmek” olarak ifade edilmektedir. Morais ve Ogden (2010, 3) ise küresel vatandaşlığa ait bir kavramsal model (Tablo 1) geliştirmişlerdir.

**Tablo 1.** Küresel Vatandaşlığın Üç Temel Kavramsal Teması

Sosyal sorumluluk	Küresel yeterlilik	Küresel sivil katılım
•“Küresel adalet ve eşitsizlikler”	•“Öz farkındalık”	•“Sivil organizasyonlara katılma”
•“Yardımseverlik ve empati”	•“Kültürlerarası iletişim”	•“Politik fikir”
•“Küresel karşılıklı bağımlılık ve küresel ve kişisel sorumluluk”	•“Küresel bilgi”	•“Küresel sivil aktivizm”

Tablo 1 incelendiğinde Morais ve Ogden’in (2010, 3) küresel vatandaşlığa dair sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel sivil katılım adını verdiği üç boyutlu kapsayıcı ve yalın bir kavramsal model geliştirdiği görülmektedir. Bu boyutların ilki olan “Sosyal sorumluluk” boyutunda bireylerde küresel düzeyde empati, adalet, sorumluluk ve karşılıklı bağımlılığa ilişkin tutum ve becerilerin olması gerektiğine vurgu yapılır. “Küresel yeterlilik” olarak ifade edilen boyut, bireyin küresel düzeyde yeterli donanıma sahip olması adına tanımlanmış olan öz farkındalık, kültürler arası iletişim becerisi ve yeterli küresel bilgiye sahip olmayı kapsamaktadır. “Küresel sivil katılım” olarak ifade edilen üçüncü boyut ise politik okuryazarlık, sivil katılım ve küresel düzeyli sorunlara karşı duyarlı olmayı tanımlamaktadır. Zahabioun vd., (2013, 204) tarafından küresel vatandaşlık eğitiminde önerilen program hedefleri Tablo 2’de belirtildiği gibidir.

**Tablo 2.** Küresel Vatandaşlık Eğitiminde Önerilen Program Hedefleri

<b>Bilgi ve anlayış</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•“Katılım, sorumluluk, kimlik ve sosyal aidiyet gibi vatandaşlık rolleriyle ilgili bilgi ve farkındalık”</li> <li>•“Bilgisayar ve politika gibi temel okuryazarlık becerileri”</li> <li>•“Kültürel, ırksal, cinsiyet, dini ve dilsel farklılıkların anlaşılması”</li> <li>•“Sağlık konularında farkındalık”</li> </ul>
<b>Entelektüel ve uygulamalı beceriler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•“Eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz değerlendirme, karşılıklı anlayış, analiz ve karşılaştırma becerileri”</li> <li>•“Bilgi, değişim ve tüketim yönetimi”</li> <li>•“Çevrenin korunması”</li> <li>•“İstihdam konularında farkındalık”</li> </ul>
<b>Geliştirilmesi gerekli değer ve tutumlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•“Bireysel, ulusal, dini ve küresel kimlik geliştirme”</li> <li>•“Yerel, ulusal ve küresel aidiyet”</li> <li>•“Sosyal adalet ve eşitliğe bağlılık”</li> <li>•“Merhamet, empati, esneklik, farklılıklara saygı, tolerans, adalet ve güven gibi ahlaki değerler ile bilgisayar etiği”</li> </ul>

Tablo 2 incelendiğinde Zahabioun vd., (2013) tarafından geliştirilen program hedeflerinin bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönüne hitap eden üç boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar küresel vatandaşlar için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumların geliştirilmesine yönelik hedefler belirlemişlerdir. Birinci boyutu oluşturan “Bilgi ve anlayış geliştirme” boyutunda bireyin vatandaşlık rolüyle ilgili yeterli bilgi ve farkındalık, temel okuryazarlık becerileri, çeşitli türdeki farklılıkların anlaşılması ve sağlık konularında farkındalık yer almaktadır. “Becerilerin geliştirilmesi” olarak ifade edilen ikinci boyutta ise eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz değerlendirme, analiz etme ve karşılaştırma, yönetim, istihdam ve çevre konularına karşı becerilerin geliştirilmesi vurgulanmıştır. Değer ve tutumların geliştirilmesini hedefleyen üçüncü boyutta ise: bireysel düzeyden küresel düzeye kimlik konuları, yerelden küresele aidiyet, sosyal adalet ve eşitliğin yanı sıra merhamet, empati, farklılıklara saygı, tolerans, adalet ve güven gibi değerlerin öğretilmesi hedeflenmektedir. Bu konuda daha kapsamlı çalışmaları olan Oxfam’ın (2015, 8) küresel vatandaşın sahip olması gereken yeterlilikler ve küresel vatandaş yetiştirmek için gerekli gördüğü eğitim içerikleri Tablo 3’ de görüldüğü gibi ifade edilmiştir.

**Tablo 3.** Küresel Vatandaşlık Eğitimine Dair Bilgi, Beceri, Değer ve Tutumlar

Bilgi ve anlayış	Beceriler	Değerler ve tutumlar
•“Sosyal adalet ve eşitlik”	•“Eleştirel ve yaratıcı düşünme”	•“Kimlik bilinci ve özsaygı”
•“Kimlik ve farklılık”	•“Empati”	•“Sosyal adalet ve eşitlik için işbirliği”
•“Küreselleşme ve karşılıklı bağımlılık”	•“Öz farkındalık ve yansıtma”	•“İnsanlara ve insan haklarına saygı”
•“Sürdürülebilir kalkınma”	•“İletişim”	•“Değer çeşitliliği”
•“Barış ve çatışma”	•“İşbirliği ve çatışma çözme”	•“Çevreye karşı duyarlı olma ve sürdürülebilir kalkınma için işbirliği”
•“İnsan hakları”	•“Zorlukları ve belirsizliği yönetme becerisi”	•“Katılım ve dahil olma taahhüdü”
•“Güç ve yönetim”	•“Bilgilendirici ve yansıtıcı eylem”	•“İnsanların değişime yol açabileceğine inanç”

Tablo 3 incelendiğinde Oxfam’a göre (2015) küresel vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin de Zahabioun vd., (2013) tarafından tanımlanan bilgi, beceri ve tutum boyutunda ele alınarak, aynı anda bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönüne önem verdiği görülmektedir. Detaylı bakıldığında küresel vatandaşın sahip olması gerekli görülen bilgi ve anlayış boyutunda: sosyal adalet ve eşitlik, kimlik ve farklılık, küreselleşme ve karşılıklı bağımlılık, sürdürülebilir kalkınma, barış ve çatışma, insan hakları ve güç yönetimine dair vurgular yer almaktadır. Küresel vatandaşın sahip olması gereken beceriler olarak: eleştirel ve yaratıcı düşünme, empati, öz farkındalık ve yansıtma, iletişim, işbirliği ve çatışma çözme, zorlukları ve belirsizliği yönetme becerisi ve yansıtıcı eylem becerisi ifade edilmiştir. Değerler ve tutumlar boyutunda ise: kimlik bilinci ve özsaygı, sosyal adalet ve eşitlik için işbirliği, insanlara ve insan haklarına saygı, değer çeşitliliği, çevreye karşı duyarlı olma ve sürdürülebilir kalkınma için işbirliği, katılım ve dahil olma taahhüdü ve insanların değişime yol açabileceğine olan inanç ön plana çıkmaktadır. Çolak (2015, 45-47) ilgili literatürden yararlanarak küresel vatandaşlığın özelliklerini tanımlamak ve eğitim programlarında küresel vatandaşlığa ilişkin verilerin izini sürmek amacıyla 6 boyut geliştirmiştir. Söz konusu boyutlar şu şekilde ifade edilmiştir<sup>2</sup>. “Diğer insanlar ve çevreler”, “Dünyanın durumu ve sorunları”, “Sistem olarak dünya” “Katılım”, “Yerel ve/veya küresel aidiyet” ve “Küresel vatandaşın karakter özellikleri”. Haigh’e göre ise (2016, 509) küresel vatandaşlık eğitiminde şu kavramlar önemlidir. Söz konusu kavramlar “Birlikte yaşamayı öğrenmek (Çoğulluk, kültürlerarası)”, “Ahlaki yaşamayı öğrenmek (Sosyal adalet, eşitlik)” ve

2 Ayrıntılı bilgi için bakınız: Çolak, K. (2015). Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



“Yaşam alanımızla duyarlı bir şekilde yaşamayı öğrenmek (Ekolojik okuryazarlık, sürdürülebilirlik)” olarak ifade edilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde küresel vatandaşlık eğitimi için tanımlanan içeriklerinin bilgi, beceri ve değerleri kapsayan çok boyutlu bir yapıda yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu içerikler bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal yönüne hitap etmektedir. Bakıldığında bu içeriklerin çoğunun küresel vatandaşların sahip olması gereken özellikleri tanımlama adına “karakter”, yerelden küresele aktif ve sorumlu vatandaşları tanımlama adına “katılım”, ülkeler ve toplumlar arasındaki çeşitli ilişki türlerini tanımlama adına “karşılıklı ilişkiler” ve bireylerin toplumsal ve mekânsal mensubiyetini tanımlama adına “aidiyet” gibi dört temel düşünce etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. İlgili literatürden elde edilen bu düşünceler ve ifade ettikleri özellikler şu şekilde tanımlanabilir.

## 2.1. Küresel vatandaşlık eğitiminin kapsayıcı boyutları

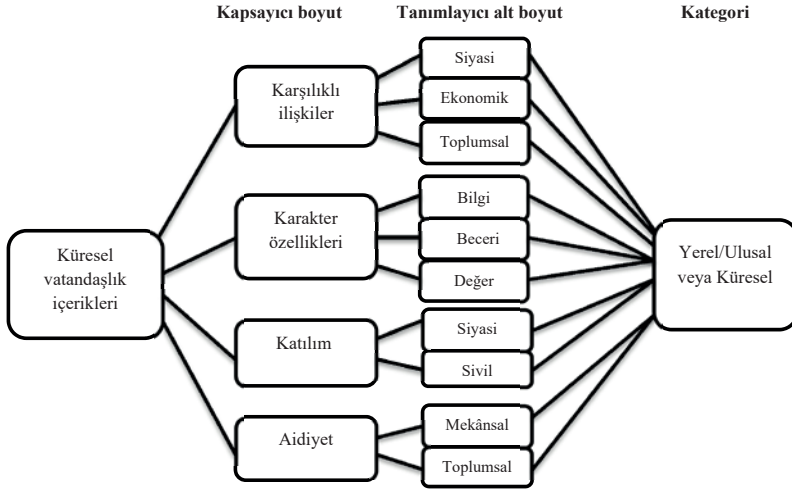
**2.1.1.Karşılıklı ilişkiler:** Küresel vatandaşın etkin bir vatandaş olabilmesi için dünyanın işleyişine, ülkeler ve toplumlar arasındaki küresel ve yerel düzeyli ilişkilere dair fikir sahibi olması gerektiğini vurgulayan boyuttur. Bu boyutta ön plana çıkan düşünceler: dünyanın politik ve ekonomik sistemleri, ülkeler arası kültürel ilişkiler hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olmak ve toplumlar arası karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin analiz edilmesi çerçevesinde yoğunlaşmaktadır. Bu boyutun oluşmasında Cartwright ve diğ., (2009) tarafından ortaya konan “Dünyanın politik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”, “Dünyanın ekonomik sistemleri hakkında kapsamlı bilgi”, “Kültürler arası iletişim becerisi” ve Morais ve Ogden (2010, 3) tarafından bahsedilen “Küresel karşılıklı bağımlılık, küresel ve kişisel sorumluluk”, Oxfam (2015) tarafından bahsedilen “Barış ve çatışma” ile “Küreselleşme ve karşılıklı bağımlılık”, Çolak (2015) tarafından bahsedilen “Sistem olarak dünya” ve Haigh (2016) tarafından bahsedilen “Birlikte yaşamayı öğrenmek” vurgularından yararlanılmıştır. Bu boyut siyasi, toplumsal ve ekonomik karşılıklı ilişkiler olmak üzere üç tanımlayıcı alt gruptan oluşmaktadır.

**2.1.2.Karakter:** Küresel vatandaşların sahip olması gerektiği vurgulanan bilgi beceri ve değerleri içeren boyuttur. Burada ön plana çıkan konular hem 21. Yüzyıl vatandaşlarının sahip olması gerekli görülen bilgi ve becerileri kapsarken hem de küresel vatandaşlık için gerekli olan değer ve tutumları barındırmaktadır. Bu boyutta vurgulanan düşünceler; işbirliği, eleştirel düşünce, farklılıklara saygı, hoşgörü, öz yönetim, demokratik değerler ve sürdürülebilir dünya görüşü etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu boyutun oluşmasında: Cogan (2007) tarafından bahsedilen “Diğerleriyle işbirliği içinde çalışabilme ve kendi rol ve görevlerinin sorumluluklarını alma becerisi”, “Eleştirel ve sitemli bir şekilde düşünme kapasitesi”, Cartwright vd., (2009) tarafından bahsedilen “Empati geliştirmek”, Morais ve Ogden (2010, 3) tarafından bahsedilen “Yardımsızlık ve empati”, “Öz farkındalık”, “Küresel bilgi”, Zahabioun vd., (2013) tarafından

bahsedilen “Eleştirel ve yaratıcı düşünce” ve Çolak (2015) tarafından bahsedilen “Küresel vatandaşın karakter özellikleri” vurguları etkili olmuştur. Bu boyut bilgi, beceri ve değer olmak üzere üç tanımlayıcı alt boyuttan oluşmaktadır.

**2.1.3.Katılım:** Küresel vatandaşlık literatüründe öne çıkan en önemli özelliklerinden olup aktif, girişimci ve sorunları çözmek için hevesli vatandaş olmayı ifade eden boyuttur. Bu boyutta vurgulanan ana düşünce sorumluluk, etkin vatandaşlık, sosyal ve siyasi katılım fikri etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu boyutun oluşmasında: Myers’in (2006, 10) bahsettiği “Ulus devletin ötesinde politik eylem”, Cogan (2007) tarafından bahsedilen “Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde politikaya katılma isteği ve becerisi”, Cartwright vd., (2009) tarafından bahsedilen “Aktif katılım sağlamak”, Morais ve Ogden (2010, 3) tarafından bahsedilen “Sivil organizasyonlara katılma”, Oxfam (2015) tarafından bahsedilen “Zorlukları ve belirsizliği yönetme becerisi” ve Çolak (2015) tarafından bahsedilen “Katılım” vurgusu etkili olmuştur. Bu boyut sivil ve siyasi katılım olmak üzere iki tanımlayıcı alt boyuttan oluşmaktadır.

**2.1.4.Aidiyet:** Bireylerin ulusal veya küresel çapta mekâna ve topluma dair aidiyetlerini, kaygılarını ve bağlılıklarını ifade eden boyuttur. Bu boyutta vurgulanan ana düşünce ait olunan yere karşı sorumluluk ve kaygı duyma, bir arada yaşama, ortak gelecek ve küresel toplum fikri etrafında yoğunlaşmıştır. Bu boyutun oluşmasında: Myers’in (2006, 10) bahsettiği “Yerel ve evrensel uzlaşma”, Cogan (2007) tarafından ifade edilen “Problemlere küresel bir toplumun üyesi olarak bakma ve yaklaşma becerisi”, “Kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve hoşgörü gösterme becerisi” Zahabioun vd.,(2013) tarafından bahsedilen “Yerel, ulusal ve küresel aidiyet” ve Çolak (2015) tarafından bahsedilen “Yerel ve/veya küresel aidiyet” vurguları ön plana çıkmıştır. Bu boyutta toplumsal ve mekânsal aidiyet olmak üzere iki tanımlayıcı alt boyut yer almaktadır. Küresel vatandaşlığın kapsayıcı boyutları, tanımlayıcı alt boyutları ve temaların hedef alanını belirleyen şema şu şekilde oluşmaktadır (Şekil1).



**Şekil 1:** Küresel Vatandaşlık İçeriklerinin Değerlendirilmesine İlişkin Kavramsal Çerçeve

## 2.2. Küresel Vatandaşlık Eğitiminde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü

İlgili alan yazın incelendiğinde küresel vatandaşlığa ilişkin tanımlanan birçok içeriğin doğrudan ya da dolaylı olarak, günümüz sosyal bilgiler eğitimi anlayışında ifade edilen hedefler ve kazanımlar boyutuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin küresel vatandaşlar yetiştirilmesi noktasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinin eğitim sahasına girmesinde, ABD'nin yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümün getirdiği sorunlarla mücadele etme çabasının etkili olduğu bilinmektedir (Kaymakçı ve Ata, 2012) Günümüzde tüm dünyanın ABD'de daha önce yaşanan ve birtakım yenilikleri zorunlu kılan duruma benzer bir süreçten geçmesi bu sorunların çözümü adına sosyal bilgiler dersine önemli bir işlev ve misyon yüklemektedir. Sosyal bilimlerin geniş çalışma alanından içerik edinen ve bunları disiplinler arası bir yaklaşımla sunan sosyal bilgiler dersi, dinamik yapısıyla, dönüşüm yaşayan dünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek en önemli derslerden biridir. Nitekim, son yıllarda sosyal bilgiler programlarında; küresel duyarlılık, çoğulculuk, farklılıkların uyumu, yerel küresel dengesi ve barış eğitimi gibi perspektiflerin yer alması bu gelişmelerin sosyal bilgiler öğretimine uyarlanmaya çalışıldığını göstermektedir (Doğanay, 2008; Öcal ve Yakar, 2015, 308). Kaymakçı ve Ata'ya göre (2012) sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşamın gerektirdiği bilgileri çeşitli bilim dallarından faydalanarak bütünleştiren etkin, demokratik ve içinde yaşanan döneme uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş bir derstir. Yelken'e göre (2010) küresel vatandaşlık eğitiminin ana hedeflerinden biri olan, çağa uygun insan modelinin ye-

tiştirilmesi, sosyal bilgiler eğitiminin ana hedefleri arasında yer almaktadır. Özellikle küresel bir bakış açısına sahip olduğunda bu dersin öğrencilerin geleceğe yönelik karar almaları ve çok boyutlu bakış açısı geliştirmeleri konusunda etkili olacağı ifade edilmektedir (Egüz, Öztürk ve Kesten, 2017). Benzer şekilde sosyal bilgiler eğitiminin amaçları arasında küresel vatandaşların yetiştirilmesinin de yer aldığı ifade edilmektedir (Ersoy, 2013; Evans, 1987). Ayrıca küresel vatandaşlık eğitimi, küresel bağlamda vatandaşlığın değişen doğasını açıkladığı gerekçesiyle, sosyal bilgiler eğitimine yön verme adına da oldukça uygun bir müfredat çerçevesi olarak görülmüştür (Myers, 2006). Sonuç olarak, küresel vatandaşlığın içerisinde politik, ahlaki, ekonomik, sosyal, çevresel ve manevi konuları bulundurması (Hartung, 2015) disiplinler arası bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersi farklı disiplinlerden özümsemiş içerikleri ve ulaşmaya çalıştığı hedefleri itibarıyla, birçok disiplinler arası hedefe sahip olan küresel vatandaşlık eğitiminin uygulanması ve küresel vatandaşlar yetiştirilmesi açısından en uygun öğrenme alanlarından biri olarak görülmektedir.

### 2.3. Çalışmanın Önemi

Küresel vatandaşlık, alan yazında uzun yıllardır tartışılan bu nedenle hakkında çeşitli kavramsallaştırmalar ve temaların oluşturulduğu bir konudur. Dolayısıyla ilgili alan yazın çoklu ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışma dinamik olarak yenilenen küresel vatandaşlık yazınındaki son araştırmaları kapsaması nedeniyle güncel bir çalışmadır. Çalışmada, alan yazında ele alınan temalar sistematik bir şekilde ele alınarak küresel vatandaşlığa dair kapsayıcı bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur (Şekil 1). Araştırmayı özgün kılan en önemli özellik öğretim programındaki küresel vatandaşlık içeriklerini analiz ederken alan yazında ön plana çıkan kapsayıcı boyutların yanı sıra tanımlayıcı alt boyutları ve hedef alanları da işe koşmasıdır. Bu nedenle eldeki çalışma küresel vatandaşlığa dair eğitim içeriklerinin sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca ilgili alan yazın kapsamında, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının geliştirilebilmesi için önemli bir bakış açısı ve kavramsal çerçeve sunmaktadır.

### 2.4. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, küresel vatandaşlık alan yazını kapsamında ele alınan temalar çerçevesinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını (2018) amaç, kazanım, beceri ve değerler açısından değerlendirmektir. Çalışma iki temel araştırma sorusu etrafında ele alınmıştır.

1) Küresel vatandaşlık alan yazınında ele alınan eğitim içerikleri hangi temalar ve kategoriler kapsamında oluşturulmaktadır?

2) Alan yazında ele alınan tema ve kategoriler kapsamında öğretim programının unsurları (Özel amaçlar, temel beceriler, değerler ve kazanımlar) nasıl değerlendirilir?

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırma Deseni

Küresel vatandaşlık araştırmaları kuramsal bir temele dayandığı ve dinamik bir şekilde geliştiği için, çalışmada ilgili literatürü ortaya koymak ve küresel vatandaşlığın temel parametrelerini betimlemek amacıyla nitel araştırma benimsenmiştir. Bu bağlamda nitel veri toplama yöntemlerinden biri olarak uygulanan doküman incelemesi tercih edilmiştir. Nitel inceleme türü araştırılması düşünülen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda çalışma uluslararası ve ulusal alan yazında kapsamlı bir tarama çalışması yapıldıktan sonra, son 15 yılda küresel vatandaşlığa dair model öneren veya küresel vatandaşlığın özelliklerini betimleyen araştırmaların seçilip incelemeye alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda özellikle güncel alan yazını takip etmek anlamında son yıllardaki çalışmaların ele alınmasına özen gösterilmiştir.

#### 3.2. Veri Analizi

İlgili dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin daha önce ortaya konmuş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu analiz türü analiz için bir çerçevenin oluşturulması, oluşturulan bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların ortaya koyulması ve yorumlanmasından oluşan dört aşamadan oluşmaktadır (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010). Bu kapsamda ilgili çalışmalarda yer alan ve küresel vatandaşlığa ilişkin içerik sunan veriler betimlenerek küresel vatandaşlığa dair bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur (Şekil 1). Elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) küresel vatandaşlık içerikleri açısından değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretim programı değerlendirilirken alan yazında ön plana çıkan ve çeşitli araştırmacılar tarafından daha önce ortaya konulan “karakter”, “katılım”, “karşılıklı ilişkiler” ve “aidiyet” olarak belirlenen dört kapsayıcı boyut işe koşulmuştur. Ayrıca bu boyutları tanımlamak adına bu çalışma için geliştirilen alt boyutlar ve ilgili içeriğin karakterini ortaya koyma adına tanımlanan kapsam boyutu ele alınmıştır.

Alan yazına ayrıntılı bakıldığında; küresel vatandaşlar için hem yerel hem de küresel boyutta çeşitli rol ve sorumlulukların tanımlandığı görülmektedir (Cogan, 1997, Myers, 2006, Zahabioun vd., 2013). Bununla birlikte küresel vatandaşlık için tanımlanan birçok özelliğin aktif vatandaş olarak tanımlanabilen demokratik değerlere sahip ulus devlet vatandaşları için de geçerli olduğu görülmektedir. Küresel vatandaşlık temalarının geniş kapsamı düşünüldüğünde, öğretim programının çoğu unsurunun doğrudan veya dolaylı olarak küresel vatandaşlık temalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu durum küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilen program öğelerinin analizinde yerel/ulusal düzeyli kazanımların değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Bu bağlamda çalışma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına öğretim

programının unsurları analiz edilirken doğrudan küresel düzeye vurgu yapan temalar değerlendirilmeye alınmıştır.

### 3.3. Geçerlik ve güvenilirlik

Herhangi bir çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanıp analiz edildikten sonra yorumlanması çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik kaygısıyla ilgilidir (Merriam, 2013, 200). Bu kapsamda eldeki çalışmanın betimsel geçerliğini arttırmak amacıyla araştırmacı çeşitlenmesine gidilmiştir. Bilindiği gibi çoklu araştırmacı kullanımı, yapılan betimlemelerin tek bir araştırmacının etkisinde kalma olasılığını düşürmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Ayrıca çalışmada küresel vatandaşlığa dair model öneren birçok çalışma incelendiği için veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Böylece çalışmanın belli bir dokümanın etkisi altında kalma olasılığının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan bu çalışmanın konusu olan küresel vatandaşlık eğitimi belli başlı kapsayıcı boyutlara sahip olmasına rağmen, dinamik bir şekilde eğitim içerikleri açısından yenilenmektedir. Ayrıca değerlendirmeye alınan çalışmalar geniş bir alan yazına dayanmasına karşın, yine de bu çalışmada ortaya konan kavramsal çerçeve, ilgili çalışmalar ile sınırlıdır. Dolayısıyla alan yazında yaşanan gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkabilecek zamana bağlı güvenilirlik sorunu, bu çalışmanın en önemli sınırlılığını oluşturmaktadır.

## 4. Bulgular

### 4.1. Özel Amaçlara İlişkin Bulgular

Öğretim programının özel amaçları kısmında ifade edilen on sekiz amaçtan dördü doğrudan küresel vatandaşlık becerileriyle ilişkilendirilebilecek durumdadır. Bu durumda olan özel amaçlardan; “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”, katılım boyutunu, “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları”, “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri ve “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (MEB, 2018, 7) amaçları aidiyet boyutunu vurguladığı için küresel vatandaşlık hedefleriyle örtüşmektedir.

### 4.2. Temel Becerilere İlişkin Bulgular

Öğretim programında kazandırılması hedeflenen 27 temel beceri arasında yer alan birçok beceri dolaylı olarak küresel vatandaşlık alan yazınında ele alınan temalar ile uyushmaktadır. Bununla birlikte; çevre okuryazarlığı, kalıp yargı ve ön yargıları fark etme, politik okuryazarlık ve sosyal katılım gibi beceriler (MEB, 2018, 8) alan yazında küresel vatandaşın sahip olması gereken karakter özellikleri arasında yer aldığı için doğrudan küresel vatandaşlık hedefleriyle örtüşmektedir.

### 4.3. Değerlere İlişkin Bulgular

Öğretim programına değerler boyutunda bakıldığında 18 değer arasında çoğu değer alan yazında ele alınan temalar ile uyduğu görülmektedir. Bununla birlikte; barış, dayanışma, sorumluluk, tasarruf ve yardımseverlik gibi değerlerin özellikle küresel vatandaşın karakter özellikleri arasında vurgulanan içerikler arasında yer aldığı görülmektedir.

### 4.4. Kazanımlara İlişkin Bulgular

Öğretim programında 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinin tamamında olmak üzere kazanım boyutunda da küresel vatandaşlık eğitimine dair içerikler tespit edilmiştir. Bu bölümde ele alınan kazanımlar, küresel vatandaşlık içeriklerini dört kapsayıcı boyutta ele alarak tanımlayan ve bu çalışma için elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen tanımlayıcı alt boyutlar işe koşularak değerlendirilmiştir. Nitekim, ilk olarak 4.sınıf öğretim programında (MEB, 2018, 14-16) yer alan kazanımlardan küresel vatandaşlığa ilişkin olanlar Tablo 4'te görüldüğü gibi değerlendirilmiştir.

**Tablo 4. 4. Sınıf Kazanımlarında Yer Alan Küresel Vatandaşlık İçerikleri**

Kazanım	Kapsayıcı boyut	Tanımlayıcı alt boyut	Kategori
•“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır”	Karakter	Değer	Küresel
•“Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır”	Karakter	Değer	Küresel
•“Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır”	K.İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır”	K.İlişkiler	Toplumsal	Küresel
•“Farklı kültürlere saygı gösterir”	K.İlişkiler	Toplumsal	Küresel

Tablo 4 incelendiğinde; 4. sınıf düzeyinde yer alan 33 kazanım içerisinde (MEB, 2018, 14-16) beş kazanımın (% 15) küresel vatandaşlık içerikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Kazanımların küresel vatandaşlık boyutlarına göre dağılımına bakıldığında; iki kazanımın karakter özellikleri boyutunda ve üç kazanımın karşılıklı ilişkiler boyutunda yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 5.** 5.Sınıf Kazanımlarında Yer Alan Küresel Vatandaşlık İçerikleri

Kazanım	Kapsayıcı boyut	Tanımlayıcı alt boyut	Kategori
•“Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder”	K. İlişkiler	Toplumsal	Küresel
•“Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerindeki rolünü araştırır”	K. İlişkiler	Ekonomik	Küresel
•“Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır”	K. İlişkiler	Ekonomik	Küresel
•“Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir”	Aidiyet	Toplumsal	Küresel

Tablo 5 incelendiğinde 5. Sınıf düzeyinde yer alan toplam 33 kazanım içerisinde (MEB, 2018, 17-19) beş kazanımın (% 15) küresel vatandaşlık içerikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Söz konusu kazanımların dördü karşılıklı ilişkiler boyutunda, biri ise aidiyet boyutunda yer almaktadır.

**Tablo 6.** 6. Sınıf Kazanımlarında Yer Alan Küresel Vatandaşlık İçerikleri

Kazanım	Kapsayıcı boyut	Tanımlayıcı alt boyut	Kategori
•“Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer”	Aidiyet	Mekânsal	Küresel
•“Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder”	Aidiyet	Mekânsal	Küresel
•“Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır”	Karakter	Bilgi	Küresel
•“Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder”	K. İlişkiler	Ekonomik	Küresel
•“Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular”	K. İlişkiler	Toplumsal	Küresel



Tablo 6 incelendiğinde: 6. Sınıf düzeyinde yer alan toplam 34 kazanım içerisinde (MEB, 2018, 20-22) sekiz kazanımın (% 24) küresel vatandaşlık içerikleri ile ilişkilendirilebileceği görülmektedir. Bu kazanımların biri karakter boyutunda, beşi karşılıklı ilişkiler boyutunda, ikisi ise aidiyet boyutunda yer almaktadır.

**Tablo 7.** 7. Sınıf Kazanımlarında Yer Alan Küresel Vatandaşlık İçerikleri

Kazanım	Kapsayıcı boyut	Tanımlayıcı alt boyut	Kategori
•“Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devletini değişime zorlayan süreçleri kavrar”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Türk –İslam Medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır”	K. İlişkiler	Toplumsal	Küresel
•“15. ve 20. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder”	K. İlişkiler	Toplumsal	Küresel
•“Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir”	Karakter	Beceri	Küresel
•“Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder”	Karakter	Bilgi	Küresel
•“Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir”	K. İlişkiler	Siyasi	Küresel
•“Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır”	K. İlişkiler	Ekonomik	Küresel
•“Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular”	K. İlişkiler	Toplumsal	Küresel
•“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir”	Katılım	Sivil	Küresel

Tablo 7 incelendiğinde: 7. sınıf düzeyinde yer alan toplam 31 kazanım (MEB, 2018, 23-25) içerisinde dokuz (% 29) kazanımın küresel vatandaşlık içerikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Söz konusu kazanımların ikisi karakter özellikleri boyutunda, altısı karşılıklı ilişkiler boyutunda, biri ise katılım boyutunda yer almaktadır. Sonuç olarak Tablo 3, 4, 5 ve 6 incelendiğinde toplam 131 kazanım içerisinde 27 kazanımın (% 21) küresel vatandaşlık içerikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Küresel vatandaşlık içerikleri ile örtüşen kazanımların toplamda on sekizi karşılıklı ilişki boyutunda, beşi karakter özellikleri boyutunda, biri katılım boyutunda, üçü ise aidiyet boyutunda yer almaktadır.

## 5. Tartışma ve Sonuç

Küresel sorunların ortak geleceğimizi tehdit eden varlığı, insanoğlunun karşısında önemli bir meydan okuma olarak durmaktadır. Ayrıca dünyanın çeşitli alanlarda her geçen gün daha bütünleşik bir yapıya dönüşmesi, küresel konuların daha fazla anla-

şılmasını gerektirmektedir (Türk ve Atasoy, 2020, 15). Bu bağlamda düşünüldüğünde; küresel vatandaşlığın bireylere sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel katılım (Morais ve Ogdan, 2010) gibi üç kapsayıcı tema etrafında rol ve sorumluluk tanımlaması, küresel konulara dair bakış açısı geliştirmede önemli bir içerik sunmaktadır. Küresel vatandaşlık modeli tek bir disiplinin çalışma alanıyla sınırlandırılmayacak bir genişlikte içeriğe sahip temalardan oluşmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında disiplinler arası bir yapı gösteren ve vatandaşlık aktarımında önemli bir rol üstlenen sosyal bilgiler dersi, küresel vatandaşlık eğitiminde hayati bir role sahiptir. Dolayısıyla programın küresel vatandaşlık temalarıyla örtüşen ve bunların dışında kalan unsurlarının tespit edilmesi küresel bilince sahip etkin vatandaşların yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Öğretim programı ele alındığında ortaya çıkan ilk konu, alan yazında küresel vatandaşlığa dair tanımlanan içeriklere benzer yaklaşımların programın çeşitli bölümlerinde yer bulmasıdır. Özellikle programın kazanımlar boyutunda yer alan 27 kazanımın (% 21) küresel vatandaşlık temalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu yönüyle bakıldığında öğretim programında yer alan kazanımların nicelik açısından önemli bir kısmı alan yazında ele alınan temalarla örtüşmektedir. Bu açıdan bakıldığında programın özel amaçları kısmında yer alan “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (MEB, 2018, 8) olarak ifade edilen amaç, programın temel yaklaşımında küresel konulara verilen değeri göstermesi açısından önemlidir. Bunun yansıması olarak 7. sınıf öğretim programında yer alan “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir” (MEB, 2018, 25) kazanımı doğrudan küresel aidiyet ve katılım vurgusu taşıyan kazanımlar için önemli bir örnektir. Öte yandan küresel vatandaşlık ile ilişkilendirilen kazanımların tümü ele alındığında kazanımlardaki içeriklerin küresel vatandaşlık boyutlarına göre dengeli bir dağılışı göstermediği görülmektedir. Kazanımlarda küresel vatandaşlığın ülkeler ve toplumlar arası siyasi, toplumsal ve ekonomik ilişkilere vurgu yapan, “karşılıklı ilişkiler” ve demokrasi kültürüne vurgu yapan “karakter” boyutlarında yer alan kazanımların öne çıktığı görülmektedir. Buna karşın küresel bilincin gelişmesine olanak sağlayan küresel sorumluluk, küresel katılım ve küresel aidiyet konularını vurgulayan “katılım” ve “aidiyet” boyutlarına daha az vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dolayısıyla elde edilen sonuçlar neticesinde, 2018 SBDÖP’nin küresel vatandaşlık için tanımlanan çoğu beceri ve değerleri içermekle birlikte, ağırlıklı olarak ulusal düzeyde sorumluluk anlayışını ön plana alan ve ulusal düzeyde aktif vatandaşların yetiştirilmesine olanak tanıyan bir yapı sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle 2018 SBDÖP’nin özel amaçları kısmında ağırlıklı olarak ön plana çıkan ulusal kapsamlı kazanımlar ile tutarlı olduğu görülmektedir. Şüphesiz sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımındaki rolü göz önüne alındığında programda ulusal kapsamlı hedeflerin ağırlığı anlaşılabilir bir durumdur. Bununla birlikte dünyanın her geçen gün daha bütünleşik bir yapıya dönüşmesi, bireyler için küresel konuların daha iyi anlaşılmasını

gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle öğretim programının özellikle küresel katılım ve küresel aidiyeti kazandırmaya yönelik kazanımlar açısından geliştirilmeye açık bir yapı sunduğu söylenebilir.

Oxley ve Morris (2013) çalışmalarında sekiz küresel vatandaşlık türünün olduğundan bahseder. Odaklandığı konuya göre belirlenen bu küresel vatandaşlık türleri; “Siyasi, ahlaki, ekonomik, kültürel, sosyal, eleştirel, çevresel ve manevi küresel vatandaşlık” olarak ifade edilmektedir. 2018 SBDÖP kazanımları bu küresel vatandaşlık türleri açısından ele alındığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. 2018 SBDÖP’te yer alan içeriklerin uluslararası gelişmelere odaklanan ekonomik, demokrasi kültürüne odaklanan, siyasi, insan haklarına odaklanan ahlaki ve sürdürülebilir kalkınmaya odaklanan çevresel küresel vatandaşlık türlerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Küresel vatandaşlığın siyasi mahiyeti açısından farklı yorumlanması ve alan yazında ele alınan temaların geniş bir kavramsallaştırmaya sahip olması, onun üzerinde uzlaşmasını engelleyen iki temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Goren ve Yemini (2017) ülkelere göre küresel vatandaşlık anlayışlarının değiştiğini ve farklı yaklaşımların benimsendiğini ifade etmektedir. Ayrıca Özden ve Erbay’a göre (2018) küresel vatandaşlık fikri farklı kesimlerce, dünya sorunlarına karşı duyarlı olmayı ya da gerçekleşmesi mümkün olmayan hayali bir fikri ifade etmektedir. Dolayısıyla özellikle ulusal alan yazında, küresel vatandaşlık anlayışını eleştirel yaklaşımla değerlendiren alan yazın geliştirici çalışmalara ihtiyaç vardır. Öte yandan bu konudaki belirsizlikleri gidermek adına küresel vatandaşlık eğitimine dair birtakım uluslararası standartlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu da ülkeler arasında karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasını ve bu konuların politika belirleyicilerin dikkatine sunulmasını gerektirmektedir.

Küresel vatandaşlık modeli yalnızca eğitimcilerin sorumluluğunda olmayan ayrıca sadece eğitimcilerin çabalarıyla gerçekleştirilemeyecek bir içeriğe sahiptir. Bakıldığında küresel vatandaşlar yetiştirilmesi için gerekli olan eğitim içerikleri; öğretmen eğitimi, yöntem ve süreçlerin geliştirilmesi gibi konular eğitimcilerin sorumluluğundadır. Bununla birlikte küresel vatandaşlık eğitim modelinin benimsenmesi için politika belirleyicilere de önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda küresel vatandaşlık eğitiminin ulus devlet vatandaşlığını dışlamaksızın onu ikame etmeksizin hedeflediği alanlar açık bir şekilde ortaya koyulmalıdır. Dolayısıyla ulus devlet vatandaşlık rol ve görevleri ile küresel vatandaşlık rol ve görevlerinin net bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

Küresel vatandaşlık eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları gerekir. Çolak (2019) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun küresel vatandaşların yetiştirilmesinin gerekliliğine inandığını fakat bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade eder. Bu bağlamda başta sosyal bilgiler öğret-

menliği olmak üzere çeşitli öğretmenlik alanlarında küresel bilinci geliştirmeye dair temel yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Sonuç itibarıyla küresel vatandaşlık alan yazını ve bu kapsamda sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi sonucunda alan yazının ve öğretim programının geliştirilmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- Küresel vatandaşlık anlayışı bireylere önemli oranda küresel rol ve sorumluluk yüklemesine karşın, küresel becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim yaklaşımlarının ve öğretim süreçlerinin alan yazında net olarak ortaya konmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretim yaklaşımı ve süreçlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Alan yazında sıkça yerel-küresel kavramları vurgulanmaktadır. Bu kavramlar hem bir çatışma konusu hem de küresel vatandaşlığın kilit kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla uluslararası ve ulusal alan yazında, yerel ve küresel sorumluluk alanlarının belirlenmesi ve tanımlanmasına yönelik teorik çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

- Öğretim programında küresel vatandaşlığa dair içerikler azımsanmayacak oranda yer almaktadır. Bununla birlikte içeriklerin küresel vatandaşlığın kendi içindeki boyutlarına göre dağılımında daha dengeli olma adına küresel sorumluluk ve küresel aidiyete yönelik kazanımların sayısı artırılabilir.

- Küresel vatandaşlık anlayışı ulus devlet vatandaşlığını zayıflattığı gerekçesiyle çeşitli kesimlerce endişeyle karşılanmaktadır. Bu bağlamda ulus devlet vatandaşlığını dışlamaksızın ve onu ikame etmeksizin ulusal rol ve sorumluluk alanları ile küresel rol ve sorumluluk alanları daha belirgin olarak programın özel amaçlar ve kazanımlarına yansıtılabilir.

- Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar alanında küresel konulara dair bir açıklama yer almamaktadır. Programın uygulanmasında özellikle ulusal-küresel dengesi sağlanarak küresel sorumluluk ve katılımı teşvik edici açıklamalarda bulunulabilir.

- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı zamanın ihtiyaçlarına göre yenilenip güncellenmektedir. Bu bağlamda önceki ve gelecek öğretim programlarının çeşitli bölümlerinde, küresel konuların ele alınışındaki değişimin analiz edilmesi, önemli bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.

## Kaynakça

- CHRISTENSEN, Larry, B., JOHNSON, R., Burke ve TURNER, Lisa, A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (Çev. Edt: Ahmet Aypay). Anı Yayıncılık, Ankara.
- BOZKURT, Veysel (2000). Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar, Küreselleşmenin insani yüzü, Alfa Yayınları, İstanbul.
- CARTER, April (2001). The political theory of global citizenship, Taylor & Francis Ltd, London.
- CATHERINE, Hartung (2017). "Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38:1, ss. 16-29.
- COGAN, John J., KUBOW, Patricia Kristine (1997). "Multidimensional citizenship: educational policy for the twenty-first century" International Service Learning & Community Engagement.
- ÇOLAK, Kerem (2015). Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.
- DOĞANAY, Ahmet (2008). "Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 2, s.77-96.
- EGÜZ, Şule, Öztürk, Cemil ve Kesten, Alper (2017). "Ortaokul öğrencilerinin küresel sorunlara karşı gösterdikleri duyarlılıklar", Journal of Human Sciences, 14(1), ss. 409-426.
- ERSOY, Arife Figen (2013). "Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war", Journal of Qualitative Research in Education, 1 (1), ss. 7-29.
- GOREN, Heela, Yemini, M. (2017). "Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education", International Journal of Educational Research 82, ss.170–183.
- GÜNGÖR, Mehmet (2008). Ulus-devlet yurttaşlığından küresel yurttaşlığa Türkiye’de yurttaşlık olgusu, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Malatya.
- HAIGH, Martin (2016) "Fostering Global Citizenship–tree planting as a connective practice", Journal of Geography in Higher Education, 40:4, ss. 509-530.
- HARTUNG, Catherine (2015). "Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38(1), ss. 1-14.
- KAN, Çiğdem (2009). "Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, ss. 25-30.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2018) Küresel Vatandaşlık Açısından Değerlendirir...

- KARA, Cihan (2016). Değişen birey-devlet ilişkileri bağlamında sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), ss. 20-51.
- KAYMAKÇI, Selahattin ve Ata, Bahri (2012). "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri", *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), ss. 35-64.
- OXLEY, Laura ve MORRIS, Paul (2013). "Global citizenship: A Typology for distinguishing its multiple conceptions", *British Journal of Educational Studies*, 61:3, ss. 301-325.
- LEE, Wing On ve LEUNG, Sai Wing (2006). "Global citizenship education in Hong kong and Shanghai secondary schools: Ideals, realities and expectations", *Citizenship Teaching and Learning*, 2 (2), ss. 69-84.
- LEEK, Joanna (2016). "Global citizenship education in school curricula. A polish perspective", *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), ss. 51-74.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alınmıştır.
- MERRIAM, Sharan B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber, (S.Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- MILLER, D. (2011). The idea of Global Citizenship. Nuffield's Working Papers Series in Politics, 10 Nisan 2018 tarihinde :[https://www.nuffield.ox.ac.uk/politics/Papers/2011/David%20Miller\\_working%20paper%202011\\_02.pdf](https://www.nuffield.ox.ac.uk/politics/Papers/2011/David%20Miller_working%20paper%202011_02.pdf) adresinden alınmıştır.
- MORAIS, Duarte B. ve OGDEN, Antony C. (2011). "Initial development and validation of the global citizenship scale", *Journal of Studies in International Education*, 15(5), ss. 445- 466.
- MYERS, John (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. Florida State University Libraries, 10 Nisan 2018 tarihinde <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:209944/datastream/PDF/view> adresinden alınmıştır.
- OXFAM. (2015). Education for global citizenship: A guide for schools. 10 Mayıs 2018 tarihinde <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools> adresinden alınmıştır.
- ÖCAL, Adem ve Yakar, Hamza (2015). "1968-2005 sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), ss. 307- 327.
- [https://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa\\_yargisi/soli\\_ozel.pdf](https://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/soli_ozel.pdf), "Küreselleşme Döneminde Vatandaşlık", Soli ÖZEL, 2007
- RAPOPORT, Anatoli (2009). "A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards", *Journal of Social Studies Research*, 33(1), ss. 91-112.
- STROMQUIST, Nelly P. (2009). "Theorizing global citizenship: Discourses, challenges and implications for education", *International Journal of Education for Democracy*, 2 (1), ss. 6-29.

- ŞAHİN, Mustafa, ŞAHİN, Semiha ve GÖĞEBAKAN YILDIZ, Derya (2016). “Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (2), ss. 369-390.
- TOPKAYA, Yavuz ve COŞKUN, Kerem (2016). “Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu”, Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (11), ss. 238-252.
- TÜRK, Hakan ve ATASOY, Emin (2020). “A Critical Approach to Geography Curriculum in Terms of Global Awareness Attainments”, Review of International Geographical Education (RIGEO), 10 (1), Special Issue, 65-83. Retrieved from <http://www.rigeo.org/vol10no1/Number1Spring/RIGEO-V10-N1-3.pdf>
- UNESCO, (2015). Global citizenship education –topics and learning objectives. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 19 Kasım 2019 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> adresinden alınmıştır.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- ZAHABIOUN, S., YOUSEFY, A., YARMOHAMMADIAN, M., H., ve KESHTIARAY, N. (2013). “Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization”, International Education Studies, 6 (1), ss. 195-206.





# TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE OKUMA BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ULUSLARARASI OKUMA YETERLİKLERİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Emine Seda KOÇ<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Namık Kemal Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, eseda61@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1656-8808.

Geliş Tarihi: 12.03.2020 Kabul Tarihi: 23.06.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.702775

**Öz:** Bu çalışmada ilkökul ve ortaokul Türkçe dersi ve 5-6.sınıflar okuma becerileri derslerine ait öğretim programlarında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının uluslararası yeterlikler çerçevesinde incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada 2019 yılı itibariyle uygulanmakta öğretim programlarının dışında bir önceki Türkçe dersi öğretim programları da ele alınmış olup öğretim programları PISA ve PIRLS uygulamalarında yer alan yeterlikler çerçevesinde incelenmiştir. Öğretim programlarının analizi sonucunda 2019 ilkökul Türkçe dersi öğretim programının orta ve ileri düzey PIRLS becerilerini karşılamamasına rağmen PIRLS becerilerini karşılama oranının bir önceki programa göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 5-8. sınıf öğretim programlarının PISA okuma yeterlikleri açısından incelenmesi sonucunda 2019 öğretim programında bir önceki programa göre belirgin düzeyde bir düşüş yaşanarak PISA yeterliklerinin yarı yarıya azalmış olduğu belirlenmiştir. Okuma becerileri dersine ait sonuçlar ele alındığında ise programın PISA yeterlikleri açısından 5-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programına göre daha yetkin bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Dersi, Öğretim Programları, Okuma, PIRLS, PISA

## **AN ANALYSIS OF THE TURKISH CURRICULUM AND THE READING SKILLS CURRICULUM IN CONTEXT OF INTERNATIONAL READING COMPETENCIES**

### **Abstract:**

In this study, it was aimed to examine reading attainments of the elementary and secondary school Turkish lessons and 5-6th grades reading skills courses within the framework of international competencies. Apart from the curriculum that has been started to be implemented by 2019, the previous Turkish lesson curricula were also discussed and the curricula were examined within the framework of the competencies in PISA and PIRLS applications. As a result of the analysis of the curriculums, although the 2019 primary school Turkish curriculum did not meet the intermediate and advanced level PIRLS skills, the rate of meeting the PIRLS skills was higher than the previous program. As a result of the examination of 5-8th grade Turkish curriculum in terms of PISA reading proficiency, it was determined that the PISA competencies decreased by half in 2019, compared to the previous program. When the results of the reading skills course were taken into consideration, it was concluded that the curriculum had a more competent structure in terms of PISA proficiency than the 5-8th grades Turkish course curriculum.

**Keywords:** Turkish Course, Curriculum, Reading, PIRLS, PISA

### **Giriş**

Türkçe eğitimi; temeli bireyin dünyaya geldiği andan itibaren atılmaya başlanan, genel amacı Türkçe'nin doğru bir şekilde tanıtılarak bu dile ait sözlü, yazılı, görsel ve düşünsel birtakım becerilerin kazandırılması olan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde birey ilk olarak dilini yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Aile ile yakın çevrede başlayan dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme süreci izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme süreci ile dil öğretimi, dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2006).

Görüldüğü gibi formal ve informal öğrenmeleri kapsayabilen Türkçe eğitimi süreci, dile ait yaşantıların ve etkileşimlerin olduğu her yerde ve zamanda gerçekleşebilmekte, diğer bir ifade ile yaşam boyu devam etmektedir. Bu nedenle Türkçe eğitiminin bir ders ya da disiplin alanı olmasının yanısıra birey için ana diline ait zenginlikleri tanıtarak dili kullanma zevkini tatmasına imkan sunan doğal bir gelişim süreci olduğunun da altını çizmek gerekmektedir.

Türkçe eğitimi formal yönüyle ele alındığında öğrenmenin temelini oluşturan okuma, yazma, konuşma ve anlama gibi kritik becerilerin edinildiği, çok yönlü ve diğer tüm derslerle ilişkili bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dersin temel ilkesi Yıldız (2003) tarafından “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” olarak ifade edilmiş olup Türkçe dersinin dil becerilerinin yer aldığı her süreç için sağlayabileceği katkılara vurgu yapılmıştır.

Günümüzde Türkçe dersi, vurgusu yapılan dil becerilerinin dışında çeşitli bilişsel becerilerin kazandırılmasında da fayda sağlayabilen bir yapıya ulaşmıştır. Düşünme, anlama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme bu becerilerden bazılarıdır. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmakta; bunlara ek olarak öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Özetle Türkçe dersinde bireylerin hayatları boyunca kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2009). Bu yönüyle Türkçe dersi bireylerin akademik yaşantıları ve başarıları dışında bireysel gelişimleri ve toplumsal yaşantıya sağlayacakları uyum açısından da belirleyici rol üstlenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiş olan Türkçe dersi öğretim programlarında da benzer bir bakış açısının benimsenmiş olduğu görülmektedir. Buna göre bakanlık tarafından, “*Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/fizleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurlmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2019.)*” şeklinde yapılmış olan açıklamalar ile öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreçleri dışında farklı gelişim alanları ve toplum üzerindeki katkılarına da değinilmiştir.

Birey ve toplum açısından bu derece önemli olan Türkçe dersinin söz konusu faydaları sağlayabilmesi için birtakım ilkeler çerçevesinde yürütülmesi beklenmektedir. Türkçe dersinin niteliğinin artırılmasına da imkan sağlaması beklenen bu ilkelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir.

Türkçe dersinde;

1. öğrencilerin dil gelişim düzeyi dil becerileri kazandırılırken göz önünde bulundurulmalıdır,
2. bütünsellik anlayışı girişik özellikler gösteren dil becerilerinin geliştirilmesinde hayata geçirilmelidir,

3. dil bilgisi ile ilgili çalışmalar, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilmelidir,
4. çoklu etkinliklere dayalı bir ortam gerçekleştirilmeli; bunun için de çeşitli araç ve gereçler sürekli kullanılmalıdır,
5. çağdaş öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır (Ünalın, 2006).

Türkçe dersi için ifade edilmiş olan diğer ilkeler göz önüne alındığında, etkili bir Türkçe öğretimi için bu sürecin temelini oluşturan dil öğretiminin, *“öğrenme durumunda gerçekleştirilmesi, etkinlikler yardımıyla yapılması ve dil öğretiminde kullanılan her çeşit malzemenin içeriğinin anlamlı olması gerekir... (Mutlu, 2008).”* şeklinde öğrenme durumlarının içeriği ile ilgili öne sürülmüş olan üç temel ilkenin altı çizildiği görülmektedir. Alanyazında yer alan farklı ilkeler ise şu şekildedir;

1. Dil öğretimi, kültür öğretimidir.
2. Dil öğretimi, bilgi değil beceri öğretimidir.
3. Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir.
4. Ana dili öğretimi 4-15 yaş arası kesintisiz olmalıdır.
5. Ana dili öğretiminde hafıza eğitilmelidir.
6. Dil becerileri bütün olmakla beraber konuşma becerisi öncelik taşıır.
7. Ana dili öğretiminde söz varlığı geliştirilmelidir (Çiftçi, 1998).

Yukarıda örneklendirilmiş olan ilkelerde ortak bir şekilde Türkçe dersinin işlevselliğinin arttırılması hedeflenmiş olup bu hedefe ulaşılabilmesi, diğer bir ifade ile söz konusu ilkelerin Türkçe derslerine yansıtılması, derse ait öğretim programıyla doğrudan ilişkilidir. Türkçe dersi için geliştirilen öğretim programları bu ilkelerle ne derece uyumlu olursa, öğrenme-öğretme süreçlerinin söz konusu özellikler çerçevesinde yürütülebilmesi aynı derecede mümkün olacaktır. Bu anlayış doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programları geliştirilirken ve uygulanırken bu ilkelerin göz önüne alınması, program öğelerinin tamamının bu ilkeleri kapsayacak nitelikte olması beklenmektedir.

Günümüzde her ülkede olduğu gibi ülkemizde de karşılaşılan eğitim sorunlarına çözümler bulabilmek için eğitim sistemleri sorgulanmaktadır (Deryakulu, 2000). Yapılan çalışma sonuçları eğitimde değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gereken pek çok farklı unsura işaret etmekle birlikte öğretim programları söz konusu unsurların başında gelmektedir, çünkü öğretim programları eğitim sistemlerin yürütülmesinde kılavuz rolü üstlenmektedir. Diğer bir ifade ile bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde ne-

lerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren proje planı olarak tanımlanan öğretim programı, okullardaki eğitim-öğretim etkinliklerinin belirleyicisidir (Özçelik, 1992). Kendilerine üstlenilen bu önemli görev nedeniyle öğretim programlarının içeriğinin çağın gereklerini yerine getirebilmede yetersiz kalması ve/veya uygulamaya ilişkin yapılan gözlemlerde elde edilen olumsuz sonuçlar, öğretim programlarının güncellenmesini ya da tümünden değiştirilmesini zorunlu kılabilmektedir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Bu zorunluluk ülkemizde özellikle 2004 yılından itibaren geliştirilmekte olan öğretim programlarda yansıtılmaya başlanmıştır. MEB tarafından başlatılmış olan program reformu hareketi Türkçe dersi öğretim programları dahil olmak üzere pek çok derse ait öğretim programlarında köklü değişikliklerin yapılmasına neden olmuştur. Söz konusu değişikliklerin gerekçesi 2005 Türkçe dersi öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir: *“Bilgi çağını yaşayan dünyamızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Bu süreçte uygulanan eğitim yaklaşımları ve programları büyük önem taşımaktadır. Günümüzdeki gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır (MEB, 2009).”*

Öğretim programlarının değişen bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yapıya ulaştırılabilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen söz konusu çalışmalar kapsamında programlar belirli aralıklarla gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersi öğretim programı yapılan izleme ve değerlendirme çalışma sonrasında 2009 yılında güncellenmiş, 2019 yılında ise yerini bütünüyle yeni bir öğretim programına bırakmıştır. 2019 Türkçe dersi öğretim programında benzer şekilde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimin altı çizilerek programların bu değişime uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirilmesi amacıyla yenilenmiş olduğu belirtilmiştir. Programların güncellenmesi esnasında yurtiçinde ve yurtdışında alan yazında yapılmış olan çalışmalar ile program paydaşlarından gelen öneri, eleştiri ve beklentiler dışında, farklı ülkelerin program geliştirme çalışmalarına ilişkin örnekler de ele alınarak milli hedefler ve yetkinliklerin yanısıra eğitimde uluslararası standartlar da dikkate alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimde uluslararası standartların yakalanması isteği küreselleşmenin eğitim üzerindeki en belirgin çıktılardan biridir. Türkiye dahil olmak üzere farklı ülkelerde yer alan eğitim sistemleri, küreselleşmeden farklı boyutlarda ve farklı şekillerde etkilenmiş; böylelikle küreselleşmenin beklentileri doğrultusunda bir eğitim sisteminin oluşturulması zorunlu hale gelmiştir (Erdem, 2008). Bu durum dünya genelinde yer alan pek çok farklı ülkede başta öğretim programları olmak üzere eğitimde yer alan çoğu ögenin (öğretmen yetiştirme sistemleri, okulların koşulları, öğrenci özellikleri, ölçme-değerlendirme süreçleri vb.) küresel hedefler doğrultusunda düzenlenmesine ve beraberinde benzer eğitim uygulamalarının yürütülebilmesine sebep olmuştur.

Görüldüğü gibi günümüzde küreselleşme, eğitim programına meydan okuyan kaçınılmaz bir fenomen haline gelmiştir (Durib, 2014). Bu nedendir ki ülkeler, program geliştirme süreçlerini sadece kendi ihtiyaç ve beklentilerine göre kurgulayamamakta bir başka ifade ile küreselleşmenin eğitime yönelik etkileri eğitim programlarının gerek genel amaçlar gerekse de içeriğinin düzenlenmesinde yerel kültür ve değerlerin büyük oranda ortadan kaldırılmasına yol açmaktadır. Küreselleşmenin eğitim programlarına bu etkisi kazanımların belirlenmesinden değerlendirme aşamasına kadar eğitim programlarının tüm öğelerinde kendini göstermektedir. (Korkmaz, 2017).

Eğitimde benzer öğretim programlarının uygulanarak ortak çıktıların yakalanmaya çalışılması ülkeler arasında yapılan uluslararası değerlendirme uygulamalarının giderek yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir. Bu uygulamalar aracılığıyla farklı öğretim programlarında yer alan beceri ve davranışların uluslararası ölçütler çerçevesinde ölçülerek ülkelerin eğitim durumları hakkında dönütler sunulması ve ülkeler arası karşılaştırmalar yapılması hedeflenmektedir. Bu uygulamalardan biri olan PISA (Programme for International Student Assessment) aracılığıyla 15 yaş grubunda olan öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 2000 yılından itibaren üç senelik aralıklarla yapılan uygulamada öğrencilerin bu alanlara ait soruların dışında arka plan anketine de yanıt vererek kendileri, aileleri, yakın çevreleri, okul ve öğrenme deneyimlerine ilişkin verilere ulaşılması, bu şekilde öğrenme hedeflerine ulaşılma durumlarının yanısıra öğrenmeye etki eden faktörlerin de değerlendirilmesi hedeflenmektedir (PISA, 2018).

PISA'dan farklı olarak yapılmakta olan bir diğer uluslararası uygulama olan PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) aracılığıyla katılımcı ülkelerde yer alan 4.sınıf öğrencilerinin okuma bilgi ve becerileri üzerinde odaklanılmaktadır. 2001 yılından her 5 yılda bir yürütülmekte olan PIRLS uygulamalarına Türkiye yalnızca 2001 yılında dahil olduğundan, ilkökul okuma bilgi ve becerilerinin uluslararası ölçütler çerçevesinde değerlendirilebileceği bir veri yer almamaktadır. Bu durum özellikle 2005 yılından itibaren yenilikçi öğrenme anlayışı doğrultusunda geliştirilmiş olan öğretim programlarının öğrencilerin okuma bilgi ve becerileri üzerindeki etkisinin bu çerçevede değerlendirilmemiş olması program geliştirme mekanizmaları adına önemli birer eksiklik olarak görülmektedir.

İfade edildiği gibi okuma, temeli okul öncesi dönemde atılan ve formal eğitim sürecinin her aşamasında üzerinde durulması gereken temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu anlayış doğrultusunda çalışmada öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları ve becerilerinin ilkökul 1.sınıftan itibaren incelenmesi bütüncül bir değerlendirme yapılabilmesi adına gerekli görülmüş; bu nedenle çalışmada 5-8. Sınıflar Türkçe dersi ve okuma becerileri dersi öğretim programlarının PISA yeterlikleri bağlamında incelenmesinin yanısıra 1-4.sınıflar Türkçe dersi öğretim programları PIRLS becerileri yönünden incelenerek programların uluslararası ölçütlere göre güçlü

ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2019 yılı itibariyle uygulanmaya başlanmış olan öğretim programlarının dışında 2006 Türkçe dersi öğretim programları da ele alınarak programların bir önceki programlara göre nasıl bir değişim ve gelişim geçirmiş olduklarının da belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2009 1-4.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı PIRLS becerileri ile ne düzeyde örtüşmektedir?
2. 2019 1-4.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı PIRLS becerileri ile ne düzeyde örtüşmektedir?
3. 2006 5-8.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı PISA yeterlikleri ile ne düzeyde örtüşmektedir?
4. 2019 5-8.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı PISA yeterlikleri ile ne düzeyde örtüşmektedir?
5. 2019 5-6.Sınıflar Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı PISA yeterlikleri ile ne düzeyde örtüşmektedir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Türkçe dersi ve okuma becerileri dersi öğretim programlarının uluslararası okuma yeterlikleri kapsamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma bir nitel araştırma örneği olup durum çalışması modeline göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, insanın kendi potansiyelini anlaması, sınırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996).

Durum çalışmaları araştırmacıların zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu bağlamda, çalışma kapsamında yer alan öğretim programları birer durum olarak kabul edilmiş olup araştırma sorularına göre sistematik bir şekilde incelenmiştir. Durum çalışmalarında geçerliğin artırılabilmesi için çeşitli aşamalar önerilmiş olmakla birlikte bu aşamalarda ortak olarak uzman görüşünün alınmasının gerekliliği belirtilmiştir. Merriam (1998) bu durumu bulgular hakkında bir meslektaştan görüş alınması (peer examination) ifade ederken Bassey (1999) araştırmacıdan farklı bir kişinin bulguları kontrol etmesi (critical friend) (Bassey, 1999) olarak, Holloway ve Wheeler (1996) ise katılımcı teyidi ve uzman görüşü şeklinde ifade etmiştir. Bu çalışmada, öğretim programlarında yer alan kazanımların uluslara-

rası okuma yeterlikleri çerçevesinde incelenmesinin ardından araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ilgili olduğu belirlenen yeterlikler ile birlikte 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gelen uzman görüşleri araştırmacı tarafından incelendikten sonra gerekli olduğu belirlenen düzeltmeler yapılarak nihai tablolar oluşturulmuştur.

### **Verilerin Kaynağı**

Bu çalışmada kullanılan verilerin kaynağını MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilmiş olan ilkökul 2009/2019 1-4.sınıflar ve ortaokul 2006/2019 5-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programları ile 2019 5-6.sınıflar Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programlarına MEB TTKB resmi genel ağ sitesi üzerinden ulaşılmış; Türkçe dersine ait programların incelenmesinde okuma öğrenme alanına ait kazanımlar ele alınmıştır. Çalışmada programların isimleri sıklıkla kullanılmış olduğundan tekrara düşülmemesi adına zaman zaman TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı) ve OBDÖP (Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı) kısaltmaları tercih edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma elde edilen veriler doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi araştırılmak istenen olgu veya olaylar hakkında yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğretim programları doküman analizi için önerilen şu aşamalar çerçevesinde incelenmiştir;

1. Dokümanlara ulaşma,
2. Özgünlüğü kontrol etme,
3. Dokümanları kontrol etme,
4. Veriyi analiz etme,
5. Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada öğretim programlarının analizinde yararlanılan uluslararası ölçütler PIRLS ve PISA uygulamalarına ait resmi genel ağ sitelerinden elde edilmiştir. Söz konusu ölçütlerden ilki olan PIRLS ölçütleri şu şekildedir;

#### ***Uluslararası Düşük Düzey Ölçütler***

*Çoğunluğu kolay edebi metinleri okurken öğrenciler,*

*Belirtilen bilgiyi, eylemi ya da fikri doğru bir şekilde bulabilir ve anlayabilir,*

*Eylemlerin sebebi ve olaylar hakkında basit çıkarımlar yapabilir,*

*Hikayedeki olayları ve ana fikri yorumlamaya başlayabilir.*

*Çoğunluğu kolay bilgilendirici metinleri okurken öğrenciler,*



*Metin ya da diğer formatlardan (grafik, şekil vb. ) belirtilen bilgiyi bulabilir ve yeni bilgi üretebilir,*

*Açıklamalar, eylemler ve tanımlar hakkında basit çıkarımlar yapabilir.*

### **Uluslararası Orta Düzey Ölçütler**

*Kolay ve beraberinde karmaşık bir içeriğe sahip edebi metinleri okurken öğrenciler,*

*Belirtilen eylemi, olayı ve duyguyu bağımsızca doğru bir şekilde bulabilir, tanıyabilir ve yeni bilgi üretebilir,*

*Tutumlar, duygular ve ana karakterlerin motivasyonları hakkında basit çıkarımlar yapabilir,*

*Açık olan sebep ve sonuçları yorumlayabilir, nedenleri bulabilir ve örnekler sunabilir,*

*Dil seçeneklerini tanımaya başlayabilir.*

*Kolay ve beraberinde karmaşık bir içeriğe sahip bilgilendirici metinleri okurken öğrenciler,*

*Metinde geçen iki ya da üç bilgiyi bulabilir ve yeni bilgi üretebilir,*

*Gerçekçi açıklamalar yapabilmek için basit girişimler yapabilir,*

*Olayları düzenlemek için bilgiyi yorumlamaya ve birleştirmeye başlayabilir.*

### **Uluslararası Yüksek Düzey Ölçütler**

*Görece karmaşık bir içeriğe sahip edebi metinleri okurken öğrenciler,*

*Metin içerisine yerleştirilmiş olan belirli eylem ve detayları bulabilir ve ayırt edebilir,*

*Eylemler, olaylar, duygular arasındaki ilişkileri açıklamak için çıkarımlarda bulunabilir ve metin kaynaklı dayanaklar sunabilir,*

*Metin içerisinde gelişen hikaye unsurlarını, karakter davranışlarını, özelliklerini ve duygularını yorumlayabilir ve birleştirebilir,*

*Bazı dil özelliklerinin kullanımını fark edebilir (mecaz, benzetme, ses, tanım vb.)*

*Görece daha karmaşık bir içeriğe sahip bilgilendirici metinleri okurken öğrenciler,*

*Yoğun bir metin ya da karmaşık bir tablodaki ilgili bilgiyi bulabilir ve ayırt edebilir,*

*Açıklamalar ve nedenler sunabilmek için mantıksal bağlantılar hakkında çıkarımlar yapabilir,*

*Düşünceler arasındaki ilişkileri yorumlamak için yazılı ve görsel bilgiyi birleştirebilir,*

*İçerik ve metin öğeleri hakkında değerlendirmeler ve genellemeler yapabilir*

### **Uluslararası İleri Düzey Ölçütler**

Görece karmaşık bir içeriğe sahip edebi metinleri okurken öğrenciler,

*Hikayedeki sebepleri, motivasyonları, duyguları ve karakter gelişimini tanımlamak için olayları ve karakterlerin davranışlarını bütünüyle metin kaynaklı dayanaklarla yorumlayabilir,*

*Yazarın dili ve yazım tarzı tercihinin okuyucu üzerindeki etkisini değerlendirmeye başlayabilir.*

Görece karmaşık bir içeriğe sahip bilgilendirici metinleri okurken öğrenciler,

*Bütünüyle metin kaynaklı dayanaklar sunarak metnin farklı bölümlerindeki karmaşık bilgiyi ayırt edebilir ve yorumlayabilir,*

*İlişkileri ve sıralı eylemleri açıklamak için metnin içerisinde yer alan bilgiyi birleştirebilir,*

*Yazarın bakış açısını düşünmek için görsel ve yazılı unsurları değerlendirmeye başlayabilir (PIRLS, 2016).*

Çalışmada ortaokul düzeyindeki programların incelenmesinde PISA yeterliklerinden yararlanılmış olup, bu yeterlikler 6 farklı seviye başlığı altında sunulmuştur. Söz konusu başlıklar ve ilgili davranışlar şunlardır;

*Seviye 1b'deki okuyucular, aşına oldukları kısa ve basit bir içerik ve metin türünde açıkça belirtilen tek bir bilgiyi bulabilir. Bu seviyede yer alan metinler genellikle bilginin tekrarı, resimler ya da tanıdık semboller aracılığıyla okuyucuya destek olur. Minimum düzeyde çeldirici bilgi yer almaktadır. Seviye 1b okuyucuları ilişkili bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinleri yorumlayabilirler.*

*Seviye 1a'daki okuyucular, açıkça belirtilen bir veya daha fazla bağımsız bilgi parçasını bulabilir; aşına oldukları bir konuyla ilgili bir metinde ana temayı veya yazarın amacını bulabilir, metinde yer alan bilgi ile günlük bilgileri arasında basit bağlantılar kurabilirler. Genellikle, metinde istenen bilgi belirgindir ve eğer varsa, çeldirici çok az bilgi vardır. Öğrenci metinde ya da yönergelerde yer alan ilgili faktörler ile doğrudan düşünmeye yönlendirilir.*

*Seviye 2'deki okuyucular, bir veya daha fazla bilgiyi yorumlanması (sonuç çıkarılması) ve çeşitli koşullarda kullanılması gerekebilecek bilgiyi bulabilir. Metin belirgin olmadığı ve okuyucunun düşük düzeyli çıkarımlar yapması gerek-*

*tiğinde metnin sınırlı bir bölümünden ana fikri tanıyabilir, ilişkileri anlayabilir veya yorumlayabilir. Bu düzeydeki yönergeler, metindeki tek bir özelliğe dayalı karşılaştırmalar veya kontrastlar içerebilir. Bu düzeye özgü yansıtıcı yönergeler, okuyucuların metin içinde yer alan bilgi ile kişisel deneyim ve tutumlara dayalı dış bilgiler arasında karşılaştırmalar yapmasını gerektirir.*

**Seviye 3'teki okuyucular, birden fazla koşulu karşılaması gereken birkaç bilgi parçasını bulabilir ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanıyabilir. Ayrıca, bir ana fikri tanımlamak, bir ilişkiyi anlamak veya bir kelimenin veya ifadenin anlamını yorumlamak için metnin çeşitli bölümlerini entegre edebilirler. Karşılaştırma veya sınıflandırma yaparken birçok özelliği dikkate almaları gerekir. Genellikle gerekli bilgi belirgin değildir ya da çok fazla çeldirici bilgi, beklentilere aykırı veya olumsuz ifade edilen fikirler gibi başka metin engelleri vardır. Bu düzeydeki yönergeler bağlantılar, karşılaştırmalar, açıklamalar yapılmasını veya okuyucunun metnin bir özelliğini değerlendirmesini gerektirebilir. Bazı yansıtıcı yönergeler okuyucuların, alışılmış günlük bilgileri ile ilgili olarak metni iyi anlamalarını gerektirebilir. Diğer yönergeler metni ayrıntılı olarak anlamayı gerektirmez, ancak okuyucunun genel bilgilerinden daha az yararlanmasını gerektirir.**

**Seviye 4'te okuyucular, metin içerisine yerleştirilmiş (gizlenmiş) bilgilerin birkaç parçasını bulabilir ve düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak dikkate alarak metnin bir bölümündeki dil nüanslarını yorumlayabilirler. Diğer okuduğunu anlama yönergelerinde, öğrenciler farklı bir bağlamda anlama ve sınıflandırmaları uygulamayı gösterirler. Buna ek olarak, bu düzeydeki öğrenciler bir metinle ilgili hipotez oluşturmak veya eleştirel olarak değerlendirmek için resmi veya resmi olmayan bilgiyi kullanabilirler. Okuyucular, içerik veya biçimsel olarak aşına olmadıkları uzun veya karmaşık metinleri doğru bir şekilde anlayabilirler.**

**Seviye 5'te okuyucular, metnin detaylarına gizlenmiş hangi bilgilerin ilgili olduğunu ayırt ederek bu bilgiyi düzenleyebilir. Yansıtıcı yönergeler uzmanlık bilgisine dayanarak eleştirel değerlendirme veya hipotez oluşturmayı gerektirir. Hem yorumlamayı gerektiren hem de yansıtıcı yönergeler, içeriği veya biçimi bilinmeyen bir metnin tam ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Okumanın tüm yönleri için, bu seviyedeki yönergeler tipik olarak beklentilere aykırı kavramlarla uğraşmayı içerir.**

**Seviye 6'daki okuyucular genellikle ayrıntılı ve kesin bilgiden birden fazla çıkarım ve karşılaştırma yapabilir. Bir veya daha fazla metni eksiksiz ve ayrıntılı bir şekilde anlayabilir ve bu metinlerde yer alan bilgileri entegre edebilirler. Yönergeler, okuyucunun öne çıkan çeldirici bilgilerin varlığında bilinmeyen fikirlerle çalışmasını ve yorum yapabilmesi için soyut kategoriler üretmesini gerektirebilir. Öğrenciler, birden fazla ölçüt veya perspektifi göz önünde bulundu-**

*arak ve metnin ötesinde sofistike anlayışlar uygulayarak, yabancı bir konuyla ilgili karmaşık bir metin hakkında hipotez yapabilir veya eleştirel olarak değerlendirebilir. Bu düzeyde yönergeleri yürütmek için, metinlerdeki detaylara dikkat edilerek kesin ve doğru analizler yapılması gerekmektedir (PISA, 2018).*

## Bulgular

Çalışmada ilk program olan 2009 Türkçe Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı'nda okuma öğrenme alanında yer alan kazanımlardan PIRLS becerileri ile ilişkili olduğu belirlenenler Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** 2009 1-4.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PIRLS becerileri ile örtüşen kazanımlar

2009 TDÖP'de yer alan kazanımlar	Örtüştüğü PIRLS becerileri
Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır. (1-2-3-4.Sınıf) Okuma öncesi, sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. (2-3-4.Sınıf) Okuduklarında 5N 1K sorularına cevap arar. (1-2-3-4.Sınıf) Okuduklarının konusunu belirler. (1-2-3-4.Sınıf) Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. (2-3-4.Sınıf) Okuduğunun ana fikrini belirler. (2-3-4.Sınıf) Okuduklarında hikaye unsurlarını belirler. (1-2-3-4.Sınıf) Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. (3-4. Sınıf) Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri bulur ve sorular.(3-4. Sınıf) Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. (4. Sınıf) Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (4.Sınıf)	Belirtilen bilgiyi, eylemi ya da fikri doğru bir şekilde bulabilir ve anlayabilir. (Düşük)
Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir. (1-2. Sınıf) Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. (1-2-3-4.Sınıf) Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. (2-3-4.Sınıf) Okuduklarında karşılaştırma yapar. (2-3-4.Sınıf)	Hikayedeki olayları ve ana fikri yorumlamaya başlayabilir. (Düşük)
Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder. (1-2-3-4.Sınıf) Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. (2-3-4.Sınıf)	Metin ya da diğer formatlardan (grafik, şekil vb.) belirtilen bilgiyi bulabilir ve yeni bilgi üretebilir. (Düşük)

Okuduklarından çıkarımlar yapar. (3-4. Sınıf)	Eylemlerin sebebi ve olaylar hakkında basit çıkarımlar yapabilir. (Düşük) Açıklamalar, eylemler ve tanımlar hakkında basit çıkarımlar yapabilir. (Düşük)
Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.(2-3-4.Sınıf) Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. (4.Sınıf)	Belirtilen eylemi, olayı ve duyguyu bağımsızca doğru bir şekilde bulabilir, tanıyabilir ve yeni bilgi üretebilir. (Orta)
Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur. (2-3-4.Sınıf) Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. (2-3-4.Sınıf) Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.(4.Sınıf)	Bazı dil özelliklerinin kullanımını fark edebilir. (Yüksek)
Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. (4.Sınıf)	Metin içerisine yerleştirilmiş olan belirli eylem ve detayları bulabilir ve ayırt edebilir. (Yüksek)
Yazarın amacını belirler. (4.Sınıf)	Yazarın bakış açısını düşünebilmek için görsel ve yazılı unsurları değerlendirmeye başlayabilir. (İleri)

Tablo 1 incelendiğinde 2009 TDÖP’de PIRLS becerileri ile birebir örtüşen herhangi bir kazanım yer almadığı ancak benzerlik gösteren kazanımların bulunduğu önemli bir çoğunluğunun düşük düzey PIRLS becerileri ile örtüşmekte olduğu ve bu kazanımların tamamına yakınının birden fazla sınıf seviyesinde ortak olarak yer aldığı görülmektedir. Tabloda yer alan diğer kazanımların sayısı dikkate alındığında yüksek seviyede yer alan becerilerle örtüşen kazanımların görece fazla olduğu, en üst düzey PIRLS seviyesi olan ileri düzey becerilerle örtüşen yalnızca 1 kazanım olduğu ve bu kazanımın 4.sınıf seviyesinde yer aldığı dikkati çekmektedir. Buna göre 2009 TDÖP’nin büyük bir çoğunlukla düşük düzey PIRLS becerilerini yansıtan bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada PIRLS becerileri açısından incelenmiş olan diğer program olan 2019 TDÖP’ye ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

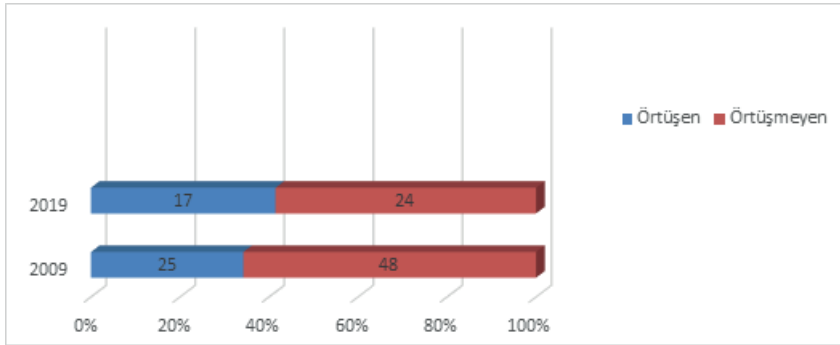
**Tablo 2.** 2019 1-4.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PIRLS becerileri ile örtüşen kazanımlar

2019 TDÖP'de yer alan kazanımlar	Örtüştüğü PIRLS becerileri
Metinle ilgili soruları cevaplar. (1.Sınıf) Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (1,2,3.Sınıf) Metnin konusunu belirler. (1.Sınıf) Okuduğu metnin konusunu belirler. (2.3.4.Sınıf) Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. (2.3.4.Sınıf) Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. (3,4.Sınıf) Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. (2,3,4.Sınıf)	Belirtilen bilgiyi, eylemi ya da fikri doğru bir şekilde bulabilir ve anlayabilir. (Düşük)
Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. (3.Sınıf)	Eylemlerin sebebi ve olaylar hakkında basit çıkarımlar yapabilir. (Düşük) Açıklamalar, eylemler ve tanımlar hakkında basit çıkarımlar yapabilir. (Düşük)
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. (4.Sınıf) Metinler arasında karşılaştırma yapar. (4.Sınıf) <i>Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.</i>	Eylemler, olaylar, duygular arasındaki ilişkileri açıklamak için çıkarımlarda bulunabilir ve metin kaynaklı dayanaklar sunabilir. (Yüksek)  Metin içerisinde gelişen hikaye unsurlarını, karakter davranışlarını, özelliklerini ve duygularını yorumlayabilir ve birleştirebilir. (Yüksek)
Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (1,2,3,4.Sınıf) Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. (1,2,3,4.Sınıf) <b>Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. (1,2,3,4.Sınıf)</b> Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. (3.Sınıf) Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.(3.Sınıf) Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar. (4.Sınıf)	Metin ya da diğer formatlardan (grafik, şekil vb. ) belirtilen bilgiyi bulabilir ve yeni bilgi üretebilir. (Düşük)
Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder. (4.Sınıf)	Hikayedeki olayları ve ana fikri yorumlamaya başlayabilir. (Düşük)

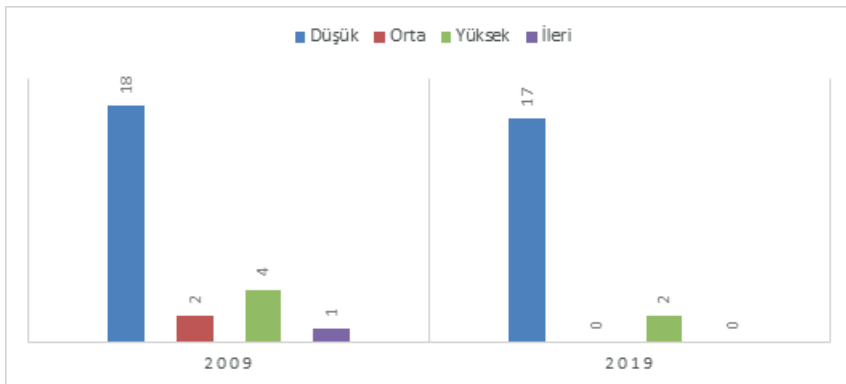
Tablo 2'de görüldüğü gibi 2019 TDÖP'de yer alan kazanımlardan PIRLS becerileri ile örtüştüğü belirlenenlerin önemli bir çoğunluğu düşük düzey becerileri karşılamaktadır. Programda 4.sınıf seviyesinde yer alan 1 kazanım yüksek düzey PIRLS beceri-

leri ile örtüşmekte olup orta ve ileri düzey becerileri karşılayan herhangi bir kazanım programda yer almamaktadır. Bu nedenle 2019 TDÖP’de bir önceki programa benzer bir şekilde düşük düzey becerilere ağırlık verilmiş olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 2009 ve 2019 Türkçe Dersi öğretim programlarında yer alan kazanım sayıları arasında belirgin bir farklılık söz konusu olduğundan (73/41), çalışmada programların karşılaştırılması yapılırken PIRLS becerileri ile ilişkili kazanımların belirlenmesi dışında bu kazanımlar ve ilgili becerilerin orantısal olarak dağılımları da incelenmiştir. Söz konusu veriler Grafik 1 ve Grafik 2’de sunulmaktadır.

**Grafik 1.** 2009 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların PIRLS becerileri açısından dağılımları



**Grafik 2.** 2009 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında PIRLS becerileri ile örtüşen kazanımların beceri düzeyleri açısından dağılımları



Grafiklerdeki veriler birlikte ele alındığında 2019 TDÖP'deki toplam kazanım sayısının bir önceki programa göre yaklaşık olarak yarı yarıya azalmış olduğu görülmektedir. Bu nedenle 2019 TDÖP'de PIRLS becerileri ile örtüşen kazanım sayısının oranında bir önceki programa göre artış yaşanmıştır. Bununla birlikte 2019 programının becerilerin dağılımı açısından bir önceki programa göre daha yetersiz bir içeriğe sahip olduğu ve 2009 programı için belirlenmiş olan eksikliklerin artarak devam ettiği dikkati çekmektedir. Buna göre 2019 TDÖP'de sayısal açıdan gözlenen artışın becerilerin yer aldığı seviyelere yeterince yansıtılmamış olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Çalışmada eğitim süreçlerinde okuma becerilerinin kazandırılması amacıyla uygulanan diğer öğretim programları olan 2006 ve 2019 5-8.sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programları ile 2019 Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı ele alınmış olup bu programlar PISA okuma yeterliklerine göre incelenmiştir. Söz konusu programlardan ilki olan 2006 TDÖP'ye ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** 2006 5-8.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PISA yeterlikleri ile örtüşen kazanımlar

2006 TDÖP'de yer alan kazanımlar	İlgili PISA Seviyesi
Okuma öncesi, sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri bulur ve sorgular. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarında 5N 1K sorularına cevap arar. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarında karşılaştırmalar yapar. (5.Sınıf)	2
Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. (5.Sınıf)	2
Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. (5.Sınıf)	1a
Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarının konusunu belirler. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarının ana fikrini belirler. (5.Sınıf)	1a
Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler. (5.Sınıf)	2
Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarından çıkarımlar yapar. (5.Sınıf)	2
Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. (5.Sınıf)	4
Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. (5.Sınıf)	1a
Okuduğunu özetler. (5.Sınıf)	1b



Okuduklarında hikaye unsurlarını belirler. (5.Sınıf)	1a
Yazarın amacını belirler. (5.Sınıf)	1a
Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır. (5.Sınıf)	1a
Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. (5.Sınıf)	1b
Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. (5.Sınıf)	2
Metin içi anlam kurar. (5.Sınıf)	1b
Metin dışı anlam kurar. (5.Sınıf)	1a
Metinler arası anlam kurar. (5.Sınıf)	3
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. (6-7-8)	1b
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. (6-7-8)	1a
Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. (6-7-8)	2
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. (6-7-8)	3
Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. (6-7-8)	2
Metnin planını kavrar. (6-7-8)	1a
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder. (6-7-8)	1a
Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar. (6-7-8)	2
Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. (6-7-8)	4
Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. (6-7-8)	4
Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. (6-7-8)	1a
Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. (6-7-8)	1b
Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir. (6-7-8)	3
Metni içerik yönünden değerlendirir. (6-7-8)	3

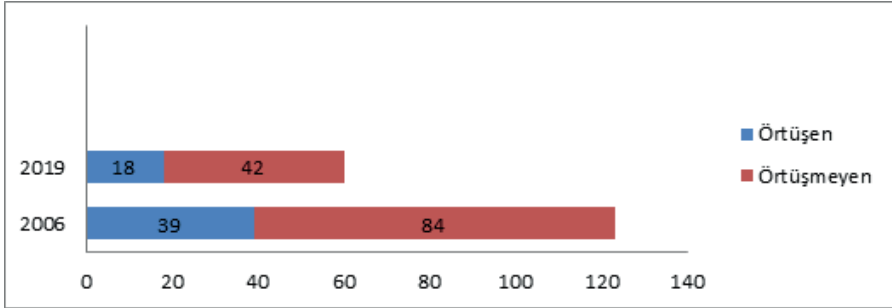
Tablo 3 incelendiğinde 2006 TDÖP’de yer alan kazanımlardan önemli bir çoğunluğunun PISA yeterliklerinin ilk 2 basamağı olan 1a ve 1b seviyesinde yer aldığı ve yine bu kazanımlardan çoğunun 5.sınıf seviyesinde olduğu görülmektedir. Tablodaki diğer kazanımlar ele alındığında 2.seviye yeterliklerinin programda homojen bir dağılım sergilediği, 3. ve 4.seviye yeterliklerine ağırlıklı olarak 6-8.sınıf kazanımlarında yer verilmiş olduğu, en üst basamaklar olan 5 ve 6.seviye yeterliklerinin ise programda karşılanmadığı görülmektedir. Buna göre kazanımların yer aldığı sınıf seviyeleri ile birlikte örtüşmekte olduğu PISA becerilerinin de yukarı çıkmış olmasından ötürü PISA yeterliklerin sistematiği bir şekilde kazandırılabilmesi açısından programın işlevsel bir yapıya sahip olduğu ancak öğretim programının en üst düzey yeterliklere ulaştırabilmesi açısından istenilen yeterlikte olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.** 2019 5-8.Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda PISA yeterlikleri ile örtüşen kazanımlar

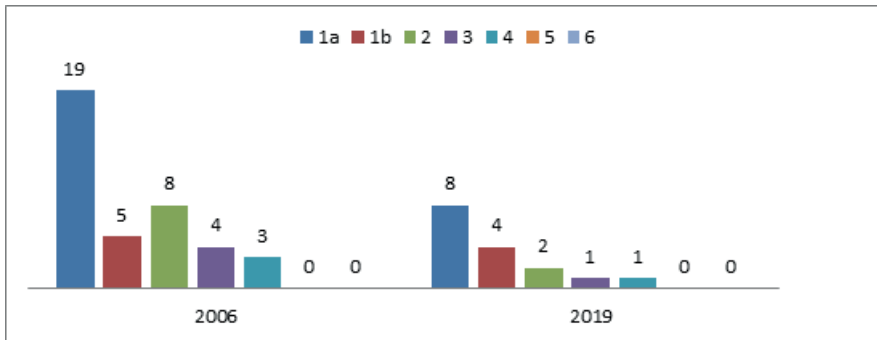
Okuduklarını özetler. (5-8.Sınıf)	1b
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (5-8.Sınıf)	1a
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. (5-8.Sınıf)	4
Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (5-8.Sınıf)	1a
Metni yorumlar. (5.Sınıf)	1b
Metinle ilgili sorular sorar. (5-8.Sınıf)	1a
Metinle ilgili sorulara cevap verir. (5-8.Sınıf)	1a
Metnin konusunu belirler. (5-8.Sınıf)	1a
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. (5-8.Sınıf)	1b
Metinler arasında karşılaştırma yapar. (5-8.Sınıf)	3
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. (5-8.Sınıf)	1a
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (5-8.Sınıf)	2
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar. (5.Sınıf)	1b
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. (6-8. Sınıf)	2
Metnin içeriğini yorumlar. (6-8.Sınıf)	2
Metindeki yardımcı fikirleri belirler. (7-8.Sınıf)	2
Metindeki anlatım biçimlerini belirler. (8.Sınıf)	1a
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. (7-8.Sınıf)	1a

Tablo 4'te görüldüğü gibi 2019 TDÖP'de yer alan kazanımların büyük çoğunluğu 5-8.sınıflar için ortak verilmiş olup bu kazanımlar genellikle 1a ve 1b PISA yeterliklerini karşılamaktadır. Programda 2.seviyeye ait 4 kazanıma yer verilmiş iken, 3 ve 4. seviyeler programda yalnızca birer kazanımla örtüşmektedir. Diğer iki seviye olan 5 ve 6. seviyelerin 2006 programında olduğu programda karşılanmadığı, buna göre 2019 5-8.sınıflar TDÖP'de yer alan kazanımların PISA yeterlikleri açısından benzer eksiklikleri barındırdığı söylenebilir. 2006 ve 2019 5-8.Sınıflar TDÖP'de yer alan kazanım sayıları arasındaki farklılıktan ötürü PIRLS becerilerinin karşılaştırılmasında yapıldığı gibi kazanımların programlarda orantısal olarak da karşılaştırılmasına da ihtiyaç duyulmuştur. Söz konusu veriler aşağıda sunulan grafiklerde yer almaktadır.

**Grafik 3.** 2006 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan kazanımların PISA yeterlikleri açısından dağılımları



**Grafik 4.** 2006 ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında PISA yeterlikleri ile örtüşen kazanımların yeterlik basamakları açısından dağılımları



Grafiklerde görüldüğü gibi 2006 ve 2019 Türkçe dersi programları için ifade edilmiş olan nicel farklılıkların yanısıra birtakım nitel farklılıklar da yer almaktadır. Buna göre 2019 öğretim programında yer alan toplam kazanım sayısının bir önceki programa göre yaklaşık olarak yarıya inmesinin dışında PISA yeterlikleri ile örtüşen kazanımlarında aynı oranda azalmış olup 2006 TDÖP’de %40’a yakın olan kazanımların örtüşme oranının 2019 TDÖP’de ancak %20 oranına yaklaşabilmiş olduğu görülmektedir. Söz konusu kazanımların PISA yeterliklerinin yer aldığı basamaklara göre dağılımları incelendiğinde ise en alt ve en üst düzey basamaklar açısından benzer oranlar gözlenmekte ancak 2,3 ve 4. basamaklar açısından 2006 TDÖP’nin görece yetkin bir yapıda olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre 2019 TDÖP’nin kazanım sayısı ve PISA yeterlikleri açısından bir önceki programa göre rafine edilmiş nitelikte bir öğretim programı olduğu söylenebilir.

Çalışmada MEB tarafından Türkçe eğitimi sürecinin desteklenebilmesi ve okuma becerilerinin artırılması amacıyla seçmeli dersler kapsamında sunulmuş olan 2019 5-6.sınıflar Okuma Becerileri Dersine Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar da incelenmiştir. Söz konusu programa ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** 2019 5-6.Sınıflar Okuma Becerileri Dersine Öğretim Programı'nda PISA yeterlikleri ile örtüşen kazanımlar

Grafik, tablo, çizelge, şema, harita, kroki vb. ile sunulan bilgileri okur ve yorumlar.	1b
Çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir.	2
Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler, sözlük ve kaynakça gibi bölümleri kullanır.	1b
Metinle ilgili sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir.	1a
Okuduklarının konusunu, ana fikrini ve ana duygusunu belirler.	1a
Okuduğu metni özetler. (Doğrudan alıntı yaparak)	1b
Okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirir.	2
Okuduğu metinlerdeki kurgu unsurlarını belirler.	1a
Bilgilendirici metinleri çözümler.	2
Metinde ortaya konan sorunları tespit ederek onlara farklı çözümler bulur.	4
Metin içi, metin dışı ve metinler arasında anlam kurar.	3
Okuduğunu anlamlandırmada çeşitli görsellerden yararlanır.	1b
Metnin öncesi veya sonrasına ait kurgular yapar.	4
Metinlerdeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar.	4
Metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar.	3
Yazarın olaylara/konuya bakış açısını belirler ve kendi bakış açısını ifade eder.	1a
Okuduğu metni dil, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.	3
Okuduklarıyla ilgili çıkarım yapar.	2
Metindeki çelişkili ve tutarsız ifadeleri belirler.	1a

Okuma becerileri öğretim programında toplamda 36 adet kazanıma yer verilmiş olup Tablo 5 incelendiğinde bu kazanımlardan 19'unun PISA yeterlikleri ile örtüşmekte olduğu görülmektedir. Söz konusu kazanımların yeterliklerin basamakları açısından dağılımları ele alındığında Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi 1a ve 1b basamağında yer alan kazanım sayısının (9) çoğunlukta olduğu ancak farklı olarak 2,3 ve 4. basamaklarda yer alan kazanım sayısı ve oranının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. 2019 TDÖP ve OBDÖP'de PISA becerileri ile ilişkili olduğu belirlenen kazanımlar ilgili açıklamaları ve karşıladığı davranışlar ile birlikte değerlendirildiğinde benzer/ortak olduğu belirlenen kazanımlar tabloda altı çizili olarak sunulmuştur. Buna göre OBDÖP'nin PISA yeterliklerinin kazandırılması açısından TDÖP'de yer alan bazı kazanımları karşılamakta olduğu görülmektedir. Buna göre okuma becerileri programının söz konusu kazanımların farklı dersler aracılığıyla ele alınarak pekiştirilmesini sağlayabilen ve beraberinde içermiş olduğu farklı kazanımlar sayesinde okuma becerileri edinim süreçlerini zenginleştirerek destekleyen nitelikte bir program olduğu söylenebilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma başlangıcı sözcükleri tanımaya dayalı görsel bir etkinlik olan, devamında bireyin önbilgilerini kullanarak sözcükler ile bu bilgiler arasında zihinsel bir bağ kurmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Görsel tanıma, dikkat ve ilişkilendirme ile başlayan bu süreç değerlendirme, analiz, sentez, eleştirel düşünme, sorgulama, yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanılarak sözcüklerin birey tarafından anlamlandırılmasına kadar uzanmaktadır. Okuduğunu anlama olarak ifade edilebilecek bu nokta okumanın temel amacı olmasının yanısıra öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de olması gereken ön koşul beceriler arasında yer almaktadır.

Bu yönüyle okuma becerisi bireyler için kritik olarak nitelendirilebilecek akademik bir beceri olmasının yanısıra temel yaşam becerileri arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinde okuduğunu anlama becerisinin tam olarak edinilmesi ve başta Türkçe dersi öğretim programları olmak üzere öğretim programlarının genelinin bireylerin okuma becerilerini mümkün olan en üst düzeye çıkartabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Aynı bakış açısı doğrultusunda bu çalışmada, okuma becerilerinin kazandırılmasından birincil düzeyde sorumlu olan ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programları ile seçmeli bir ders olan ortaokul 5-6.sınıf okuma becerileri dersine ait öğretim programlarının uluslararası okuma beceri ve yeterlikleri kapsamında incelenmiştir.

Çalışmada ilk olarak 2009 ve 2019 ilkokul Türkçe dersi öğretim programları PIRLS okuma becerileri açısından incelenmiştir. Programlarda ortak olarak düşük düzey PIRLS becerilerinin karşılanmakta olduğu, 2009 TDÖP'de PIRLS becerilerinin bütün düzeyleri ile ilişkili kazanımlara yer verilmiş iken 2019 TDÖP'de orta ve ileri düzey PIRLS becerilerinin karşılanmadığı, 2019 TDÖP'nin PIRLS becerilerini karşılama oranının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 2019 TDÖP'de PIRLS ile ilişkili daha fazla sayıda kazanım yer almasına rağmen kazanımların karşıladığı davranışların bilişsel açıdan istenilen seviyeye çıkartılamamış olduğu, programın öğrencilere okuduklarını anlamlandırmalarını, sorgulamalarını, eleştirmelerini ve yapılandırmalarını gerektiren üst düzey okuma ve beraberinde okuduklarını anlama becerilerinin kazandırılması açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde öğrencileri gereksinim duyacakları bilgi ve beceriler ile donatarak hayata daha hazır hale getirmenin önemi yaygın olarak kabul edilmekte ve onlara okullardaki eğitim süreci ile istenen davranışların belli yetkinlik düzeyinde, yüksek verimle kazandırılması beklenmektedir. Bununla birlikte, eğitimin sonuçlarına bakıldığında, çeşitli düzey ve türdeki okullarda istenilen davranışların yeterince kazandırılmadığı anlaşılmaktadır (Senemoğlu, 1988). Bu duruma sebep olabilecek onlarca değişken olabileceği gibi şüphesiz öğrenme süreçlerinde uygulanan öğretim programları bunların başında gelmektedir. Her bir derse ait öğretim programının öğrencilere kazandırması beklenen farklı temel davranışlar ve beceriler olmakla birlikte hepsi için ortak olan bu

beceri ve davranışların üst düzey bilişsel basamaklara çıkabilmesidir. Türkçe dersi öğretim programı bu anlayış doğrultusunda ele alındığında başta okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere derse ait becerilerin üst düzey davranışları karşılayacak nitelikte olması, gerek Türkçe dersinde gerek öğrenmenin her alanında öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve başarıya ulaşmaları açısından önem taşımaktadır.

Benzer görüşe sahip Bloom'a göre ilköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemekte ve bu görüşünü okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olmasına dayandırmaktadır (Bloom, 1998). Sonuç olarak, bireyin öğrenmesi büyük ölçüde okumadaki başarısına bağlıdır. Dolayısıyla ilköğretimin ilk yıllarında edinilen temel okuma becerisinin geliştirilmesi ve bireyin okuduklarını yalnızca anlamak için değil, anladıklarını yorumlayabilmek, eleştirebilmek ve değerlendirebilmek için de okuması gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2008). İfade edilmiş gerekçelerden ötürü 2019 Türkçe dersi öğretim programının gerek uluslararası okuma becerilerini karşılayarak küresel bir niteliğe ulaşabilmesi gerekse üst düzey davranışları öğrencilere kazandırarak akademik gelişimlerinin arttırılabilmesi amacıyla gözden geçirilerek bu becerileri içeren kazanımların öğretim programına dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan diğer programlar olan 5-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programları PISA okuma yeterlikleri açısından incelendiğinde 2006 ve 2019 TDÖP'de ortak olarak 1a, 1b ve 2.seviyeye ait PISA yeterliklerinin çoğunlukta olduğu ve en üst düzey basamaklar olan 5 ve 6. seviyelere ait yeterliklerin programlarda yansıtılmamış olduğu tespit edilmiştir. Yeterliklerin orantısız dağılımında ise 2019 TDÖP'de bir önceki programa göre belirgin düzeyde bir düşüş yaşanarak PISA yeterliklerinin yarı yarıya azalmış olduğu belirlenmiştir. PISA okuma yeterlikleri ile ilgili yapılmış olan farklı çalışmalara ait sonuçlar incelendiğinde, İnce ve Gözütok (2016) PISA okuma becerileri yeterlikleri ile 2006 Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirmek istedikleri görülmüştür. Çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğünü tespit etmişlerdir. Batur ve Ulutaş (2013) çalışmalarında 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) okuma becerisi kazanımlarının çoğunun PISA'nın alt seviyedeki okuduğunu anlama yeterliliklerine denk geldiği sonucuna ulaşarak üst düzeye çıkarılamamasının dersin öğretiminde bir sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. İşeri (2019) çalışmasında farklı derslere ait öğretim programlarının PISA yeterlikleri ile örtüşme derecesini incelemiş olup edebiyat dersi öğretim programında yer alan 9.sınıf kazanımlarının PISA 3.seviye yeterliklerine kadar ulaşabildiği sonucunu elde etmiştir. Karabulut (2017) çalışmasında PISA'da okuma becerilerini ölçmek için kullanılan soruların Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlarla örtüşme durumunu tespit etmiştir. Elde etmiş olduğu

sonuçlara göre programda PISA yeterlikleri ile örtüşmeyen çok fazla sayıda kazanıma yer verildiğini ifade etmiştir. Demiral ve Menşan (2017) çalışmalarında 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımları incelenmiş ve incelenen kazanımlardan öğrencilerin okuma becerilerini ölçen kazanımların çoğunluğu orta düzeyde bulunurken üst düzeyde herhangi bir okuma kazanımının bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü gibi alanyazında yer alan pek çok farklı çalışmaya ait sonuçlar bu çalışmada elde edilmiş olan sonuçlarla örtüşmektedir.

Günümüzde hayatın her alanında hızla yaşanan kültürel, ekonomik, sosyal, siyasal ve bilimsel değişimler eğitimi de doğrudan etkilemekte, bu durum eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında en etkili araç olan öğretim programlarının güncelliğinin çok çabuk yitirebilmesine sebep olabilmektedir. Bir benzetme yapmak gerekirse günümüzde öğretim programları tıpkı birer canlı gibi zaman içerisinde kan kaybedilmekte ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyabilmekte ya da görevini yeni ve genç bir öğretim programına devretmek zorunda kalabilmektedir. Bu bakış açısıyla yaklaşık 13 yıllık bir süreç sonrasında yeni bir öğretim programının geliştirilerek uygulanması MEB tarafından bir ihtiyaç olarak görülmüş olup, 2019 yılı itibarıyla yeni Türkçe dersi öğretim programı okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Ancak burada eksik olan programın yenilenmiş olmasının dışında güçlendirilmiş ve istenilen düzeyde zenginleştirilmiş olmamış oluşudur, çünkü hangi derse ait olursa olsun uygulamaya konulacak olan öğretim programında bir önceki program için belirlenmiş olan eksikliklerin giderilmiş olması bir zorunluluktur. Alanyazında yapılmış olan pek çok akademik çalışma sonucu birbirini desteklemekle birlikte bu çalışmaların her biri birer program değerlendirme çalışması olarak kabul edilebilir. Buna göre 2019 TDÖP'nin bu çalışma sonuçları dikkate alınmadan geliştirilmiş ve bunun sonucunda PISA becerileri açısından belirlenen eksikliklerin artırılarak tekrar edildiği bir öğretim programı olduğu söylenebilir. Tüm bu gerekçelerden ötürü, programın PISA becerileri açısından gözden geçirilerek güçlendirilmesinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerine ulaştırılmasının dışında Türkiye'nin bu projedeki sıralamasının istenilen düzeylere çıkartılabilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada son olarak 5-6.sınıflarda seçmeli dersler kapsamında yer alan okuma becerileri dersinde ait öğretim programı PISA yeterlikleri kapsamında incelenmiştir. Söz konusu öğretim programına ilişkin sonuçlara göre TDÖP'de yer alan bazı kazanımlara benzer şekilde yer verilmiş olduğu, 5 ve 6.basamak yeterlikleri ile ilişkili herhangi bir kazanıma programda yer verilmediği bununla birlikte 2,3 ve 4. basamak yeterlikleri ile ilişkili kazanımların oranının Türkçe dersi öğretim programlarına göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Batur (2014) bir önceki program olan 2012 5-6.Sınıflar Okuma Becerileri dersine ait öğretim programını PISA yeterlikleri kapsamında incelemiştir. Çalışmasında programdaki kazanımların özellikle eleştirel okuma PISA'daki üst düzey okuma becerilerin kazandırılması konusunda Türkçe dersinin ilgili eksik kalan yönünü tamamladığı sonucuna ulaşmıştır. Batur'un çalışmasında elde etmiş ol-

duğu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Buna göre okuma becerileri dersinin yaygınlaştırılarak uygulanmasının Türkçe dersi kapsamında düzenlenen bazı kazanımlara yönelik öğrenme etkinliklerinin tekrarlanarak kalıcılığının sağlanmasına katkı sağlayacağı, derse özgü kazanım ve beceriler aracılığıyla da Türkçe öğretimi sürecinde verilmesi beklenen becerilerin zenginleştiyeceği ve beraberinde söz konusu becerilerin yer aldığı seviyeleri yukarı taşıyarak PISA yeterliklerinin öğrenme süreçlerine daha fazla yansıtılmasını destekleyeceği öngörülmektedir.

PISA'nın temel hedefi, öğrencilerin belli bilgileri edinip edinmediklerini belirlemek değildir. Bu projede hedeflenen sonuç, gençlerin bilgi ve becerilerini gerçek ortamlarda ne derece kullanabildiklerini ve güncel sorunları çözümlenmede bu edinimlerine ne derece hâkim olduklarını belirleyebilmektedir (Savran, 2004). Bu nedenle çalışmada incelenmiş olan öğretim programlarının tamamının belirlenmiş olan eksiklikler çerçevesinde gözden geçirilerek düzenlenmesinin, gerek PISA yeterliklerinin temel hedefi olarak gerekse MEB tarafından geliştirilmiş olan öğretim programlarının amaçları arasında ifade edilmiş olan bilgi ve becerilerin gündelik hayata yansıtılabilmesi ve bu becerilerin etkin bir şekilde kullanabilen bireyler olmalarının sağlanması adına önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu şekilde düzenlenmesi beklenen öğretim programlarının ulusal ve uluslararası beklentilerin karşılanması konusunda daha nitelikli ve yeterli bir yapıya ulaştırılmış olacağı öngörülmektedir.

## Kaynakça

- AŞİLİOĞLU, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi Ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.
- BASSEY, M. (1999). Case study research in educational settings. Philadelphia: Open University Press.
- BATUR, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- BATUR, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- BLOOM, B. S. (1998) İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (Çev: Durmuş Ali Özçelik), İstanbul, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- ÇİFTÇİ, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler.
- DEMİREL, Ö., ve Şahinel, M. (2006). Türkçe öğretimi. *Ankara: Pegem*.
- DEMİRAL, H., & Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin Pısa Okuma Becerilerine Göre Değerlendirilmesi.
- DERYAKULU, D. (2000). Constructivist learning. *Democracy in Classroom*. Editor: Ali Şimşek. *Ankara: Eğitim-Sen Publications*, 53-77.



- DURIB, M. J. (2014). Challenges of globalization to school curricula from the point of view of faculty members with suggestions of how to deal with it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1196-1206.
- GÜZEL, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- HOLLOWAY, I. and Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd
- İNCE, M. ve Gözütok, F. D. (2016). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Yoklanan Okuma Becerileri Açısından Analizi (Zonguldak Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621.
- İŞERİ, A. (2019). Uluslararası PISA Yeterlikleri ve Türkiye Öğretim Programları Kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418.
- KARABULUT, A. (2017). Meb’in Yayınlamış Olduğu Örnek Pısa Sorularının 2015 Türkçe Öğretim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde Analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 166-174.
- KORKMAZ, F. (2017). Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri. 10.14527/9786053188407.10
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2019). Okuma becerileri dersi öğretim programı ve kılavuzu (5-6. sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MORGAN, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications
- ÖZÇELİK, D.A. (1992). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları
- PIRLS, 2016. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> erişim tarihi: 26.01.2020
- PISA,2018. <https://www.oecd.org/pisa/> erişim tarihi: 21.01.2020
- SAVRAN, N. Z. (2004). PISA Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- SENEMOĞLU, N. (1988). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- ÜNALAN, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıncılık.
- YILDIZ, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Anı Yayıncılık.



# TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Gülan KALI<sup>1</sup>, Perihan Gülce ÖZKAYA<sup>2</sup>, Mustafa COŞKUN<sup>3</sup>**

\* Bu çalışma 23-27 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gulankali@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8930-5342.

2 Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ozkayagulce@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9630-9739.

3 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, vcoskun@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5380-4895.

Geliş Tarihi: 21.01.2020 Kabul Tarihi: 23.06.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.678342

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeye katkı sağlamaktır. Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesiyle mevcut durum betimlenmeye çalışılmış ve bu durumu yansıtan bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırma grubunu iki dilli ortaokul öğrencilerine öğretim veren yirmi altı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan sekiz soruluk bir anket formu ile toplanmıştır. Anket formlarından elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin mevcut durumuna ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmış; bu yapıyı yansıtan modeller NVivo 12 programıyla oluşturulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar üç ana tema, bu ana temalar altında yer alan kategoriler ile kategorilerin altında yer alan kodlar ve alt kodlar etrafında toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, konuşma becerisi, Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencileri

## **TURKISH TEACHERS' OPINIONS ABOUT TURKISH SPEAKING SKILL OF BILINGUAL MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

### **Abstract:**

The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers about the problems they experience in relation to Turkish speaking skill of bilingual middle school students and developing this skill. On the basis of the suggestions proposed by the teachers for solving the problems they have experienced, it was attempted to contribute to the literature by developing different perspectives for the development of the Turkish speaking skill of bilingual children. The current study employed the case study design, one of the qualitative research methods. In the current study, it was attempted to describe the current state by examining the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students. The study group of the current research is comprised of 26 Turkish teachers teaching Turkish to bilingual middle school students. The data of the current study were collected by using an interview form consisted of eight open-ended questions prepared by the researcher to determine the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students. The data collected from the interview form were analyzed with descriptive analysis and content analysis. In line with the data collected in the data, a construct was achieved on the basis of the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students and the models reflecting this construct were formed with NVivo 12 program. The findings of the current study conducted to determine the Turkish teachers' opinions about the speaking skill of bilingual middle school students and about the problems they experienced in developing these students' speaking skill and to develop different viewpoints in relation to the development of students' speaking skill on the basis of their suggestions for solving these problems were gathered under three main themes, under the categories and the codes and sub-codes in these themes.

**Keywords:** Bilingualism, speaking skill, Turkish language teachers, middle school students

### **Giriş**

Günümüzde birçok toplumda var olan iki dillilik olgusu Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırları içerisinde de toplumsal bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Çok uluslu bir devlet olma özelliğinin doğal bir sonucu olarak birçok dile ev sahipliği yapmış olan Türkiye'de, resmi dil olan Türkçenin yanı sıra Zazaca, Kürtçe, Lazca, Arapça

gibi resmi olmayan diller de aktif bir şekilde konuşulmaktadır. Ülke sınırları içerisinde resmi dilin yanında kendi ana dillerini de sosyal çevrelerinde özgür bir biçimde konuşan bireyler, iki veya çok dilli bireyler olarak yaşantılarını sürdürmektedirler.

İki dillilik kavramı gerek dünya üzerindeki birçok ülkede gerekse Türkiye’de oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte iki dillilik kavramının tam olarak ne olduğu, bireyin ne zaman ve hangi koşullarda iki dilli sayılabileceği ile iki dilli bireylerin her iki dildeki yetkinlik düzeyinin ne olması gerektiğine ilişkin konularda araştırmacılar ortak bir görüş birliğine varamamışlardır. Bloomfield (1933) iki dilliliğin her iki dilde de iyi bir yetkinlik düzeyi gerektirdiğini ifade ederken; Haugen (1953) Bloomfield’ın bu görüşünü reddederek iki dilli olmanın her iki dilde de iyi bir yetkinlik düzeyinde olmayı gerektirmediğini, iki dilliliğin her iki dilde de anlamlı sözler ortaya koymakla başladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda iki dillilik, bireyin farklı sebeplerle ve farklı koşullarda birden fazla dili edinip konuştuğu veya her iki dilin de birbirine yakın düzeyde edinilmesi olarak da tanımlanmıştır (Aksan, 2000; Oruç, 2016). Bu kavrama ilişkin farklı tanımlardan hareketle iki dillilik, bireyin ikinci dili ana diliyle eş veya art zamanlarda edinim yoluyla kazanarak aktif bir biçimde kullanması ve her iki dilin temel dil becerilerinde kendisini ifade edebilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Resmi dilin ana dilden farklı olduğu özellikle de dengeli iki dilliliğin sağlanmadığı toplumlarda gerek toplumsal gerekse eğitim alanlarında birçok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Dengeli iki dillilik (balanced bilingualism), bireyin her iki dilde de eşit veya birbirine yakın düzeyde bir yetkinliğe sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Haugen, 1973). Buradan hareketle okul döneminden önce veya sosyal yaşantılarında sürekli olarak resmi dil dışında ana dillerini kullanan ve dengeli iki dilliliği sağlayamayan bireyler, hem okul ortamında hem de resmi dilin konuşulduğu birçok ortamda bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Nitekim Akkaya ve İşçi (2015) de bu bağlamda iki dilli veya çok kültürlü ortamlarda büyüyen bireylerin resmi dil ve ana dilleri arasında dilsel ve kültürel gelgitler yaşamakta olduklarını, bu bireylerin dil ve kültür gelişimlerinin de bunun bir sonucu olarak akranlarına kıyasla daha zahmetli bir süreci gerekli kıldığını ifade etmişlerdir. İkinci dil edinimi sürecinde dil becerisinde karşılaşılan bu sorunlar, anlatma becerilerinden olan konuşmada kendisini daha belirgin bir biçimde ortaya koyar. Çünkü konuşma anlatma becerilerinden hem ilk edinileni hem de daha sık kullanılanıdır. Konuşma, bir iletinin zihinsel bir birikim ve çaba ile karşılıkine iletilmesidir (Adalı, 2003). Bu beceri, ölçülmesi bakımından zor bir süreç gerektirdiğinden özellikle de iki dillilik alanında ihmal edilmiş bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki bir dildeki yetkinlik düzeyinin en önemli ölçütlerinden biri de konuşma becerisinde gösterilen yetkinliktir (Doğan, 2009). Bu nedenle özellikle de ilk ve ortaokul düzeyindeki iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimi sürecinde kazandırılmaya çalışılan konuşma becerisi üzerinde önemle durulması gereken bir beceri alanıdır.

Türkçeyi ikinci dil olarak edinen iki veya çok dilli bireylerin her iki dili edinim sırasına bağlı olarak ana dillerinden Türkçeye yaptıkları olumsuz aktarımlar, yetersizlik algısı, konuşma kaygısı, sosyal çevrede konuşulan dilin baskınlığı gibi pek çok nedenden Türkçe konuşma becerilerinde birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle de ana dilin Türkçeden önce edinildiği ya da ana dilin Türkçeden daha aktif bir biçimde konuşulduğu ortamlarda bulunan iki dilli bireyler, okul çağına geldiklerinde Türkçenin istendik düzeyde veya kimi zaman hiç edinilememiş olmasına bağlı olarak, başta konuşma olmak üzere birçok dil becerisi alanında problem yaşamaktadırlar. Bu problemler de bireyin konuşma kaygısı duymasına neden olmaktadır. Konuşma kaygısı konuşma sırasında bireyde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde fiziksel olarak da kendini gösterebilen bir tepkidir (Melanhoğlu ve Demir, 2013). İki dilli bireyler özellikle ikinci dile karşı geliştirdikleri ön yargılar, ikinci dilin kullanımında kendilerini yeterince yetkin hissetmemeleri ya da konuşma esnasında o dilin ana dili konuşucuları tarafından gülünç karşılanabilme endişeleri gibi birçok nedene bağlı olarak konuşma kaygısı duymaktadırlar.

Ana dilinin ve edinmiş olduğu ikinci dilin semantik-sentaks-fonetik bilgisi ile ilgili bilinçli bir farkındalığa sahip olarak konuşabilen iki dilli birey, iki dilliliği kendisi için bir fırsata dönüştürebilir (Coşkun, 2009). Anlatılmak istenen duygu veya düşüncelerdeki söz diziminin doğru bir biçimde seslendirilebilmesi dil eğitimde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu nedenle iki dilli bireylerin toplumsal ilişkilerini daha sağlıklı bir biçimde yürütebilmeleri için bilinçli bir dil farkındalığına sahip olmaları gerekmektedir. Gerek anadilinin gerekse edinmiş olduğu ikinci dilin yetkinliği ve farkındalığına sahip olan birey, iki veya çok dilliliğin olanaklarından sorunsuz bir şekilde yararlanabilmektedir. Nitekim Fishman (1991) da kültürel, ekonomik ve diplomatik anlamdaki yönleri iyi değerlendirildiğinde iki dilliliğin aslında iyi bir yatırım olduğunu ifade ederek; iki dilliliği kültürler arasındaki bir anlaşma köprüsü olarak görmüştür. Bu bağlamda sorunsuz bir iki dillilik ve dolayısıyla toplum için iki dilli bireylere başta dil bilinci ve farkındalığı kazandırılarak bu bireylerin temel dil becerilerinin özellikle de toplumsal ilişkilerde en çok başvurulan konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de iki dilli bireylerin dil farkındalığı ile temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerek kuramsal gerekse deneysel çalışmalara alanyazında biraz daha ağırlık verilmesi dolayısıyla iki dilliliğin başta birey ardından toplum için bir fırsata dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

Son yıllarda Türkiye'deki iki dillilik ve iki dilli bireylerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda artış olduğu görülse de (Akkaya ve İşçi, 2015; Bankır ve Aydemir, 2017; Cengiz ve Türk, 2009; Gökdağ, 2011; Kesmez, 2015; Uşaklı, 2005) birçok araştırmanın yurtdışında yaşayan Türklerin iki dilliliğine veya Türkiye'ye farklı sebeplerden gelen yabancıların Türkçe öğretimine yönelik olduğu görülmektedir (Abadan-Unat, 1979; Adıgüzel, 2011; Akalın, 2004; Aşçı, 2013; A. Aydın, 2008; İ.S. Aydın, 2013; Barın, 2006; 2014; Baytekin, 1992; Belet, 2009; Bingöl, 2006; Coşkun, 2006; Çakır, 2001, 2002; Der-

man, Bardakçı ve Öztürk, 2017; Genç, 2004; Günay, 2015; İleri, 2008; Şahin, 2010; Şen, 2015; Tüm, 2014; Ungan, 2006; Yağmur, 2007, 2010; Yılmaz, 2014; Yol, 2011). Buradan hareketle gerek Türkiye’de yaşayan iki dilli bireylerin temel dil becerilerine eğilen çalışmaların azlığı gerekse bu bireylerin doğrudan konuşma becerilerine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinden yola çıkarak, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin iyileştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirilerek alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, vb.) ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayarak durum betimlemesi yaptığı bir yaklaşımdır (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Seggie ve Bayyurt, 2015). Durum çalışmalarının temel amacı, durum/durumlar hakkında detaylı betimlemeler yaparak o durumu/durumları olduğu gibi anlatmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlamda durum çalışması, her aşamasında dikkatli bir biçimde planlanması, sağlam gerekçelere dayandırılması gereken bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesiyle mevcut durum betimlenmeye çalışılmış ve bu durumu yansıtan bir yapıya ulaşılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu iki dilli ortaokul öğrencilerine öğretim veren yirmi altı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubu oluşturulurken, öğretmenlerin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları ve iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde sorun yaşadığını düşünmeleri dışında herhangi bir ölçüt aranmamıştır. Araştırmaya grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları özelliklerin frekans dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Özelliklerin Frekans Dağılımı

Özellikler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	12
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	26
Kıdem	1-5 yıl	20
	6-10 yıl	6
Görev yapılan il	Şanlıurfa	12
	Van	4
	Ağrı	3
	Bitlis	2
	Mardin	2
	Batman	1
	Gaziantep	1
	Hatay	1
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	İlçe	18
	Köy	6
	İl merkezi	2
Öğrencilerin çoğunlukla sahip oldukları ana dili	Kürtçe	20
	Arapça	2
	Türkçe, Kürtçe, Arapça	2
	Kürtçe, Arapça	1
	Türkçe	1
Öğretmenlerin çoğunlukla sahip oldukları ana dili	Türkçe	20
	Kürtçe	4
	Arapça	2
İki dillilere yönelik eğitime katılma durumu	Katılmayan	20
	Yabancılarla Türkçe öğretimine (Suriyelilere) yönelik eğitime katılma	5
	Katılan	1

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından



bir anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formunda açık uçlu sorular yer almaktadır. Başlangıçta altı sorudan oluşturulan anket formuna, iki alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanından gelen görüşler doğrultusunda iki soru eklenmiş, soru sayısı sekize çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda dört soruda ise daha anlaşılır ve tarafsız olabilmesi için ifade değişikliği yapılmıştır. Böylelikle sekiz soruluk anket formuna son hâli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerine e-posta olarak gönderilmiş ve öğretmenlerden gelen anket formları Ö1, Ö2 .....Ö26 şeklinde kodlanmış; bulguların sunumunda bu kodlar kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Anket formlarından elde edilen veriler NVivo 12 programına aktararak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2011); böylelikle verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde doğrudan alıntılarla desteklenerek ortaya konulmasını sağlayan bir analiz türüdür (Karataş, 2015). İçerik analizi ise, araştırma kapsamında verilerin derinlemesine incelenmesiyle elde edilen kodların, kategori ve temaya dönüştürülerek sistematikleştirilmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Araştırma kapsamında, doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmış; doğrudan alıntılarla ortaya konulan verilerin derinlemesine incelenerek kodlara ulaşılması, kodların birleştirilmesi, tema ve kategorilerin oluşturulması ve bunların arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yapılırken tümevarım yöntemi esas alınmıştır. Aynı zamanda veriler, sıklıklarına göre sıralanarak frekans analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin mevcut durumuna ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmış; bu yapıyı yansıtan modeller NVivo 12 programıyla oluşturulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin %20'si araştırmacı haricinde iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullanmaları görüş birliği, farklı kodu kullanmaları ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiş ve yapılan analizin güvenilirliği  $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$  formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin kodlanması sonucu ulaşılan uyum düzeyi %92'dir. Miles ve Huberman (1994)'a göre, uyum düzeyinin %80'in üzerinde olması kodlamaları

güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada kapsamında ulaşılan uyum düzeyi %80'nin üzerinde olduğu için kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin (n= 26), araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz soruluk anket formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Anket formunda yer alan 1, 2 ve 3. sorular iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 1. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklere, 2. soru bu etkinliklerin olumlu yönlerine, 3. soru uygulanan bu etkinliklerin sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

4, 5 ve 6. sorularda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut duruma ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 4. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara, 5. soru karşılaşılan bu sorunların sebeplerine, 6. soru karşılaşılan bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

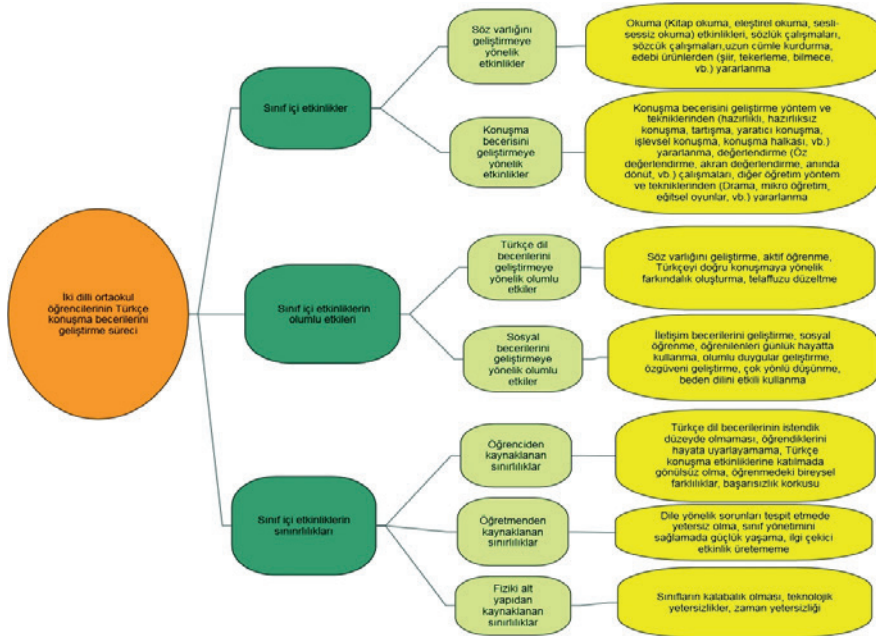
7 ve 8. sorular ise iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 7. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik izlenimlerine, 8. soru bu kaygıları gidermeye yönelik izledikleri yola ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin cevapları öncelikle soru bazında incelenmiş, sorulardan elde edilen kodlar birleştirilerek kategori hâline getirilmiştir. Bazı öğretmenlerin cevapları bir soruda birden fazla kodu içerdiği için kodlardaki frekanslar, kategorilerdeki toplam öğretmen sayısından farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 1'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Sınıf içi etkinlikler	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler	34
	Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler	29
Sınıf içi etkinliklerin olumlu yönleri	Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler	38
	Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler	18
Sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları	Öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar	17
	Fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar	11
	Öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar	5

**Şekil 1.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Süreci

Tablo 2 ve Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri (1. soru) incelendiğinde, “konuşma becerisini geliştirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma, değerlendirme çalışmaları, drama, eğitsel oyunlar vb. yöntem ve tekniklerden yararlanma” gibi tespit edilen alt kodlar sonucunda “konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler” koduna (f.34) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “okuma etkinlikleri, sözlük çalışmaları, sözcük çalışmaları, uzun cümleler kurdurma, edebî ürünlerden yararlanma” alt kodları sonucunda ise “söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler” koduna (f.29) ulaşılmıştır. Bu kodlar “sınıf içi etkinlikler” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklerin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri (2. soru) incelendiğinde, “iletişim becerilerini geliştirme, sosyal öğrenme, öğrenilenleri günlük hayatta kullanma, olumlu duygular geliştirme, özgüveni geliştirme, çok yönlü düşünme, beden dilini etkili kullanma” alt kodları sonucunda “sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna (f.38) ulaşılmıştır. Örneğin Ö7 kodlu öğretmenin “Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler ikili iletişimlerde daha olumlu bir tavır sergiliyorlar.” ifadesi “sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna işaret etmektedir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “söz varlığını geliştirme, aktif öğrenme, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik farkındalık oluşturma, telaffuzu düzeltme” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö6 kodlu öğretmen “Bu etkinlikler telaffuzdan kaynaklı hataları gidererek gırtlaktan konuşmayı azaltmaktadır.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna (f.18) ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “sınıf içi etkinliklerin olumlu yönleri” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme süreci” teması oluşturulmuştur.

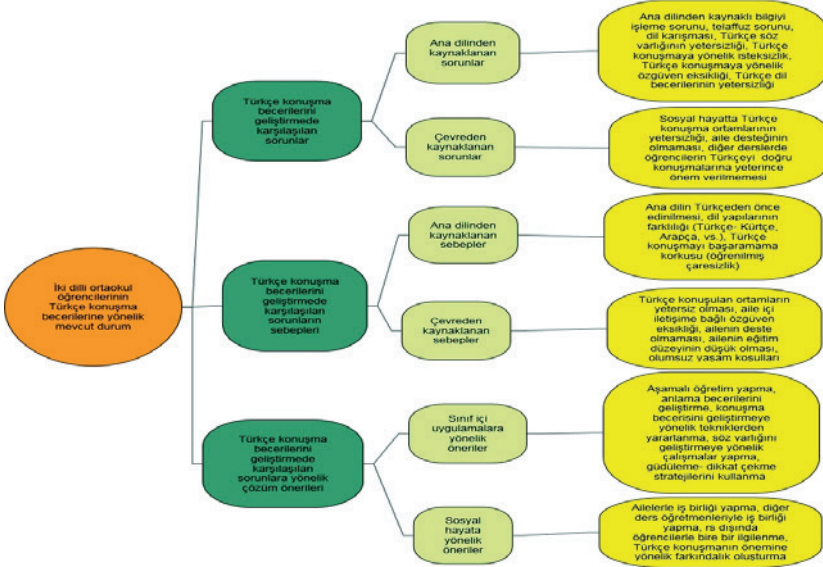
Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri (3. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (n.24) etkinliklerin sınırlılıkları olduğuna yönelik görüş bildirirken; iki öğretmenin (Ö16, Ö26), uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin herhangi bir sınırlılığı olmadığı görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin istendik düzeyde olmaması, öğrendiklerini hayata uyarlayamama, etkinliklere katılmada gönülsüz olma, öğrenmedeki bireysel farklılıklar, başarısızlık korkusu” alt kodlarından hareketle “öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.17); “sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlikler, zaman yetersizliği” alt kodlarından hareketle “fizikî alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.11); “dile yönelik sorunları tespit etmede yetersiz olma, sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşama, ilgi çekici etkinlik üretileme” alt kodlarından hareketle “öğretmenlerden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.5)

ulaşmıştır. Örneğin Ö7 kodlu öğretmenin “Sınıf mevcudun kalabalık olması etkinlikleri güçleştiriyor.” ifadesi “fizikî alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar” koduna işaret etmektedir. Ö14 kodlu öğretmenin “Öğretmenler bazen öğrencilerin dil konusundaki problemlerini tam olarak teşhis edemiyorlar.” ifadesi “öğretmeden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna; Ö15 kodlu öğretmenin “Henüz ana dillerinden bağımsız bir şekilde Türkçeyi konuşamadıkları için etkinlik konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” ifadesi ise “öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna örnek teşkil etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut duruma ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar	Ana dilinden kaynaklanan sorunlar	47
	Çevreden kaynaklanan sorunlar	15
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri	Çevreden kaynaklanan sebepler	37
	Ana dilinden kaynaklanan sebepler	5
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler	38
	Sosyal hayata yönelik öneriler	20



Şekil 2. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yönelik Mevcut Durum

Tablo 3 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (4. soru) incelendiğinde, “ana dilinden kaynaklı bilgiyi işleme sorunu, telaffuz sorunu, dil karışması, Türkçe söz varlığının yetersizliği, Türkçe konuşmaya yönelik isteksizlik, Türkçe konuşmaya yönelik özgüven eksikliği, Türkçe dil becerilerinin yetersizliği” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö11 kodlu öğretmen “Öğrenciler kendi ana dillerinin kurallarına göre düşünüp Türkçe konuşuyorlar. Bu durum da Türkçe cümle yapılarında bozukluklara neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “ana dilinden kaynaklanan sorunlar” koduna (f.47) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “sosyal hayatta Türkçe konuşulan ortamların yetersizliği, aile desteğinin olmaması, diğer derslerde öğrencilerin Türkçeyi doğru konuşmalarına yeterince önem verilmemesi ” alt kodları sonucunda ise “çevreden kaynaklanan sorunlar” koduna (f.15) ulaşılmıştır. Örneğin Ö25 kodlu öğretmenin “Okul dışında çoğunlukla Kürtçenin konuşulması...” ifadesi “çevreden kaynaklanan sorunlar” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebeplerine ilişkin görüşleri (5. soru) incelendiğinde,

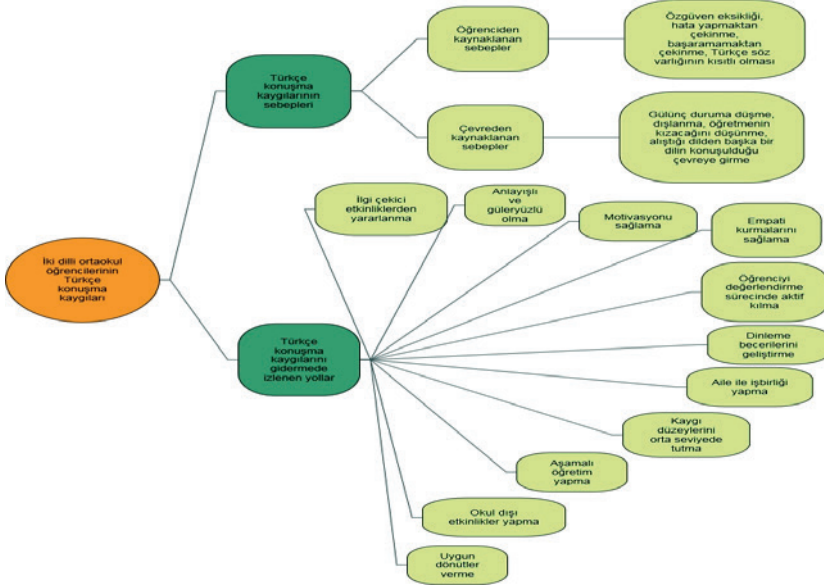
“Türkçe konuşulan ortamların yetersiz olması, aile içi iletişimden kaynaklı özgüven eksikliği, aile desteğinin olmaması, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, olumsuz yaşam koşulları” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö5 kodlu öğretmen “Olumsuz hayat koşulları, yaşam mücadelesi dil öğrenimini ikinci plana atmalarına neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna (f.37) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “ana dilin Türkçeden önce edinilmesi, dil yapılarının farklılığı (Türkçe-Kürtçe/Arapça, vb.), Türkçe konuşmayı başaramama korkusu (öğrenilmiş çaresizlik)” alt kodları sonucunda ise “ana dilinden kaynaklanan sebepler” koduna (f.5) ulaşılmıştır. Örneğin Ö15 kodlu öğretmenin “Sorun kendi ana dilleriyle Türkçenin yapı bakımından farklı olmasından kaynaklanıyor.” ifadesi “ana dilinden kaynaklanan sebepler” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri (6. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (n.25) bu sorunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunduğu tespit edilirken; bir öğretmen (Ö12), sorunlar karşısında herhangi bir çabaya girmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “aşamalı öğretim yapma, anlama becerilerini geliştirme, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerden yararlanma, söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, güdüleme-dikkat çekme stratejilerini kullanma” alt kodlarından hareketle “sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler” koduna (f.38) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “ailelerle iş birliği yapma, diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapma, ders dışında öğrencilerle bire bir ilgilenme, Türkçe konuşmanın önemine yönelik farkındalık oluşturma” alt kodları sonucunda ise “sosyal hayata yönelik öneriler” koduna (f.20) ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut durum” teması oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 3’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri	Öğrenciden kaynaklanan sebepler	16
	Çevreden kaynaklanan sebepler	9
Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar	İlgi çekici etkinliklerden yararlanma	9
	Motivasyonu sağlama	7
	Anlayışlı ve güler yüzlü olma	3
	Öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma	3
	Empati kurmalarını sağlama	2
	Aile ile iş birliği yapma	1
	Kaygı düzeylerini orta seviyede tutma	1



**Şekil 3.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygıları



Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri (7. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n.17) öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarının olduğunu belirtirken; dokuz öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö23), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Tablo 4 ve Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “özgüven eksikliği, hata yapmaktan çekinme, başaramamaktan çekinme, Türkçe söz varlığının kısıtlı olması” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö22 kodlu öğretmen “Daha önce kullanmadıkları, yeni duydukları ve telaffuzu zor Türkçe kelimeleri kullanırken çekiniyorlar. Doğrusunu söyleyemedikleri zaman konuşmak istemiyorlar.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “öğrenciden kaynaklanan sebepler” koduna (f.16) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “gülünç duruma düşme, dışlanma, öğretmenin kızacağını düşünme, alıştığı dilden başka bir dilin konuşulduğu çevreye girme” alt kodları sonucunda ise “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna (f.9) ulaşılmıştır. Örneğin Ö2 kodlu öğretmenin “Ya yanlış bir şey söylersem veya yanlış bir konuşma yaparsam benimle dalga geçilir mi? Öğretmenim bana kızar mı? gibi kaygılar yaşayabiliyorlar.” ifadesi “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarını gidermeye yönelik izledikleri yola ilişkin görüşleri (8. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n.19) öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını gidermede izlediği yolları belirtirken; yedi öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik bir kaygıları olmadığı için herhangi bir giderme yoluna gitmediğini ifade etmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, “ilgi çekici etkinliklerden yararlanma” (f.9), “motivasyonu sağlama” (f.7), “anlayışlı ve güler yüzlü olma” (f.3), “öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma” (f.3), “empati kurmalarını sağlama” (f.2), “aile ile iş birliği yapma” (f.1) ve “kaygı seviyelerini orta düzeyde tutma” (f.1) kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları” teması oluşturulmuştur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar üç ana tema, bu ana temalar altında yer alan kategoriler ile kategorilerin altında yer alan kodlar ve alt kodlar etrafında toplanmıştır.

### **İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Sürecine İlişkin Sonuçlar**

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinlikler, yapılan sınıf içi etkinliklerin olumlu yanları ve bu sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin, konuşma becerisini geliştirme ve söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin (f.34), söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerden (f.29) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler, “konuşma becerisini geliştirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma, değerlendirme çalışmaları, drama, eğitsel oyunlar vb. yöntem ve tekniklerden yararlanma” gibi alt kodlardan oluşurken; söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler “okuma etkinlikleri, sözlük çalışmaları, sözcük çalışmaları, uzun cümleler kurdurma, edebî ürünlerden yararlanma” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Alt kodlar dikkate alındığında öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin söz varlığını geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerden fazla olmasının sebebi, bu etkinliklerin doğrudan konuşma pratiğine ve öğrencilerin ilgi düzeyine uygun olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Coşkun (2006, 2009)’un çalışmaları da farklı duylara hitap eden sesletim çalışmalarının gerek ana dil konuşucularının gerekse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisini geliştirme ve kalıcı öğrenmeler sağlama konusunda önemli olduğunu ortaya koyarak bu sonucu destekler niteliktedir. Uşaklı (2005) ile Aydın ve Gün (2018)’ün bu alandaki çalışmalarını da öğrenci merkezli, pratiğe dönük eğlenceli etkinliklerden yararlanmanın iki dilli bireylerin dil becerilerini geliştirme konusundaki önemine vurgu yapması bakımından bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tüm (2014) ise çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecek etkinliklerin yanında söz varlığını geliştirecek etkinliklere de yer verilmesine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada Öğrencilerin sesletim sorunlarını gidermeye ilişkin yapılabilecek etkinliklere değinmiş; öğrencilerin Türkçedeki ses birimlerini tanıyıp vurgu ve tonlamaların nerede olduğunu fark edebilmeleri için her dersin sonunda özellikle sorunlu sesbirimleri içeren sözcüklerin tekrarı sağlanıp fonetik sembollerle desteklenmesi gerektiği, sınıf dışı zamanlarda da kullanılmak üzere örnek ses dosyalarından ve drama gibi söz varlığını geliştirecek eğlenceli sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanılabileceğini önermiştir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin olumlu yanlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler ile Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Yapılan etkinliklerin olumlu yan-

ları incelendiğinde, etkinliklerin iki dilli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinin (f.38), Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiden (f.18) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler “iletişim becerilerini geliştirme, sosyal öğrenme, öğrenilenleri günlük hayatta kullanma, olumlu duygular geliştirme, özgüveni geliştirme, çok yönlü düşünme, beden dilini etkili kullanma” gibi alt kodlardan oluşurken; Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler ise, “söz varlığını geliştirme, aktif öğrenme, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik farkındalık oluşturma, telaffuzu düzeltme” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. İki dilli bireylerin ikinci dile tam olarak yetkin olamamalarından dolayı sosyal becerilerinde ve toplumsal ilişkilerinde problemler yaşadıkları göz önünde bulundurulursa, bu etkinliklerin öncelikle sosyal becerileri, ardından da buna bağlı olarak Türkçe dil becerilerini geliştireceği olası bir sonuçtur. Uşaklı (2005)’nın çalışması da etkinliklerin hem öğrencilerin sosyal becerilerini hem de dil becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuçları içermesi bakımından bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin sınırlılıklarının, öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar, öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar, fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar olmak üzere üç kod etrafında toplandığı görülmüştür. Yapılan etkinliklerin sınırlılıklarından öğrenciden kaynaklı olan sınırlılıkların (f.17) fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar (f.11) ile öğretmenden kaynaklı sınırlılıklardan (f.5) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar, “öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin istendik düzeyde olmaması, öğrendiklerini hayata uyarlayamama, etkinliklere katılmada gönülsüz olma, öğrenmedeki bireysel farklılıklar, başarısızlık korkusu” gibi alt kodlardan; fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar, “sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlikler, zaman yetersizliği” gibi alt kodlardan; öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar ise, “dile yönelik sorunları tespit etmede yetersiz olma, sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşama, ilgi çekici etkinlik üretmemesi” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Alt kodlar dikkate alındığında esas odağın yine edindiği ikinci dile tam anlamıyla yetkin olamayan öğrenci değişkeni olduğu; bununla birlikte olanakların tam anlamıyla sağlanamamasına bağlı olarak ortaya çıkan fiziki alt yapı ile öğretmen değişkeninin de bu etkinliklerin uygulanmasında sınırlılık arz ettiği görülmüştür. Çünkü uygun koşulların sağlanamadığı ortamlar ile öğretmenin sorunu tespit etme, sorunun kaynağını bulma ve sorunu çözme konusunda yetersiz oluşu bu etkinliklerin sığ ve etkisiz kalmasına sebep olabilecek önemli değişkenlerdir. Nitekim Akkaya ve İşçi (2015)’nin çalışmaları da bu konuda öğrenci değişkenine vurgu yapması bakımından benzer nitelikte sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte Yılmaz ve Şekerci (2016) ile Aydın ve Gün (2018)’ün bu alandaki çalışmalarında öğretmen değişkenine vurgu yapılarak öğretmenlerin farkındalığının artırılıp iki dillilik konusunda daha donanımlı hâle gelmeleri gerektiğine ilişkin önerileri de bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

### **İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerinin Mevcut Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri ve Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların, ana dilinden kaynaklanan sorunlar (f.47) ile çevreden kaynaklanan sorunlar (f.15) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Ana dilinden kaynaklanan sorunlar, “ana dilinden kaynaklı bilgiyi işleme sorunu, telaffuz sorunu, dil karışması, Türkçe söz varlığının yetersizliği, Türkçe konuşmaya yönelik isteksizlik, Türkçe konuşmaya yönelik özgüven eksikliği, Türkçe dil becerilerinin yetersizliği” gibi alt kodlardan oluşurken; çevreden kaynaklanan sorunlar, “sosyal hayatta Türkçe konuşulan ortamların yetersizliği, aile desteğinin olmaması, diğer derslerde öğrencilerin Türkçeyi doğru konuşmalarına yeterince önem verilmemesi” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinden elde edilen bu görüşler, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların ana sebebinin öğrencilerin iki dilli olmasından ve buna bağlı olarak da ana dillerinden Türkçeye yaptıkları olumsuz transferlerden kaynaklı olabileceğini ortaya koymaktadır. Çevrenin de bu konudaki etkisinin yadsınamayacağını gösteren çevreden kaynaklı sorunlar ise bu konudaki önemli bir değişkendir. Çünkü sosyal çevrede desteklenmeyen ve kullanılmayan ikinci dil zaman içerisinde dengeli iki dilliliğin sağlanamamasına bağlı olarak istendik düzeyde bir gelişim göstermeyip ana dilin etkisinde kalabilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları Cengiz ve Türk (2009)’ün İki dilli bireylerin çoğu zaman ana dillerinin etkisinde kalarak kelime ödünçlemesi ve dil karışması sorunları yaşadıklarına vurgu yaptığı çalışması ile de örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, Tüm (2014) çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları sesletim problemlerinde ana dillerinin etkisinde kalmaları sonucu her iki dil arasında geçiş sağlayamamaya bağlı olarak birtakım sesletim sorunları yaşadıklarına değinmiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016) de çalışmasında öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında dil karışması yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Kan ve Yeşiloğlu (2017)’nin de iki dilli çocukların yaşadığı sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmada, benzer şekilde öğrencilerin ana dilinin Türkçe üzerindeki etkisine ve esas sorunun ana dilden kaynaklı olduğuna dikkat çekilmiştir. Aydın ve Gün (2018)’ün de çalışmasında benzer şekilde, öğrencilerin daha çok ana dillerinden kaynaklı problemlerin varlığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu problemlerin en önemlileri ise ana dillerinin Türkçeden daha fazla kullanılıyor olmasına bağlı olarak yaptıkları söz dizimi hataları, yanlış sözcük seçimleri ve telaffuz hataları olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da iki dilli öğrenciler için pratiğe yönelik eğitimlerin verilebileceği ve ailelerle eğitimcilerin dengeli iki dillilik konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Tüm bu çalışmalar gerek ana dilin

gerekse sosyal çevrenin ikinci dil edinimindeki rolüne vurgu yapan sonuçlar olmaları bakımından birbirini destekler niteliktedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri incelendiğinde, ana dilinden kaynaklanan sebepler (f.5) ile çevreden kaynaklanan sebepler (f.37) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Ana dilinden kaynaklanan sebepler, “ana dilin Türkçeden önce edinilmesi, dil yapılarının farklılığı (Türkçe-Kürtçe/Arapça, vb.), Türkçe konuşmayı başaramama korkusu (öğrenilmiş çaresizlik” gibi alt kodlardan; çevreden kaynaklı sebepler ise, “Türkçe konuşulan ortamların yetersiz olması, aile içi iletişimden kaynaklı özgüven eksikliği, aile desteğinin olmaması, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, olumsuz yaşam koşulları” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte çevreden kaynaklanan sebeplerin (f.37), ana dilinden kaynaklanan sebeplerden (f.5) fazla olması bir bakıma bir önceki kategori olan “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar” için elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu durum, bireyin ikinci dil ediniminde karşılaştığı sorunlarda her ne kadar ana dilinin etkisinin asıl faktör olduğunu gösterse de bu sorunun oluşumunun tetikleyicisi olarak da çevre faktörünün önemine işaret etmektedir. Çünkü sosyal çevre tarafından desteklenip dengeli iki dilliliğin sağlandığı ortamlarda yetişen iki dilli bir birey için iki dillilik bir sorun olmaktan çıkıp bir avantaj hâline gelebilmektedir. Bu nedenle iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebebinin ortadan kaldırılması veya etkisinin en aza indirgenmesi, sorunu da büyük ölçüde yok edebilecektir. Bu bakımdan da toplumun bu konudaki farkındalık düzeyinin artırılması ve iki dilli bireylerin uygun sosyal ortamlarla desteklenmesi önem arz etmektedir. Gözüküçük (2015)’ün çalışması da iki dilli bireylerin bu anlamda karşılaştıkları problemlerin sebebinin ana dillerinden kaynaklı olduğuna yönelik bulguları, bu çalışmadan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. Aykaç (2016)’ın çalışmasından elde edilen sonuçlarda ise iki dillilikte çevrenin rolünün önemi ortaya çıkmıştır. Kürtçeyi daha önce edinip okul veya sosyal çevrede sonradan Türkçeyi edinen bireylerin Kürtçe dil mantığı ile düşünüp Türkçe konuşmalarına bağlı olarak yaptıkları dil yanlışlarına değinen Aykaç, ana dili Kürtçe olduğu hâlde hiç Kürtçe bilmeyen veya Kürtçeye çok az hakim olan bireylerin bile çevresel faktörlerden dolayı bu tür hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Bu da çevre faktörünün dil edinimindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik Türkçe öğretmenlerinin getirdiği çözüm önerilerinin, sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler (f.38) ile sosyal hayata yönelik öneriler (f.20) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler, “aşamalı öğretim yapma, anlama becerilerini geliştirme, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerden yararlanma, söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, güdüleme-dikkat çekme stratejilerini kullanma” gibi alt kodlardan; sosyal hayata yö-

nelik öneriler ise, “ailelerle iş birliği yapma, diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapma, ders dışında öğrencilerle bire bir ilgilenme, Türkçe konuşmanın önemine yönelik farkındalık oluşturma” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Sınıf içi uygulamalara yönelik getirilen çözüm önerilerinin sosyal hayata yönelik getirilen çözüm önerilerinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin “sosyal çevre” değişkenine belli bir ölçüde müdahale edebileceklerinin farkında olduklarını; sosyal çevrenin önyargılarına karşı bir bakıma “öğrenilmiş çaresizlik” yaşadıklarını; dolayısıyla da daha fazla müdahil olabilecekleri sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler üzerinde durduklarını göstermektedir. Sınıf içi uygulamalara yönelik etkinliklerin sosyal hayata yönelik önerilerden daha fazla oluşu bu konuda yapılmış olan benzer çalışmalarda da görülmektedir (Aykaç, 2016; Göçer, 2015; Tüm, 2014; Uşaklı, 2005).

### **İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar**

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri ve Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının sebeplerinin, öğrenciden kaynaklanan sebepler (f.16) ile çevreden kaynaklanan sebepler (f.9) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Öğrenciden kaynaklanan sebepler, “özgüven eksikliği, hata yapmaktan çekinme, başaramamaktan çekinme, Türkçe söz varlığının kısıtlı olması” gibi alt kodlardan oluşurken; çevreden kaynaklanan sebepler, “gülünç duruma düşme, dışlanma, öğretmenin kızacağına düşünme alıştığı dilden başka bir dilin konuşulduğu çevreye girme” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Kaygı, daha çok psikolojik boyutlu bir durum olması sebebiyle bireyin ikinci dildeki yeterlilik algısı, özgüven gibi içsel faktörlere bağlı olarak meydana gelmektedir. Dolayısıyla öğrenciden kaynaklanan sebeplerin çevreden kaynaklanan sebeplerden fazla olması bu durumun doğal bir sonucudur. Öğretmenlerin birçoğu (n.17), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerinin konuşma hatası yaptığı hâlde konuşma kaygısı duymadığını ve dolayısıyla bu konuda hiçbir çabaya girmediğini ifade eden öğretmen görüşleri de (n.9), bu çalışmadan elde edilen önemli bir sonuçtur. Bu da iyi bir konuşma için orta düzey bir kaygının olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gerek iki dillilik gerekse yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan birçok çalışmada da kaygının içsel faktörlere bağlı olduğu ve orta düzeyde tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Breakey, 2005; Kardaş, 2015; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Özdemir, 2013).

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarını gidermeye yönelik izlenen yollar, öğretmenlerden gelen farklı cevaplar doğrultusunda “ilgi çekici etkinliklerden yararlanma” (f.9), “motivasyonu sağlama” (f.7), “anlayışlı ve güler yüzlü olma” (f.3), “öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma” (f.3), “empati kurmala-

rını sağlama” (f.2), “aile ile iş birliği yapma” (f.1) ve “kaygı seviyelerini orta düzeyde tutma” (f.1) olmak üzere 7 ayrı koddan oluşmaktadır. Öğretmenlerden gelen çözüm önerilerinin çoğunun yine kontrollerinde olan sınıf içi uygulamalara ve daha çok müdâhil olabilecekleri okul ortamında sağlanabilecek yollara yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Bu da yine çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri” kategorisinden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öztürk ve Çeçen (2017) de sınıf içi uygulamaların önemine dikkat çekerek öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki yazma kaygılarının azaltılmasında kendi gelişim süreçlerini somut bir şekilde görebilecekleri portfolyolardan yararlanılmasının önemine işaret etmiştir. Benzer şekilde öğrencinin aktif olarak yer aldığı işbirlikçi öğrenme etkinliklerinden faydalanarak dil edinim sürecindeki kaygının giderilebileceğine yönelik çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Oxford, 1997; Slavin, 1991).

Öğretmenlerin çoğu (n.19), öğrencilerin konuşma kaygısını gidermeye yönelik birtakım yollar izlediğini belirtse de bazıları (n.7) öğrencilerin konuşma hatası yaptığı hâlde konuşmaya yönelik herhangi bir kaygı duymadığını ve buna bağlı olarak da öğretmen olarak bu konuda hiçbir çabaya girmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda da bir “öğrenilmiş çaresizlik” yaşadıklarını; öğrencilere bu anlamda bir farkındalık kazandırmak veya öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyen orta düzeyde bir kaygı uyandırmak gibi yollara başvurmadıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunların ana dillerinden kaynaklı olumsuz transfer ve bilgiyi işleyememelerinden kaynaklandığı ayrıca çevresel faktörlerin de bu süreçte oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik bulgular sonucunda ise orta düzeyde bir kaygının dil edinim sürecinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri hakkındaki görüşleri, bu becerileri geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile bu konuda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Türkçenin doğru ve güzel kullanılması konusunda veli, öğretmen ve okul arasında bir iş birliği sağlanabilir.
- Olumlu bir okul iklimi oluşturularak diğer branş öğretmenleriyle de iş birliği sağlanabilir.
- Türkçeyi doğru kullanmanın farkındalığına yönelik projeler geliştirilip öğrenciler de bu sürece dâhil edilebilir.

- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaya yönelik güdüleyici çalışmalar yapılabilir.
- Başta konuşma becerisi olmak üzere öğrencilerin diğer dil becerilerini de geliştirmeye yönelik ilgi çekici farklı yöntem ve teknikler geliştirilebilir.
- Kuramsal çalışmaların yanı sıra öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara da ağırlık verilebilir.
- Ortaokul düzeyindeki seçmeli dil derslerinin içeriğinin kapsamı genişletilebilir.
- Ailelerin Türkçe konuşmaya yönelik önyargılarını giderici görüşmeler, seminerler düzenlenebilir.
- Aileler ve eğitimcilerin dengeli iki dillilik konusunda bilinçlenmesi sağlanabilir.
- İki dilli öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde çalışan öğretmenler için öğretmenin bu konudaki bilgisini ve farkındalığını geliştirmeye yönelik düzenlenen seminerlerin sayısı artırılabilir.
- Çok dillilik ile çok kültürlülük anlayışına uygun öğretmen yetiştirilmesine yönelik lisans düzeyinde dersler konulabilir.

## Kaynakça

- ABADAN UNAT, N. (1979). Göçmen işçi çocuklarının sosyo-psikolojik ve eğitsel sorunları. *Çağdaş Eğitim*, 4 (36), 33-36.
- ADALI, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, Y. (2011). *Almanya Türklerinde dil-din-kimlik*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- AKALIN, Ş. H. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, (633), 195-199.
- AKKAYA, N., İŞCI, C. (2015). Bilingual secondary school students views on Turkish courses (İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri). *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3 (1), 303-318.
- AKSAN, Doğan (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- AŞCI, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). B. Gül (Ed.), *Bengü bitig. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı içinde* (ss. 97-118). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- AYDIN, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür" Bildiriler Kitabı, (I)*, (ss. 106-114).



- AYDIN, G., Gün, M., (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 6 (2), 325-342.
- AYDIN, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8 (9), 657-670.
- AYKAÇ, N., (2016). İkidillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International Journal of Kurdish Studies*, 2 (2), 238-249.
- BARIN, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 21-32.
- BARIN, E. (2014). Ana dilin korunması ve geliştirilmesinde kurumsal destekler. *Avrupa'da Türkenin Geleceği*, 57-60.
- BAYTEKİN, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk Dili öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- BELET, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci-veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- BİNGÖL ARSLANGİLAY, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi.)* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BANKIR, M. M. ve Akdemir, Y. (2017). Siirt Arapçasının Türkçeye zenginleştirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 139-146.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- BREAKEY, L.K. (2005). Fear of public speaking – the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26, 107-117.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CENGİZ, K., Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 190-208.
- COŞKUN, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu. G. Gülsevin, E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (ss. 59-70). İstanbul: Divan Yayınevi.
- COŞKUN, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Biliş Dergisi*, 48, 41-52.
- CRESSWELL, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.)* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇAKIR, M. (2001). Almanya'daki Türk çocuklarının okulöncesi eğitim sürecinde Almancayı ikinci dil olarak edinmelerini etkileyen olgular. *TÖMER Dil Dergisi*, 107, 34-43.

Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yöne...

- ÇAKIR, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-57.
- DERMAN, S., Bardakçı, M., Öztürk, M. S. (2017). An investigation of read speech of Arabic students learning Turkish as a second language in terms of stress and pause. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (1), 215-231.
- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- FISHMAN, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- GENÇ, Yusuf (2004). *Almanya'da çokkültürlülük kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÖÇER, Ali (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 9 (2), 47-56.
- GÖKDAĞ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz'de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 11, 111-134.
- GÖZÜKÜÇÜK, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÜNEY, V. D. (2015, Nisan). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. 1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, Belçika.
- HAUGEN, Einar (1953). *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: Penn., University of Pennsylvania Press.
- HAUGEN, Einar (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the united states: A research report 1956-1970. In T. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics* 10, 505-591.
- İLERİ, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve eğitimde şans eşitliği. *Die Gaste*, 3, 3.
- KAN, M.O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 519-533.
- KARATAŞ, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80. Erişim adresi <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/12/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma.pdf>
- KARDAŞ, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan Türkçe Öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10 (7), 541-556.
- KESMEZ, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 157-165.

- MELANLIOĞLU, D., Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel.
- MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Erişim adresi <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- ORUÇ, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- ÖZDEMİR, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZTÜRK, H., Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (2), 218-236.
- OXFORD, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (2), 2199-2218.
- SEGGIE, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- SEVİM, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7 (2), 927-937.
- SLAVIN, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- ŞAHİN, B. (2010). *Almanya'daki Türkler*. Ankara: Phoneix Yayınları.
- ŞEN, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- TÜM, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (2), 255-257.
- UNGAN, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- UŞAKLI, H. (2005). İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yöne...

- YAĞMUR, K. (2007). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26–41.
- YAĞMUR, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitimi. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- YILMAZ, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkököl öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 4 (1), 47-63.
- YOL, A. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi (TÜRKAD)*, 1, 117-131.

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN KULLANIMININ ÖĞRENCİ BAŞARISI VE MOTİVASYON ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Filiz METE<sup>1</sup>, Begüm COŞKUN<sup>2</sup>**

\* Çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 11.10.2018 tarihli ve E.000002758 sayılı izin belgesi ile Hacettepe Üniversitesi tarafından onaylanan 09.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000191957 sayılı etik kurul belgesine dayanarak gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, filizmete@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8835-3884.

2 Öğretmen, begus.501@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8735-5960.

Geliş Tarihi: 28.03.2020 Kabul Tarihi: 28.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.710576

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Çalışmada Türkçe dersinde sıfatların öğretimi ele alınmış, altıncı sınıf seviyesinden 58 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada, karma model kullanılmıştır. Uygulanan desen nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Son test kontrol gruplu deneysel uygulamanın ardından katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamada sıfatlar konusuna uygun bir metin, deney grubunda, “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan bilgilere bağlı olarak kişiselleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise metin kişiselleştirilmeden doğrudan kullanılmıştır. Her iki grubun öğretim süreci tamamlandığında ise öğrencilere başarı testi yapılmıştır. Başarı oranları analize tabi tutulmuş ve karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, kişiselleştirilmiş metin kullanılan ve kişiselleştirilmemiş metin kullanılan gruplardaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, kişiselleştirilmiş metin kullanılan gruptaki öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda deney grubundan sekiz öğrenciye “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme sonunda nitel veriler betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Bu nitel verilerin sonucunda, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğretime yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, uygulamayı motive edici buldukları ve konuyu öğrenmelerinde faydalı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, kişiselleştirme, kişiselleştirilmiş metin.

## INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE USE OF PERSONALIZED TEXT IN TURKISH TEACHING ON STUDENT ACHIEVEMENT AND MOTIVATION

### Abstract:

The aim of this study is to determine the effect of the use of personalized text in Turkish teaching on the academic success of students. In the study, adjectives were taught in Turkish lesson and 58 students from the sixth grade level attended. The mixed model was used in the research. The applied pattern is a study in which quantitative and qualitative methods are used together. Interviews were conducted with the participants after the experimental application with the post-test control group. In practice, a text suitable for adjectives is personalized in the experimental group depending on the information collected with the "Student Personal Information Form". In the control group, the text was used directly without being personalized. When the teaching process of both groups was completed, students were tested for success. Success rates were analyzed and compared. As a result of the research, it was determined that there was a significant difference between the posttest scores of the students in the groups using personalized text and non-personalized text, and the academic success of the students in the group using personalized text was high. At the end of the research, "Student Interview Form" was applied to eight students from the experimental group. Qualitative data were analyzed through descriptive analysis at the end of the interview. As a result of these qualitative data, it was determined that the students' views towards personalized teaching were positive, they found the application motivating and they thought it was useful in learning the subject.

**Keywords:** Turkish teaching, personalization, personalized text.

### Giriş

Bireylerin iletişim kurabilmesinde, dilin doğru ve etkili kullanımı önemlidir ve bu da anadili öğretimini gerekli kılmaktadır. Yasal olarak eğitim her çocuğun hakkıdır ve eğitim bireyi ön plana almak zorundadır çünkü eğitimin amacı her öğrenciye ulaşmaktır. Bunun yolu ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmeleri için bu farklılıkların kullanıldığı uygulamaların esas alınmasıdır. Tüm öğrencilerin aynı olduğunu varsaymak onlara haksızlık olacaktır. Zira ne, ne kadar, nasıl, neden, ne zaman öğretilecek sorularının cevabı aslında kime sorusunun cevabına göre farklılaşmaktadır. Bu soruların muhatabı öncelikle öğretmenlerdir. Mete ve Ceylan'a göre (2019, s.51), "Ders içeriği, öğrencilerin yaşları, ilgi alanları, yetenekle-

ri, motivasyonları, öğretmenin özellikleri ve okulun sahip olduğu araç-gereçler hatta öğrencilerin ailelerinin kültürel ve sosyoekonomik düzeyleri ile öğrencilerin yetiştiği çevre bile öğretim yöntemlerinin seçimini etkileyebilmektedir". Ancak elde olmayan koşullar gereği kalabalık sınıflarda ve zor şartlar altında görev yapan öğretmenlerin, tüm öğrencilerinin bireysel farklılıklarını belirlemeleri ve onlara uygun eğitim süreci yürütebilmeleri ne yazık ki gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bu sorun ise bazen tek tek öğrenciler için farklı bir yaklaşımla öğretim yapılırken çoğunlukla da genel bir yaklaşımla çözülmeye çalışılmaktadır.

İnsanlar birçok bakımdan farklılaşmaktadır. Günümüz dünyasında pek çok ürün artık bu farklılıklar göz önünde bulundurularak üretilmektedir. Kişiye özellik barındıran bu uygulamalar, kişiselleştirir. Kişiselleştirme, bireyin kendine özgü durumunun belirlenerek işe koşulmasıdır. Günümüzde artık pek çok yerde kişiye özel, kişiselleştirilmiş ürünler, programlar veya durumlar mevcuttur. Bu sayede etki seviyelerinin arttığı bilinen bir gerçektir.

Öğrenme-öğretme ile ilgili eğitim araştırmalarının temel konularından birisi, bireyin etkin bir şekilde nasıl öğrenebildiği sorusudur. Araştırmacılar yıllardır bu sorunun cevabı için yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerinde çalışmaktadırlar. Bu öğrenme-öğretme yaklaşımlarından biri de kişiselleştirilmiş öğretimdir. Eğitim alanında da kişisel farklılıkların göz önünde bulundurulması gereken önemli bir konu olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda her öğrenci birbirinden farklı olduğundan dolayı gerçekleştirilecek uygulamalarda içeriğin; yöntem, teknik ve materyal seçimlerinin kısacası tüm sürecin kişiselleştirilerek kişiye özel farklılıklar barındırması gerekmektedir. Kişiselleştirme, insanları birbirinden ayıran özelliklerden yola çıkarak ortaya bir ürün koymaktadır. Bu ürün ortaya çıkarken kişinin güçlü özellikleri, becerileri, ilgi alanları ortaya konulur. Keefe ve Jenkins (2000) kişiselleştirmeyi, öğrencilerin kişisel farklılıklarını, gereksinimlerini ve ilgi alanlarını ele alan ve buna bağlı olarak eğitim ortamının düzenlendiği bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Kişiselleştirilmiş öğretimin temeli çok eski tarihlere dayanmaktadır ve 1900'lü yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Ancak tanımını ilk defa 1962'de Keller ve arkadaşlarının, Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Personalized System of Instruction) diye yaptığı bilinmektedir. "1963 yılında ise Keller tarafından Kolombiya Üniversitesinde öğretim ve öğrenme sürecini öğrenciler için kişiselleştiren bir sistem olan Keller Planı geliştirilmiştir" (Keller'den aktaran Kayaaslan ve Çakır, 2017). Keefe ve Jenkins (2002) kişiselleştirilmiş öğretim kavramını "Öğrencilerin kişiye özgü özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alan öğrenme ortamlarının organize edilmesi" olarak tanımlamışlardır.

Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk (2002) geleneksel ve kişiselleştirilmiş eğitimin farklarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Geleneksel öğretim ortamlarında, bir öğretim ortamını birden fazla öğrenciye sunarken, kişiselleştirilebilir öğretim ortamı her öğrenciye kendine özgü öğretim ortamı sunmaktadır.

2. Geleneksel öğretim ortamında öğretim ortamları ile ilgili sınırlılıklar bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamları zaman, mekân gibi sınırlılıklardan bağımsız olarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

3. Geleneksel öğretim ortamı ortalama öğrenci düzeyine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin öğrenme hızı, stili, beceri ve bilgisi gibi özelliklerine göre tasarlanabilmektedir.

4. Geleneksel öğretimde, öğretim programı ünitelere göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrenci ihtiyaçlarına göre hazırlanmaktadır.

Alanyazında kişiselleştirilmiş öğretimin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları kişiselleştirmenin öğrenci başarısını etkilediği yönündedir. Bazıları ise kişiselleştirmenin öğrenci başarısının etkilemediğini, arada anlamlı bir farklılığın görülmediğini tespit etse de çalışmaların tümü tutum ve motivasyonda olumlu etkiden bahsetmiştir. Yapılan çalışmaların geneline bakıldığında bunların en fazla matematik alanıyla ilgili çalışmalar olduğu (Wright ile Wright, 1986; Anand ve Ross, 1987; Davis-Dorsey, Ross ve Morrison, 1991; Lopez ve Sullivan, 1992; Hart, 1996; Ku ve Sullivan, 2000, 2002; Bates ve Wiest, 2004; Ku, Harter, Liu, Cheng ve Yang, 2004; Ku, Harter, Liu, Thompson ve Cheng, 2007; Tseng, Chu, Hwang ve Tsai, 2008; Çakır Balta, 2008; Akinsola ve Awofala, 2009; Şimşek ve Çakır, 2009; Awofala, Balogun ve Olagunju 2011; Awofala, 2014; Sullivan ve Yu Ku, 2014; Sezer, 2015; Awofala, 2016; Zeytçioğlu, 2017) anlaşılmaktadır. Bilgisayar (Papanikolaou, Grigoriadou, Kornilakis ve Magoulas, 2003; Liu ve Yang, 2005), mantık (Herndon, 1988), biyoloji (Dutke, Grefe ve Leopold, 2016), fizik (Çakır, Çakmak ve Yılmaz, 2016) gibi alanlarda da çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak doğrudan Türkçe öğretimi alanı ile ilgili yalnızca bir yüksek lisans çalışmasına (Balci, 2016) ulaşılabilmektedir. O çalışma da öğretim süreci değil sadece değerlendirme sürecinde kişiselleştirilmiş soruların kullanımına dair bir çalışmadır. Dolayısıyla Türkçe öğretimi süreciyle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu çalışma ilk olduğundan dolayı gelecek çalışmalara temel teşkil etmesi adına önem arz etmektedir.

Dil öğretimi yapılırken kullanılan en etkili kaynaklar metinlerdir. Çok kullanılan bir araç olması sebebiyle de metinlerin taşıdığı özellikler büyük önem göstermektedir. Çocuğun seviyesine ve yaşına uygunluğu, anlatım şekli, kullanılan kelimeler gibi pek çok faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir. Metin yoluyla dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek pek çok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi de kişi-



selleştirmez. Metinde sezdirme yapılırken bunu kolaylaştırabilecek bir yöntemdir. Ayrıca kişiselleştirmenin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurmasından dolayı öğrenenlerin söz konusu metne karşı ilgileri ve dikkatleri artacaktır. Metin ile okuyucu arasında bir bağ kurulmasına, okurun metni içselleştirmesine yardımcı olacaktır. Böylece, metin kullanımının işlevselliği de artmış olacaktır.

Türkçe öğretirken en çok sorun yaşanan durumlardan bir tanesi dil bilgisi öğretimidir. Demirel (2011), Türkçe öğretimindeki sorunlarla ilgili yaptığı araştırmasında problemleri; kural ezberletilmesi, disiplinler arası yaklaşımların kullanılmaması, öğrencilerin dersi dikkatli bir şekilde dinlememesi, aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, dil bilgisi kurallarının verilmiş amaçlarının söylenmemesi, görsellerden yararlanılmaması, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine dikkat edilmemesi, öğrencilere pekiştirme, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmemesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması olarak belirtmektedir. Elde edilen sonuçlar Türkçe öğretiminde çeşitli sorunların varlığını işaret etmektedir. Ancak bu çalışma kapsamında konular sınırlandırılmakta ve sadece dil bilgisi öğretimi ve metinlerin kullanımıyla ilgili olan boyut ele alınmaktadır. Dil bilgisinin iyi bir seviyede öğrenilmesi ülkemiz insanları ve gelecek nesiller açısından göz ardı edilemeyecek bir önem derecesine sahiptir. Her dilin kendine ait yapısı vardır ve yapının iskeleti dil bilgisi kurallarıyla sabittir. Bu bağlamda dil bilgisi bir dilin iskeletini oluşturmaktadır.

Türkçe dil bilgisi öğretiminin mahiyeti düzeye uygun, dereceli bir programlamayla ilişkilidir. Ancak dil bilgisi öğretimi yıllardır ilköğretimde ve ortaöğretimde problem olmuştur. Öğrencilerin dil bilgisi konularında zorlanmaları ve buna bağlı olarak da bu konulardan hoşlanmaması, dil bilgisinin öğrenilmesinde başarısızlıklara yol açmıştır. Bu nedenle öğrenciler, özellikle dil bilgisi konularına karşı olumsuz bir tutum geliştirmişlerdir (Güven, 2013). Öğrencilerin dil bilgisi konularına karşı olumsuz tutumlarının bir nedeni de öğretmenlerin dil bilgisini hâlâ klasik bir yaklaşımla anlatıyor olmalarına bağlanabilir. Çeçen ve Aytaş (2008), ezbere dayalı gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği ve başarılı olmalarını engellediğini belirtir.

Günümüz eğitim sisteminde dil bilgisinin kurallar bütünü şeklinde verilmemesi, ders anlatımı sırasında kullanılan araçların içinde eritilerek öğretilmesi savunulmaktadır. Genel olarak incelendiğinde her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım ile dersler işlense de dil bilgisinin ayrı bir dersmiş gibi algılandığı bilinmektedir. Oysa Türkçe dersi bilgi aktarımından ziyade bir beceri kazandırma sürecidir. Dil bilgisi konuları dil becerilerinden ayrı bir konuymuş gibi ele alındığında beceriye çevrilemeyen kurallar doğal olarak sadece ezberlenecek kural ve tanımlamadan öteye geçememektedir. Bu yüzden dil bilgisi kazanımlarının, sadece ezberlenmiş bir veri durumunda kalmaması için anlam bütünlüğü taşıyan bir öğretim materyali olan metne bağlı şekilde ele alınması gereklidir.

Dil öğretiminde hedeflediğimiz başarıya ulaşabilmek için öğrencilerin dil bilgisi öğretimine karşı olumsuz yaklaşımlarını nasıl değiştirebileceğimiz, ne tür metinler kullanarak ilgilerini çekebileceğimiz önemle araştırılması gereken konulardandır. Bu çalışmada, özellikle çocukların daha az hevesli oldukları konulardan olan dil bilgisi öğretiminde kullanılacak metinleri kişiselleştirmenin öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısını artıracakları öngörülmüş ve bu kapsamda sıfatlar konusu ele alınarak kişiselleştirilmiş metin ve kişiselleştirilmemiş metin kullanımının etkisi araştırılmıştır.

#### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Bu çalışmanın amacı, Türkçe derslerinde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Literatür incelendiğinde dünyanın ileri seviyedeki pek çok ülkesinde kişiselleştirme uygulamalarının ve kişiselleştirilmiş öğretimin giderek daha yaygın kullanılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili çalışmaların ülkemizde henüz yaygın olmadığı görülmektedir. Özellikle de eğitim alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla matematik alanıyla sınırlı kalmıştır.

Oysa Candeğer ve Mete'nin (2015) dediği gibi, Türkçe dersi anlamının temelini oluşturduğundan dolayı diğer tüm derslerle ilişkili, önemli bir sosyal derstir. Bu bağlamda anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik olan Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmalar daima önemlidir. Türkçe öğretiminde kullanılan en etkili kaynaklar ise metinlerdir. Metinlerin nitelikleri ve özellikleri, öğretimi doğrudan etkileyebilme gücüne sahiptir. Bu çalışma, Türkçe öğretimi için kullanılacak metinleri konu edinmesi ve metinlerin özelliğiyle ilgili yeni bir yöntem denemesi mahiyetinde uygulamalar içerdiğinden önemlidir.

Bu araştırmanın, kişiselleştirilmiş metinlerle Türkçe öğretimine ve kişiselleştirmede kullanılacak araçlara dair ipuçları sağlayarak hem öğretmenlere hem araştırmacılara hem de program ve materyal hazırlayanlara faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple çalışma, güncelliği ve elde edilen sonuçların sonraki araştırmalara sağlayacağı katkı açısından önemli bir araştırma niteliğindedir.

Bu araştırmanın problemi "Türkçe dersinde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyona etkisi var mıdır?" sorusuna yanıt bulmaktır. Bu soruyu yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş metinle öğretim gören öğrencilere uygulanan son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada, karma model kullanılmıştır. Uygulanan desen nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Son test kontrol gruplu deneysel uygulamanın ardından katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve hazırlanan görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan son-test kontrol gruplu deseni Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) “bu desenin bir önceki desenden tek farkının, uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümler elde etmek amacıyla ön-testin yapılmamasıdır” şeklinde tanımlanmaktadır. Karasar’a göre (2018) “Çoğu denemede, öntestin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Grupların yansız atama ile oluşturulması, deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabilir. Böylece, deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki olumsuz etkileri de önlenabilir”. Bu araştırmada da uygulama yapılan okulda sınıf başarı seviyelerinin hemen hemen aynı düzeyde olduğu, okul müdürü tarafından araştırmacıya gösterilen çizelgelerden öğrenildiğinden dolayı ön test yapılması gerekli görülmemiştir. Bu sebepten dolayı son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Araştırma deseninin simgesel görünümü

Grup		İşlem	Son-test
D (Deney)	R	X	O1
K (Kontrol)	R		O2

Araştırmanın tek bir bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Bu değişken öğretimdir. Öğretim, kişiselleştirilmiş ve kişiselleştirilmemiş öğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrenci başarısıdır.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen 11.10.2018 tarihli ve E.000002758 sayılı izin belgesi ile Hacettepe Üniversitesi tarafından onaylanan 09.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000191957 sayılı etik kurul belgesine dayanarak 2018-2019 öğretim yılında 6. sınıf 56 öğrenciden oluşan iki grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu gruplardan A şubesinde 30, B şubesinde 30 öğrenci bulunmaktadır. Ancak uygulamanın yapıldığı zaman aralığında A ve B şubesinden ikişer öğrenci gelmediği için çalışmada yer almamışlardır. Bu gerekçeyle veriler 4 devamsız öğrencinin araştırmanın dışında tutulmasıyla toplamda 56 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar, sahip oldukları seviyeye göre okul tarafından sınıflandırıldıkları için yansız atanmışlardır. İki sınıftan oluşan 56 öğrenciden 28 öğrenci sıfatlar konusunda kişiselleştirilmiş metinle öğretim görek deney grubunu meydana getirmişlerdir. Kontrol grubunda bulunan 28 öğrenci ise sıfatlar konusunda kişiselleştirilmemiş metin ile öğretim görek çalışmaya katılmışlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilere kişiselleştirilmiş metin hazırlanması için “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin uygulama sonrasındaki başarılarını ölçmek için son test olarak kullanılan “Başarı Testi” ve kişiselleştirilmiş öğretim gören öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini tespit etmek için “Öğrenci Görüşme Formu” olmak üzere, toplamda üç adet veri toplama aracından yararlanılmıştır.

#### *Öğrenci Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından, deney grubundaki öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını bulmaya yönelik olarak kişiselleştirilmiş öğrenme alanında yapılan çalışmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Bu bilgi formunda metnin kişiselleştirilmesinde kullanılacak; öğrenciler hakkındaki kişisel bilgiler, ilgi alanları, arkadaşları, hoşlandıkları etkinlikler gibi değişkenlere yönelik 15 soru bulunmaktadır. Sorulara verilen cevaplara göre metindeki kişiselleştirilecek yerler düzenlenmiştir. Form uygulamanın başında öğrenciler tarafından doldurulmuştur.

#### *Başarı Testi*

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Test soruları Millî Eğitim Bakanlığının sıfatlarla ilgili altıncı sınıf kazanım testlerinden ve Türkçe öğretmenlerinin ders içinde kullandıkları sorular arasından alınmıştır. Testte toplamda 35 soru bulunmaktadır. Test, araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra, geçerlilik analizinin yapılabilmesi için 9 uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşlerinin alınmasından sonra, güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için pilot uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulama sıfatlar konusunu işlemiş olan, 120 kişiden oluşan öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Soruların cevapları kontrol edilirken doğru cevaplar 1 ile yanlış cevaplar ise 0 ile eşleştirilerek hesaplamalar yapılmıştır. Cevaplar kontrol edildikten sonra madde analizi çalışması yapılmış ve Cronbach’s Alpha ile testin güvenilirliği saptanmıştır.

Güvenirlik analizi, Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013); Özdamar (2017); Büyüköztürk (2018); Karasar (2018); Balcı (2018) temel alınarak yapılmıştır. Buradan ulaşılan tespitler sonunda, yapılan testin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik sonucunun  $\alpha \geq 0.902$  çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla başarı testi yüksek güvenilirlik düzeyine sahip bulunmaktadır.

Başarı testinin madde analizinde soruların madde güçlükleri ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar Tekindal (2017) temel alınarak yapılmıştır. Bu analiz sırasında 9 sorunun ayırt edicilik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla B6, B8, B10, C1, C2, C5, C6, Ç4, Ç9 soru maddeleri testten çıkarılmıştır.

Testin B bölümünde bulunan B6 maddesinin ayırt ediciliği 0.396 değerinde olup, düzeltilerek teste alınabilecek olmasına rağmen, madde güçlüğü 0.83 olduğundan ve kolay bir test maddesi olduğundan dolayı çıkarılmıştır. B8 maddesi -0.09 değerinde ve negatif olduğu için testten çıkarılmıştır. B10 maddesi 0.04 değerinde olduğundan ayırt ediciliği düşük bulunmuştur. Bu sebeple teste alınmamıştır.

Testin C bölümünde bulunan C1 ve C5 maddeleri 0.18 değerinde ayırt edicilikleri düşük bulunarak testten çıkarılmıştır. C2 maddesinin ayırt ediciliği 0.30 olmasına rağmen madde güçlüğü 0.79 hesaplandığından kolay bir soru olduğu görülmüş, düzeltme yapılmadan testten çıkarılmıştır. C6 maddesi de ayırt ediciliği 0.31 çıkmış olup, madde güçlüğü 0.45 çıkmıştır. Düzeltilebilecek bir soru olmasına rağmen, testte aynı tipte bir soru bulunduğu için bu madde de çıkarılmıştır.

Testin Ç bölümünde ise sadece iki soru atılmıştır. Testin bu bölümü Millî Eğitim'in altıncı sınıf sıfat kazanım testlerindeki sorulardan oluşmaktadır. Ç bölümünde Ç4 maddesinin ayırt ediciliği 0.28 çıkmış olup, madde güçlüğü 0.63 çıkmıştır. Madde kolay bir soru olduğu için düzeltilmeden testten çıkarılmıştır. Ç9 maddesinin madde güçlüğü 0.50 bulunmuştur. Madde güçlüğü ortalama olmasına rağmen ayırt ediciliği 0.12 olduğundan ve değer düşük olduğundan dolayı testten çıkarılmıştır.

Belirtilen 9 maddenin testten atılmasından sonra tekrar güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 26 sorudan oluşan başarı testinin güvenilirliği  $\alpha \geq 0.915$  bulunmuştur. Bu sayede testin güvenilirliği yükselmiştir. Düzeltmelerin ve uzmanlara tekrar danışılmasının ardından, 26 soruluk başarı testi son haliyle son test olarak uygulanmıştır.

#### *Öğrenci Görüşme Formu*

Uygulamanın sonunda öğrencilerin kişiselleştirilmiş Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinin alınabilmesi için araştırmacı tarafından sorulmak üzere bir öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak altı sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede genellikle, ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin o sıradaki durumuna veya akışına göre şekillenmektedir (Robson, 2015). Dolayısıyla araştırmacıya görüşme sırasında sorduğu sorular ve konuyla ilgili daha ayrıntılı bir şekilde bilgi toplanması açısından rahatlık sağlamaktadır.

Nitel bir veri toplama tekniği olan odak grup görüşmelerine, son yıllarda genellikle eylem araştırmalarında yer verilmektedir. "Sosyal bilimlerde birebir görüşmeler ve anketler ile birlikte kullanılsa da bu yöntem, aslında en sistematik veri toplama

yöntemlerinden biridir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır” (Kitzinger, 1995).

Balcı (2018), odak grup çalışmasının belli bir konuda veri üretmek amacıyla katılımcılar arasında konuşulduğu, iletişim odaklı bir teknik olduğunu söyler. Kısacası araştırmacı için görüşme sırasında iletişimi artırması açısından kolaylık sağlayan bir tekniktir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2013) göre bu tarz görüşme şekli genellikle dört ile sekiz kişilik gruplarla yapılabilmektedir. Uygulamadan sonra yapılan görüşme için alınan grup da sekiz kişiliktir. Çalışma sonrası odak görüşme sırasında gruptaki sekiz öğrenciye sınıf öğretmenleri aracılığıyla formdaki araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş, verilen cevaplar not alınarak kaydedilmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin yaşadıkları deneyime dair fikirleri alınmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Uygulama, 2018-2019 öğretim yılının, öğretim programında sıfatlar konusunun anlatıldığı zaman aralığı olan ikinci döneminde yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim uygulaması bir hafta öğrenci bilgilerinin toplanması ve metinlerin hazırlanması, iki hafta uygulamanın yapılması, sonrasındaki bir hafta son testin yapılması ve öğrenci görüşlerinin alınması olarak toplamda dört hafta sürmüştür.

Araştırmanın ilk haftasında deney grubunda yer alacak öğrencilere yapılacak uygulamadan bahsedilmiş ve öğrencilerin kişisel bilgi formlarını doldurmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere kişiselleştirme uygulanmayacağından kişisel bilgi formu dağıtılmamıştır. Araştırmada, kişiselleştirilmiş öğretim almayacak olan kontrol grubundaki öğrencilere, okulda hâlihazırda kullanımda olan kişiselleştirilmemiş öğretim yöntemleriyle ders anlatılmıştır. Programlarına sadece belirtilen konuya dair kişiselleştirilmemiş metin dâhil edilmiş ve bu metin üzerinden sıfatlar konusunun anlatımının yapılması sağlanmıştır.

Araştırmanın deney grubunda ise, ikinci haftadan itibaren, içerik kişiselleştirilmesi yapılmıştır. Kişiselleştirilmiş öğretim, dersin anlatımında öğrencilerin ilgi alanlarına göre oluşturulmuş kişiselleştirilmiş metinlerin kullanımıyla gerçekleştirilmiştir. Kullanılan metne dokuz uzman Türkçe öğretmene danışılarak karar verilmiştir.

Çalışma kapsamındaki sıfatlar konusu için metnin içeriği hazırlanırken öğrencilerin kişisel bilgileri kullanılarak, her öğrenciye özel içerik oluşturulmuş, kişiselleştirilmiş yapıda bir metin sağlanmıştır. Misal, bir öğrencinin en sevdiği renk mavi, en sevdiği meyve çilek ve en sevdiği hayvan tavşan ise, öğrenciye verilen metinde geçen renk, meyve ve hayvan bu bilgiler temel alınarak dönüştürülmüştür.

Öğrencilere sunulan içerik, Microsoft Word uygulamasında bir metin olarak hazırlanmıştır. Her öğrenciye dağıtılacak olan metin araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilerek, metinlerde herhangi bir anlatım bozukluğu ya da dil bilgisi hatası olmamasına dikkat edilmiştir. Verilen metinlerin öğrenciler tarafından bir kez okunması istene-

rek kendileriyle ilgili içeriği de görmüş olmaları sağlandıktan sonra öğretime devam edilmiştir.

Araştırmanın son haftasında gruplara son test olarak başarı testi uygulanmış, öğrencilerin başarı puanları elde edilmiştir. Başarı testinden sonra odak görüşme çalışması yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden gönüllü sekiz öğrenci, uygulamaya yönelik görüşlerinin alınması için hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formundaki soruları yanıtlamışlardır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada son test olarak kullanılan başarı testinden elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verebilmek için, normallik şartına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Burada çıkan değer;

- 0.05'ten büyükse dağılım normal;
- 0.05'ten küçükse dağılım normal değildir (Kilmen, 2015).

Uygulamanın ardından testin sonuçlarının 0.200 ve 0.156 değerinde yani  $p < 0.20$  ve  $p < 0.15$  olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre, dağılımın normallik varsayımını sağladığı tespit edilmiştir. Normallik varsayımının sağlandığının bulunmasının ardından başarı testindeki sonuçların karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımsız t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Son test kontrol gruplu desende, deney ve kontrol gruplarının ortalamalar arası farkının manidarlığı, bağımsız t testi ile yapılır (Balcı, 2018). Buradan yola çıkılarak veriler bu testin sonuçlarına göre çözümlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilere yöneltilen görüşme formundaki soruların cevaplarından elde edilen verilerden de örnekler gösterilmiş ve görüşler yorumlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamada kişiselleştirilmiş öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş öğretim gören öğrencilerin başarı testinden aldıkları sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalara göre başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca kişiselleştirilmiş metin ile öğretim gören öğrencilerin yapılan çalışmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi için uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin yorumlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırma sorularına bağlı olarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören ve kişiselleştirilmemiş metinle öğretim gören öğrencilere uygulanan son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

*Kişiselleştirilmiş Öğretim Gören ve Kişiselleştirilmemiş Öğretim Gören Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar*

Başarı puanlarının hesaplanmasında, araştırma öncesinde hazırlanmış olan; son test olarak uygulanan başarı testindeki puanlar kullanılmıştır. Konunun anlatılması tamamlandıktan sonra sıfatlar konusunu kapsayan bir başarı testi yapılmıştır. Başarı testinin puanlaması yapılırken doğru cevaplar 1 ile yanlış cevaplar ise 0 ile eşleştirilmiştir. Başarı testindeki puanlama, madde sayısı olan 26 üzerinden yapılmıştır.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Başarı Puanları

Grup	N	$\bar{x}$	ss
Deney	28	19.00	2.74
Kontrol	28	15.53	3.79

Ortaya çıkan veriler karşılaştırılmak için bir araya getirilmiştir. Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubundaki 56 öğrencinin son testte aldıkları başarı puanları bağımsız t testi uygulanarak elde edilmiştir. Bu puanlar arasında 3.47 gibi bir fark bulunmuştur. Deney grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 19.00 çıkarken, kontrol grubunun son test başarı puanlarının ortalaması 15.53 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu veriye dayanarak deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasına göre yüksek çıktığı, deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu değerler göz önüne alınarak son test başarı puanlarının dağılımının normallik şartını sağlayıp sağlamadığını belirleyebilmek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır.

**Tablo 3.** Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

puan	Kolmogorov-Smirnov		
	değer	sd	p
deney	,142	28	,156
kontrol	,105	28	,200

Testin sonucunda değerlerin  $p < 0.20$  ve  $p < 0.15$  olduğu ve p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buna dayanarak dağılımın normallik varsayımını karşıladığı bulunmuştur. Normallik analizinin ardından deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının test edilebilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır.



**Tablo 4.** Başarı Puanları Ortalamalarının Levene Testi ve t Testi Anlamlılık Sonuçları

	F	Sig	t	p
Puan	112	.738	-3.91	.001

Levene testi için bir F değeri ve bir anlamlılık (Sig.) değeri yer almaktadır. Bu anlamlılık değerinin (Kilmen, 2015);

- 0.05'ten büyük olması varyansların homojenliğine işaret eder. Bu durumda tabloda ilk satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.
- 0.05'ten küçük olması varyansların homojen olmadığına işaret etmektedir. Bu durumda tabloda ikinci satırda bulunan t değeri raporlaştırılmalıdır.

Buradan yola çıkılarak tablo 7'de bulunan değer 0.05'ten büyük olduğu görülmüş ve varyansların homojen olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Levene testinin sonucunun bulunmasının ardından t testi anlamlılık değerleri incelenmiştir.

Kilmen'e (2015) göre t testi sonucunda bulunan p anlamlılık değerinin (Sig. 2-tailed) yorumlanması:

- Sig. 2-tailed > 0,05 iki grubun ortalamaları arasında fark yok.
- Sig. 2-tailed < 0,05 iki grubun ortalamaları arasında fark var.

Buna göre, yapılan analiz sonuçları değerlendirildiğinde, iki grubun son test puanları arasındaki farkın ,001 olduğu ve  $p < 0,05$  olduğu için aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Uygulanan testin ardından çalışmanın etki büyüklüğünün de görülebilmesi için eta kare formülü kullanılarak hesaplaması yapılmıştır. Eta kare'nin yorumlanmasında aşağıdaki kesim noktaları kullanılmaktadır (Cohen'den aktaran Kilmen, 2015):

- Düşük 0,01
- Orta 0,06
- Büyük 0,138

Bu bilgiden yola çıkılarak eta kare hesaplamasının sonucunda çıkan sayı 0,21 bulunmuş ve etki büyüklüğünün geniş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, ders-te kişiselleştirilmiş metin kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun son test başarı testi ortalamalarının analizlerinde de görülebileceği üzere başarı puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve kişisel-

leştirilmiş metinle öğretim yapılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

2. Kişiselleştirilmiş metinle öğretim gören öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri nelerdir?

*Kișiselleştirilmiş Öğretim Gören Öğrencilerin Uygulamaya Dair Görüşlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar*

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerinin toplanmasında kullanılan görüşme formunda öğrenciler evet ve hayır seçenekleri olan sorular yöneltilmiş ve bu soruların ardından motivasyonlarına etkisini belirlemeye yönelik veri alabilmek için görüşlerini daha detaylı açıklayabilecekleri açık uçlu sorular sorulmuştur. Olumlu etki ve olumsuz etki gruplandırmasına göre yapılan içerik analizinde bütün katılımcıların (%100) olumlu etkilenen grupta olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıda sorulara doğrudan verilen cevaplardan örnekler bulunmaktadır.

“Uygulamayı eğlenceli buldunuz mu?” sorusuna cevap veren öğrencilerin hepsi “evet” diyerek %100 oranını oluşturmuşlardır. Buna ek olarak uygulamayı neden eğlenceli buldukları sorulmuştur. Öğrenciler cevap olarak Ö2:“Eğlenceli bulduğum sebep hem bize sıfatlar konusunda tekrar oldu hem de kişisel bilgilerimizle sıfatları öğrendik. Eğlendim. Eğlendiğim için daha akılda kalıcıydı”, Ö3:“Çünkü sıfatları daha iyi öğrendik ve metinde bizim bilgilerimiz vardı”, Ö7:“Ben de çok eğlendim. Arkadaşlarım gibi kendimi metinde görmek hem şaşırtıcı hem eğlenceliydi”, Ö8:“Hem de nasıl! Hoşuma gitti. Hem eğlendik hem de öğrendik ve pekiştirmiş olduk. Bu etkinliği bizim sınıfımızla yaptığınız için çok mutluyum teşekkür ederiz. Çok eğlenceliydi.” gibi cümleler söylemişlerdir.

“Kişisel bilgilerinizden oluşan bu uygulamanın başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna ise 6 öğrenci %75’lik bir oran oluşturarak “evet” yanıtı vermişlerdir. İki öğrenci ise “hayır” yanıtını vererek %25’lik bir oran oluşturmuşlardır. Yine bu sorunun yanıtını derinleştirmek ve sebeplerini öğrenmek için evet ve hayır cevabını veren öğrencilere “neden?” sorusu sorulmuştur. Evet diyen veren öğrencilerin bu soruya cevapları Ö3:“Sıfatları daha iyi anlamamı sağladı”, Ö7:“Konuyu çok kolay anladım. Eğlendik. Kendi adım da geçtiği için sevindim”, Ö8:“Çünkü sıfatlar konusunu yeni işledik ve bu uygulama çok eğlenceliydi daha iyi anladık” şeklinde olmuştur. Hayır diyen iki öğrenci ise Ö1:“Çünkü metinde kişisel bilgilerimizin olması sadece heyecan kattı. Metin bilgi verseydi daha iyi olurdu”, Ö5:“Bize bilgi vermiyor hikâye. Sadece metin ama yine de eğlenceliydi” şeklinde soruyu cevaplamışlardır. Ancak metinde bilgi verilmesi amaçlanmamış, metin sadece sıfatların öğretiminde bir araç olarak kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sonrasında, hayır cevabını veren bu öğrencilere karşılık olarak evet diyenlerden bir öğrenci Ö7:“Ben onlar gibi düşünmüyorum. Bence sadece bilgi vermekle olmaz eğlenceli de olması gerekir. Sıfatların ak-

lımızda kalmasını sağladı bence. Pekiştirmiş olduk. Arada sırada her konuyla ilgili böyle yapılırsa çok güzel olurdu” şeklinde fikrini söylemiştir.

Ayrıca öğrenciler uygulama sürecinde kişiselleştirilmiş metinde kendileriyle ilgili bilgileri görünce neler hissettiklerini şöyle açıklamışlardır:

Ö2: “Bana heyecanlı hissettirdi. Çünkü ilk defa kendimi bir metinde gördüm.”

Ö6: “Beni duygulandırdı ve mutlu etti. Arkadaşlarım gibi ben de sevindim. İyi ki de böyle bir etkinliğe katılmışım. Bunlar bizde kalabilir değil mi? Bizde kalsın lütfen. Çok havalı.”

Ö7: “Beni çok değişik hissettirdi. Benim için yazılan bir metin olunca insan şaşırıyor. Çok sevindim, görünce kendimi özel hissettim.”

Ö8: “Bilgilerimi görünce gururlandım çünkü benim için bir metin yazılmıştı. Hayatımda hiç kendimin kahraman olduğu bir metin görmemişim. Hep saklayacağım bu metni.”

Soruya verilen bu cevaplara ve burada yer verilememiş olan diğer cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kişiselleştirme uygulaması sürecinde eğlendikleri görülmüştür. Bazıları, verilen metinleri saklayacaklarını belirtmişlerdir.

Bu görüşme dışında uygulama sırasında öğrencilerden biri metnini kaybetmiştir. Bunun sonucunda tepki olarak ağlamış ve araştırmacıdan kendi metnini tekrar çıkarıp çıkaramayacağını sormuş, tekrar verilmesi için ısrar etmiştir. Verilen tepkilerden ve görüşmelerden yola çıkılarak öğrencilerin verilen metinlere karşı yüksek oranda bir sahiplenme duygusu geliştirdikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan öğrencilerin dışında, araştırmacı çalışmayı yürütürken Türkçe öğretmenin de uygulama hakkındaki görüşünü almıştır. Öğretmen, öğrencilerin yorumlarını destekler şekilde cümleler kurarak, sınıfta uygulama yapılırken dersin daha keyifli geçtiğini, öğrencilerin derse olan dikkatlerinin arttığını ve öğrencilerin örnekler verilirken metinde bulunan kendi bilgilerini söyleyebilmek için derse daha çok katıldıklarını gözlemlediğini bildirmiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Toplanan verilerden ortaya çıkan sonuçlara göre, iki grubun (deney-kontrol) son testte aldıkları başarı puanları göz önünde bulundurularak kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Kişiselleştirilmiş metinle çalışan öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kişisel bilgi formunda bulunan bilgilere göre kişiselleştirilen metni eğlenceli buldukları ve ilgilerini çektiği, bunun sonucu olarak da uygulamanın etkili olduğu belirlenmiştir.

Yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda kişiselleştirilmiş metinle yapılan konu öğretiminin etki büyüklüğünün geniş olduğu görülmüştür. Buradan çıkan sonuç ise kişiselleştirmenin öğretimde oldukça etkili, yararlı bir yöntem olduğudur.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki kişiselleştirilmiş metin kullanmanın öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. Kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili bulunan bu sonuçlar Lopez ve Sullivan'ın (1992), Hart (1996), Cordova ve Lepper'in (1996), Ku ve Sullivan'ın (2002), Ku ve diğerlerinin (2004), Chen ve Liu'nun (2007), Akinsola ve Awofala'nın (2009), Awofala, Balogun ve Olaganju'nun (2011), Sullivan ve Yu Ku'nun (2014), Awofala (2014), Sezer'in (2015) ve Zeytçioğlu'nun (2017) araştırmalarından elde edilen bulgularla da desteklenmektedir. Ancak, bazı araştırmacıların, kişiselleştirme ile başarı arasında anlamlı bir fark tespit etmedikleri de görülmüştür. Bates ve Wiest'in (2004), Çakır Balta'nın (2008), Çakır ve diğerlerinin (2016), Kayaaslan ve Çakır'ın (2017) ve Doğan'ın (2017) çalışmaları sonucunda elde edilen bulgularda varılan sonuç da kişiselleştirmenin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmasa da motivasyona olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Kişiselleştirmenin öğrencilerin başarısı üzerinde artışa neden olmasının birden fazla sebebi olabilir. Öğrencilerin daha önce farklı herhangi bir uygulamaya katılmış olmaları, metindeki konunun ilgi çekici olması, öğrencilerin birbirleriyle yakın arkadaş olmaları, Türkçe dersini sevmeleri, dersin öğretmenini sevmeleri, sıfatlar konusundan hoşlanmaları, uygulamanın ikinci yazılılar zamanına yakın bir vakitte yapılmasından dolayı öğrencilerin ilgi düzeylerinin yüksek olması gibi bu ve buna benzer nedenler sıralanabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkta en önemli faktörün kişiselleştirilmiş metinler olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla kişiselleştirilmiş metinlerin öğrenciye kendisini özel hissettirerek, öğretmene ve derse karşı olumlu hisler oluşturduğu, ilgi ve motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Chen ve Liu (2007) de çalışmaları sonucunda kişiselleştirme yapılan gruptaki katılımcıların performans ve tutumlarında olumlu anlamda yükselme olduğunu belirlemiştir. Pane, Steiner, Baird ve Hamilton (2015) da öğretimin kişiselleştirilmesinin olası olumlu etkilerine dair yaptıkları bir çalışmada kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretimin öğrencilerin matematik ve okuma performansı üzerinde etkisi olup olmadığını incelemişler ve öğrencilerin büyük bir bölümünün matematik ve okuma performanslarında özellikle de kendi gruplarındaki diğer öğrencilere göre daha düşük notlarla başlayan öğrencilerin başarılarında yüksek oranda bir artış olduğu tespit etmişlerdir.

Anand ve Ross (1987), bireylerin kişisel seçimlerinin ve ilgi alanlarının konu içerisinde kullanılmasının, öğrencilerin işlenen konu üzerindeki ilgisini artırabildiğini söylemektedir. Bu çalışmada da kişiselleştirmenin öğrencilerin ilgilerini çektiği ve motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Awofala (2011) ve Hart (1996) da çalış-

malarında, öğrencilerin konuya odaklanma ve motivasyonunda artış olduğunu belirtmektedir. Çünkü kişiselleştirme ile öğrencinin yaşamına yaklaşılmaktadır. Cordova ve Lepper (1996) de kişiselleştirmenin içsel güdülenmeye anlamlı bir etkisi olduğunu, kişiselleştirmenin; etkili öğrenmeyi, bilgi miktarını, yeterlilik algılarını ve öğrenme isteklerini artırdığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde Türkçe dersinde öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuların öğretiminde de kişiselleştirilmiş metinlerin kullanımı önerilmektedir.

Kişiselleştirmenin Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Uygulama yapılırken öğrencilerin işlenen dil bilgisi konusuna ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularıyla ilgili karşılaşılan sorunların azaltılmasında önemli bir rol oynayabilecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ilgilerinin de arttığı göz önünde bulundurularak bu konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- AKINSOLA, M. K., & Awofala, A. (2009). Effect of personalization of instruction on students' achievement and self-efficacy in mathematics word problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 389-404.
- ANAND, P. G., & Ross, S. M. (1987). Using computer assisted instruction to personalize arithmetic materials for elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 72-78.
- AWOFALA, A. (2011). Effect of personalized, computer-based instruction on students' achievement in solving two-step word problems. *International Journal of Mathematics Trends and Technology*, 2(2).
- AWOFALA, A., Balogun, T. A., & Olaganju, M. A. (2011). Effects of three modes of personalization on students' achievement in mathematics word problems in Nigeria. *International Journal for Mathematics and Teaching*, 1-25.
- AWOFALA, A. (2014). Examining personalisation of instruction, attitudes toward and achievement in mathematics word problems among Nigerian senior secondary school students. *International Journal of Education in Mathematics*, 2(4), 273-288.
- AWOFALA, A. (2016). Effect of personalisation of instruction on students' motivation to learn mathematics word problems in Nigeria. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 486-509.
- BALCI, T. (2016). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- BALCI, A. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BATES, E. T., & Wiest, L. R. (2004). Impact of personalization of mathematical word problems on student performance. *The Mathematics Educator*, 14(2), 17-26.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CANDEĞER, Ü., & Mete, F. (2015). Tarihsel Anlatıları Yazılı İfade Etmede Türkçe Kullanımı: Ankara İli Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 26-38.
- CHEN, C. J., & Liu, P. L. (2007). Personalized computer-assisted mathematics problem-solving program and its impact on taiwanese students. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(2), 105-121.
- CHEN, C. M., & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile english vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*, 51(2), 624-645.
- CORDOVA, L. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- ÇAKIR BALTA, Ö. (2008). Bilgisayar ve sınıf ortamında kişiselleştirilmiş sözel matematik problemlerini kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÇAKIR, Ö., Çakmak, S., & Yılmaz, F. (2016). The effect of personalization in physics teaching. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online], 6, 149-156.
- ÇEÇEN, M. A., & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- DAVIS-DORSEY, J., Ross, S. M., & Morrison, G. R. (1991). The role of rewording and context personalization in the solving of mathematical word problems. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 61-68.
- DEMİREL, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim sorunları ve bu sorunların çözüm yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 50-59.
- DOĞAN, P. (2017). İngilizce öğretiminde kişiselleştirmenin lisans öğrencilerinin başarılarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DUTKE, S., Grefe, A. C., & Leopold, C. (2016). Learning from scientific texts: personalizing the text increases transfer performance and task involvement. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 499-513.

- EROĞLU, S., & Çağlayan, N. (2009). İlköğretim 6.sınıf Türkçe kitaplarındaki kelime grupları ve öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 623-636.
- GÜVEN, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- HART, J. M. (1996). The effect of personalized word problems. *Teaching Children Mathematics*, 2(8), 504-505.
- HERNDON, J. N. (1988). Achievement and continuing motivation under differing levels of personalized instruction. Doctoral Dissertation. Arizona State University, Arizona
- KARASAR, N. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemi (33.Baskı). Ankara: Nobel.
- KARDAŞ, D. (2016). The use of personalized texts for teaching Turkish as a second language. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 252-259.
- KAYAASLAN, T., & Çakır, Ö. (2017). Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş alıştırma soruları kullanmanın öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 19-42.
- KEEFE, J. W., & Jenkins, J. M. (2000). *Personalized Instruction: Changing Classroom Practice*. Larchmont, NY: Eye on Education
- KEEFE, J. W., & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delpha Kappan*, 83(6), 440-448.
- KILMEN, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi.
- KITZINGER, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*(311), 299-302.
- KU, H. Y., & Sullivan, H. J. (2000). Personalization of mathematics word problems in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 49-59.
- KU, H. Y., & Sullivan, H. J. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 21-34.
- KU, H. Y., Harter, C., Liu, P. L., Cheng, Y. C., & Yang, L. (2004). The effects of using personalized computer-based instruction in mathematics learning. *National Educational Computing Conference*. New Orleans.
- KU, H. Y., Harter, C. A., Liu, P. L., Thompson, L., & Cheng, Y. C. (2007). The effects of individually personalized computer-based instructional program on solving mathematics problems. *Computers in Human Behavior*, 23, 1195-1210.
- LIU, H. I., & Yang, M. N. (2005). QoL Guaranteed Adaptation and Personalization in E-Learning Systems. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 676-687.
- LOPEZ, C. L., & Sullivan, H. J. (1992). Effect of personalization of instructional context on the achievement and attitudes of hispanic students. *Educational Technology Research and Development*, 40(4), 5-13.
- METE, F., & Ceylan, İ. (2019). Türkçe Öğretimi Öğelerin Sıralanışına Göre Cümle Türlerinin Graf Çizimleri. Ankara: Nobel.

- MORRISON, G. R., Ross, S. M., & Baldwin, W. (1992). Learner control of context and instructional support in learning elementary school mathematics. *Educational Technology Research & Development*, 40(1).
- ÖZDAMAR, K. (2017). Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- PANE, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). Continued progress: promising evidence on personalized learning. Temmuz 04, 2019 tarihinde Rand Corporation: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR1365.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1365.html) adresinden alınmıştır.
- PAPANIKOLAOU, K. A., Grigoriadou, M., Kornilakis, H., & Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the Interaction in a Web-based Educational Hypermedia System : the case of INSPIRE. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 13, 213-267.
- ROBSON, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması. (Ş. Çinkır, & N. Demirkasımoğlu, Çev.) Ankara: Anı.
- SAMPSON, D., Karagiannidis, C., & Kinshuk. (2002). Personalised learning: educational, technological and standardisation perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.
- SEZER, B. (2015). Kişiselleştirilmiş matematik problemlerinin akademik başarıya etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 73-88.
- SULLIVAN, H., & Yu Ku, H. (2014). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction. *ETR&D*, 50(1), 21-34.
- ŞİMŞEK, N., & Çakır, Ö. (2009). Effect of personalization on students' achievement and gender factor in mathematics education. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 278-282.
- TEKİNDAL, S. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- TSENG, J. R., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education*, 51(2), 776-786.
- WRIGHT, J. P., & Wright, C. D. (1986). Personalized verbal problems: an application of the language experience approach. *Journal of Educational Research*, 79(6), 358-362.
- ZEYTÇİOĞLU, A. M. (2017). Sınıf ortamında etkileşimli tahta ile grupsal kişiselleştirilmiş sözel matematiksel problemler kullanmanın öğrenci başarıları üzerine etkisi: Darüşşafaka Lisesi örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# ÇOCUK KİTAPLARINDA AKRAN ZORBALIĞI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Oğuzhan YILMAZ<sup>1</sup>, Bilge DESTEĞÜLOĞLU<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, oyilmaz@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8560-2868.

2 Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bilge.desteguloglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7147-8296.

Geliş Tarihi: 24.01.2020 Kabul Tarihi: 21.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.679827

**Öz:** Çalışma kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında akran zorbalığına ilişkin görünüşleri ve görünüşlerin çözümüne ilişkin sunulan alternatifleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak dokümanlar için öncelikle, alan uzmanlarının yardımıyla bir liste hazırlanmış, sonrasında bu liste çocuğa uygunluk, güncellik ve çalışma konusuna uygun içerik ölçütleri göz önünde bulundurularak daraltılmıştır. Çalışmaya konu olan dokümanlar temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuştur. Daha sonra “akran zorbalığı” odağında incelenmiş, bir başka deyişle betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen veri seti, NVİVO 11 Nitel Veri Analiz Programıyla incelenmiş, veriler “zorbalık şekilleri”, “kurbanlar”, “zorba tipler” ve “çözüm şekilleri” başlıkları altında derinleştirilmiştir. Sonuç olarak kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında en fazla karşılaşılan zorbalık tipinin sözel ve fiziksel şiddet üzerine temellendiği; zorbalığa maruz kalan karakterlerin genellikle akıllı, zeki, çalışkan ve dürüst kimseler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda zorba karakterlerin neredeyse tamamının erkek olduğu, kurbanların yaşadıkları çatışmaları genellikle şiddete meylederek çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, çocuk edebiyatı, kurgusal metin, edebiyat eğitimi.

## PEER BULLYING IN JUNIOR BOOKS

### Abstract:

The aim of the study is to obtain the images on peer bullying in fictional children's books and to determine the views related to the solution of the problem of peer bullying. Document analysis design was used in the research. First of all, a list of documents to be used in the study with the help of field experts was prepared, and then this list was narrowed by taking into consideration the criteria of suitability, timeliness and content appropriate to the subject of the study. After the documents obtained with regards the study, they were first read without keeping any records. Then, they were examined in the focus of peer bullying, in other words, descriptive analysis was conducted. The new data set was analyzed with NVIVO 11 Qualitative Data Analysis Program, the data were enriched under the headings "the forms of bullying", "victims", "types of bully" and "forms of solution". As a result, the most common type of bullying in the fictional children's books was based on verbal and physical violence. It was found that the bullied characters were generally smart, intelligent, hardworking and honest. In addition, it was found in the books examined that almost all the bullying characters were male and that the victims often tried to solve the conflicts they experienced by being prone to violence.

**Keywords:** Peer bullying, children's literature, fictional text, literature education.

### Giriş

Akran zorbalığı, çağın önemli problem alanlarından biridir. Türkiyede akran zorbalığı konusunda yapılan araştırma bulguları değerlendirildiğinde okul çağı çocuklarının önemli bir kısmının düzenli olarak akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmektedir (Çinkır ve Karaman Kepenekçi, 2003; Kapıcı, 2004; Totan ve Yöndem, 2007; Kartal, 2008; Çalık vd., 2009; Pişkin, 2010; Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010; Özkan ve Gökçearslan Çifci, 2010; Ada, 2010; Çankaya, 2011; Aslan ve Aşıcı, 2011; Ayas ve Pişkin, 2011; Üneri, 2011; Bayar ve Uçanok, 2012; Öksüz, Çevik ve Kartal, 2012; Burnukara ve Uçanok, 2012; Ünalmiş ve Şahin, 2012; Öztürk vd., 2014; Kara ve Kaçar, 2017; Gürhan, 2017; Kale ve Demir, 2017; Ayaz Alkaya ve Avşar, 2017; Atış Akyol vd., 2018; Kantar ve Uysal, 2009). Bu anlamda, okul çağı çocuğunun gerçek hayatta pek çok kez yüzleştiği akran zorbalığı gibi bir konunun kitaplarda nasıl ele alındığını tespit edebilmek, gerçek hayatla kurmaca dünyanın bağlantısını kurabilmek açısından önem arz etmektedir. İşte bu nedenle çalışma kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında akran zorba-

lığına ilişkin görünümleri tespit etmek, akran zorbalığı probleminin çözümüne ilişkin, kitapların nasıl görüntüler sunduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Olweus'a (1993) göre bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için *"kasıtlı olarak yapılması, güç eşitsizliğine dayanması ve tekrar etmesi"* gerekmektedir. Akran zorbalığını saldırganlık ve şiddetten ayıran ayrıntılar Olweus tarafından betimlenen bu ölçütlerde saklıdır. Pişkin (2002) ise akran zorbalığını *"Bir ya da birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türü."* şeklinde ifade etmektedir.

Bugüne kadar kısmi ekleme ve düzeltmelerle farklı şekillerde sınıflandırılan akran zorbalığı başlangıçta *"sözel zorbalık, fiziksel zorbalık, sosyal dışlama (Olweus, 1993)"* şeklinde tasnif edilmiştir. Ancak bu tasnife, sonrasında, çağın problemleri de dikkate alınarak *"sanal/siber zorbalık (Özdemir ve Akar, 2011; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Bayar ve Uçanok, 2012; Aydın, 2013; Kara ve Kaçar, 2017), duygusal zorbalık (Kapıcı, 2004; Gültekin Akduman, 2010; Çankaya, 2011), cinsel zorbalık (Kapıcı, 2004; Tıpırdamaz Sipahi, 2008; Gültekin Akduman, 2010), ilişkisel zorbalık (Burnukara ve Uçanok, 2012; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016)"* gibi farklı boyutlar eklenmiştir.

Zorbalıkla ilgili diğer bir tasnif ise doğrudan ve dolaylı zorbalık şeklinde yapılmıştır. Doğrudan zorbalık vurma, itme, alay ve tehdit gibi açık saldırı eylemlerini içerirken (Kapıcı, 2004; Tıpırdamaz Sipahi, 2008; Gökler, 2009; Gültekin Akduman, 2010; Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014) dolaylı zorbalık dedikodu yayma, gruptan dışlama, utandırma (Kapıcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2007; Tıpırdamaz Sipahi, 2008; Gökler, 2009; Pişkin, 2010; Aslan ve Aşıcı, 2011; Burnukara ve Uçanok, 2012; Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014; Kale ve Demir, 2017) gibi davranışları içermektedir. Farklı bulgular olmakla birlikte yapılan araştırmalar en fazla maruz kalınan zorbalık şeklinin sözel zorbalık olduğunu (Kartal ve Bilgin, 2007; Tıpırdamaz Sipahi, 2008; Gökler, 2009; Gültekin Akduman, 2010; Pişkin, 2010; Çankaya, 2011; Aslan ve Aşıcı, 2011; Burnukara ve Uçanok, 2012; Bayar ve Uçanok, 2012; Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Kale ve Demir, 2017; Kantar ve Uysal, 1157), bunu fiziksel zorbalığın (Kartal ve Bilgin, 2007; Tıpırdamaz Sipahi, 2008; Gökler, 2009; Gültekin Akduman, 2010; Pişkin, 2010; Çankaya, 2011; Aslan ve Aşıcı, 2011; Burnukara ve Uçanok, 2012; Bayar ve Uçanok, 2012; Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Kale ve Demir, 2017) takip ettiğini ortaya koymuştur.

Türü her ne olursa olsun araştırmalar akran zorbalığı eyleminde zorba ve kurbanın karakteristik bir kısım özellikler taşıdığını göstermiştir. Literatürde zorbalar genellikle atılgan, öfkeli, saldırgan, duygudaşıktan ve sorun çözme becerisinden yoksun, okul başarısı ve utangaçlık düzeyleri düşük; buna mukabil özsaygı düzeyi yüksek, kendinden emin, dışadönük tiplerken (Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003; Kapıcı, 2004; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016); kurbanlar ise depresyon ve kaygı düzeyleri yüksek,

benlik saygıları düşük, donuk, içedönük, çekingen, fiziki olarak zayıf, iddiasız, mahcup ve mutsuz çocuklar (Kapıcı, 2004; Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016) şeklinde betimlenmiştir.

Literatürde zorba veya kurban olma durumunu etkileyen birtakım değişkenlere de sıklıkla vurgu yapılmıştır. Bunlardan en belirginini cinsiyettir. Bu hususta Aktaş ve Güvenç'in (2006, 236) de ifade ettiği gibi hemen hemen tüm kültürlerde yapılan çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha fazla şiddete başvurdukları, erkeklerin fiziksel, kızların ise sözel saldırganlık eğiliminde oldukları görülmektedir. Kimi araştırma sonuçları cinsiyetin zorbalığa maruz kalmada ayırıcı bir etken olmadığını gösterse de (Kapıcı, 2004; Burnukara ve Uçanok, 2012; Kale ve Demir, 2017) erkeklerin kızlara nazaran daha fazla zorbalığa maruz kaldığını ifade eden bulguların sayıca çokluğu dikkat çekmektedir (Gürhan, 2017). Akran zorbalığı temelinde şekillenen araştırmalar ayrıca aile yapısı bozuk ve gelir durumu düşük olan çocukların daha fazla akran zorbalığı davranışına maruz kaldıklarını (Kapıcı, 2004, 3; Totan ve Yöndem, 2007, 63; Kartal, 2008, 714; Tıprıdamaz Sipahi, 2008, 15; Gültekin Akduman, 2010, 22; Özkan ve Gökçearsan Çifci, 2010, 583-584; Kanadıkırık Kılıç ve Kılıç, 2014, 27; Ayaz Alkaya ve Avşar, 2017, 189; Gürhan, 2017, 179; Kale ve Demir, 2017, 83; Kara ve Kaçar, 2017, 116; Atış Akyol vd., 2018, 441), yaşla birlikte akranları istismar etme sıklığının arttığını ancak istismara uğrama sıklığının azaldığını ortaya koymuşlardır.

Şüphesiz farklı değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan bu davranışın çözümüne ilişkin alınması gereken önlemler önem arz etmektedir. Bu konuda yazılanlar değerlendirildiğinde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin problemlerine çözüm üretebilmek için çevrelerinden bir destek umarak arkadaşlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden yardım istedikleri; bazen şiddeti görmezden geldikleri bazen de şiddetten kaçtıkları veya şiddete şiddetle karşılık verdikleri görülmektedir. Ancak bu çözüm yollarının çocuğun ruh dünyası açısından ne derece sağlıklı olduğu tartışılır bir konudur.

Akran zorbalığı, literatürde de belirtildiği üzere, çocukların her zaman destek almadan üstesinden gelebileceği bir durum değildir. Bu desteğin profesyonel bir hüviyet taşıması gerekir. Bunun için pek çok zorbalık programı geliştirilmiş ve bu programların etkililiği tartışılmıştır. Türkiye de henüz bir örneği olmasa da bu programlardan bazıları da çocuk kitapları odağında yapılmıştır. Sözgelimi Wang vd. (2015) ilkökul öğrencileri arasındaki sosyal davranışları ve sosyal-duygusal çıktıları desteklemek için çocuk edebiyatı ürünlerini kullanmış ve akran zorbalığını engellemek için program geliştirmiş, geliştirdiği bu programın ise öğrencilerin davranışlarını iyileştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Freeman (2014, 311) da çocuk edebiyatı metinleri aracılığıyla okul öncesi çocuk kitaplarının zorbalığı önlemede bir materyal olarak kullanılabileceği ve okul öncesinde okuyan çocukların çocuk edebiyatı metinleri yoluyla zorbalık davranışlarıyla başa çıkma stratejilerini daha iyi anlayacaklarını ifade etmiştir. Çocuk kitapları aracılığıyla akran zorbalığı probleminin fark

edilmesine ve çözümüne yönelik proje nitelikli çalışmalar dışında, akran zorbalığı ve çocuk kitapları ekseninde yurt dışı kaynaklı pek çok çalışma da vardır. Bütünde çocuk edebiyatı ürünlerinin hoşgörülü bir bakış sağlayacağını, çocukların anlatı karakterleri ve duygularıyla özdeşim kurmak suretiyle özgüven, empati kurma becerisi ve içgörü kazanabileceklerini ifade eden çalışmalar, çocukların kitaplar aracılığıyla zorbalığın çözümüne ilişkin farklı stratejiler geliştirebileceklerini ve zorbalıkla ilgili bir farkındalık sağlayabileceklerini de anlatmaktadır (Oliver vd. 1994; Esch, 2008; Moulton vd. 2011; Flanagan vd. 2013). Yurt dışındaki pek çok çalışmanın aksine Türkiye’de ise çocuk kitaplarında akran zorbalığını konu edinen herhangi bir çalışma, literatürde tespit edilememiştir. Daha dikkat çekici taraf ise Türkiye’de akran zorbalığının çatı kavramı olan “şiddet” in çocuk kitaplarına yansımaları ile ilgili yapılmış çalışmaların bile nicel açıdan oldukça sınırlı olmasıdır (Sever, 2002; Kara, 2007; Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak, 2009; Fırat, Güleç ve Şahin, 2013; Öztürk ve Giren, 2016; Fırat ve Çeker, 2016; Yılmaz ve Destegüloğlu, 2019). Bu açıdan çalışma özellikle belirli yaş dönemindeki çocuklar için önemli bir problem alanı olan akran zorbalığının çocuk kitaplarına yansımalarını ve akran zorbalığının çözümüne ilişkin kitapların nasıl görüntüler sunduğunu görmek ve bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalara kaynak oluşturmak açısından önemlidir. Bu amaçla çalışmada, “Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında akran zorbalığına ilişkin görüntüler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Çalışma, doküman analizi deseniyle kurgulanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu desen, detaylı incelemelere imkân sağlaması yönüyle de işlevseldir (Bowen, 2009, 27). Çalışmada kurgusal nitelikli çocuk kitaplarındaki akran zorbalığına ilişkin görüntüler tespit edilmeye çalışıldığı için doküman analizi deseni tercih edilmiştir.

### **İncelenen Dokümanlar**

Çalışmada kullanılacak dokümanlar için öncelikle alan uzmanlarının yardımıyla bir liste hazırlanmış, sonrasında bu liste çocuğa uygunluk, güncellik ve çalışma konusuna uygun içerik ölçütleri göz önünde bulundurularak uzman görüşleri doğrultusunda daraltılmıştır. Çalışmaya konu olan kitapların seçiminde yazar çeşitliliğine dikkat edilmiş, her yazarın yalnızca bir kitabı çalışmaya dâhil edilmiştir. Seçilen kitapların künyelerine ve kısaltmalarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunu Oluşturan Kitapların Künye ve Kısaltmalarına İlişkin Bilgiler

Yazar ismi	Kitap ismi	Yayınevi	Yılı	Kısaltmalar
Aslı DER	Defne'yi Beklerken	Günüşiği	2017	DB
Ayhan BOZFIRAT	Sokakta Tek Başına	Günüşiği	2017	STB
Çiğdem SEZER	Juju	Bilgi	2016	J
Elif ŞAFAK	Sakız Sardunya	Doğan Egmont	2017	SS
Fatih ERDOĞAN	Korsan Kitap Çetesi	Mavibulut	2017	KKÇ
Sevgi SAYGI	Babam Nereye Gitti?	Günüşiği	2017	BNG
Yeşim SAYGIN ARMUTAK	Hayaletli Gölün Çocukları	Günüşiği	2018	HGÇ

### Verilerin toplanması ve analizi yöntemi

Çalışmaya konu olan dokümanlar temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuştur. Daha sonra “akran zorbalığı” odağında incelenmiş, bir başka deyişle betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen yeni veri seti, NVİVO 11 Nitel Veri Analiz Programıyla değerlendirilmiş, veriler “zorbalık şekilleri”, “kurbanlar”, “zorba tipler” ve “çözüm şekilleri” başlıkları altında derinleştirilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü esas alınarak kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın .70’in üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma sonucunda bir nitel araştırma uzmanı ve araştırmacı veri setinin bir kısmı üzerinde farklı zaman dilimlerinde kodlamalar yapmış yapılan bu kodlamaların tutarlığı .82 çıkmıştır. Bu sonuç kodlamalar arasında bir tutarlığın olduğunu göstermektedir. Yine çalışmayı daha geçerli ve güvenilir kılmak adına farklı yazar ve yayınevine ait kitaplar çalışmaya dâhil edilerek bir çeşitleme yapılmış, mevcut veri seti birkaç kez okunmuş, doğrudan aktarımlara yer verilmiş, uzman incelemesine başvurulmuştur. Çalışmada bulgular bölümünde alıntı yapılan kitap cümlelerinden sonraki harfler ilgili kitabın baş harflerini, rakamlar ise sayfa numarasını belirtmektedir.

### Bulgular ve Yorumlar

Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında akran zorbalığına ilişkin görünümünün incelendiği araştırma, “zorbalık şekilleri”, “zorbalar”, “kurbanlar” ve “zorbalık problemini çözme biçimleri” başlıkları etrafında şekillendirilmiştir.

## 1. Zorbalık Şekilleri

**Tablo 2.** Zorbalık Şekillerine İlişkin Kitaplarda Yer Alan Görünümler

Sınıfa yeni bir kız gelmiş: Derinsu. Sessiz biri. Bizimkiler hemen dalga geçmeye başlamışlar adıyla (BNG, 48).
Serserinin arkadaşları da teker teker belirdiler. "A-haa! Bakın kimler var burada?" dedi biri. "Lağımın Kralı ve küçük uşakları!" diye bağırdı diğer iki çocuk (HGÇ, 46).
Minibüsün ortalarına yaklaşmıştı ki haylaz Feyyaz ayağına çelme taktı. Sakız Sardunya az kalsın düşüyordu. Son anda koltuğun koluna tutundu, düşmekten kurtuldu. (S.S. 38).
Bu dayak işi giderek daha pis hâle geliyor. Utanmaktan, kızmaktan, intikam alamayacağımı bilmekten, canımın acısından, ne ders dinleyebildim, ne de... Çok canım sıkılıyor, çok (BNG, 70)!
Tam tahmin ettiğim gibi dedikodular başladı. Kitap ve benim sevgili olduğumuz, kimse anlamasın diye özellikle konuşmadığımız, okul çıkışı bulduğumuz falan yayılıyor kulaktan kulağa. (DB, 51)
İçimde çok ama çok büyük bir ağırlık hissettim. Geçen yıl sonu yaşadıklarım gibi, ezildikçe ezildim altında. Beni arka sırada sıkıştırıp göğüslerimi zorla elledikleri, bana iğrenç şeyler söyledikleri günlerde gelip içime oturan o korkunç ağırlık gibi, hatta ondan daha beteriymi bu (DB, 47).

İncelenen kitaplarda akran zorbalığı frekans sıklığına göre sözlü şiddet, fiziksel şiddet, ilişkisel şiddet ve cinsel şiddet olmak üzere dört biçimde belirmektedir.

Kitaplarda en çok öne çıkan sözlü şiddet biçimi, alay etmedir. Zorbalar genellikle kurbanın ismiyle, davranışıyla ya da kurduğu bir cümleyle alay etmektedir. Hakaret ve tehdit gibi sözlü şiddet biçimlerine de incelenen dokümanlarda sıklıkla rastlanmaktadır. Karakterler, bazen birbirlerini bir hayvana ve çağrışımları olumsuz bir nesneye benzetmekte bazen de kurbanları dayak atmamakla veya gelecekle ilgili bir belirsizlikle tehdit etmektedir.

Sözlü şiddet gibi kitaplarda öne çıkan bir diğer şiddet biçimi ise fiziksel şiddettir. Genellikle kurbanı yumruk ve tekme atma şeklinde beliren fiziksel şiddet; iteleme, çelme takma, saç çekme hatta kimi zaman boğaza bıçak dayama şeklinde görülmektedir. Fiziksel şiddete başvuran karakterler çoğu zaman herhangi bir alet kullanmazken nadiren sopa ve bıçak gibi aletler de kullanabilmektedir.

Mevcut veri setinde ilişkisel zorbalık diye adlandırılacak kimi eylemler de yer almaktadır. Bu eylemlerin en başta geleni ise dedikodudur. Kitaplarda, cinsellik ve sevgili olma durumu ile ilgili çıkarılan söylentiler muhataplarını epeyce üzmüş ve bunalmıştır.

Son derece az rastlansa da cinsel zorbalık da kitaplarda yer alan zorbalık tiplerindedir. Kız öğrencileri sıkıştırma, elleme, cinsel içerikli söylemlerle onları rahatsız etme bu zorbalık tipinin görüntüleri arasındadır. Yalnızca tek bir eserde görülen bu zorbalık türü tek bir öğrenci tarafından değil bir grup öğrenci tarafından tekrar edilmektedir.

## 2. Kurbanlar

**Tablo 3.** Kurbanlara İlişkin Kitaplarda Yer Alan Görünümler

Sakız Sardunya ismini küstürmek istemiyordu. İyi kalpli bir çocuk olduğu için kimseyi kırmak gibi bir niyeti yoktu (SS 21).
Babası iki ay önce ölmüştü. Ailesinin geçim derdi annesinin omuzlarında idi şimdi. Babasının ölümünden sonra annesi, evlerde gündelikçi olarak çalışmaya başlamıştı. Osman, işte bunun için sabırsızlanıyordu. O çalışacak, annesi evde oturacaktı. (STB 12,13)
On iki yaşındayım. Altı aydır Türkiye’deyiz. Babam bir sitede kapıcılık yapıyor. Aslında Almanya’ya gidecektik ama annem istemedi. Almanya çok uzakmış (J 7).
Bilye oynamak, sevdiği anladığı tek oyun olduğundan, ona bu ismi takmıştık. Benden iki yaş küçük olduğuna inanmak zordu. Ufak tefek, çekingen ve çoğunlukla karamsardı. (HGÇ 11).

Kitaplarda zorbalığa maruz kalan karakterlerin genellikle akıllı, uslu, iyi kalpli ve dürüst kimseler olarak sunulduğu görülmüştür. Zorba tiplerin aksine kurbanlar çekingen, içe kapanık, en azından hayatlarının bir döneminde okumaktan mutlu olan ve kendi dünyalarında mutlu olmaya çalışan karakterler olarak resmedilmiştir. Bunun yanında zorbalıkla yüzleşen karakterlerin önemli bir kısmı, yetim ve/ veya yoksuldu. Yaşamak ve geçimini sürdürmek adına hayatın gerçekleriyle erken yaşta karşılaşan karakterler türlü zorbalıklarla karşılaşmaktadır.

Kurgularda zorbalığa maruz kalan karakterler açısından cinsiyet belirleyici bir değişken olmamasına rağmen cinsiyet özelinde zorbalık türlerinde farklılaşmalar bulunmaktadır. Kitaplarda kız karakterler, genellikle sözlü şiddet, ilişkisel şiddet ve cinsel şiddete maruz kalırken; erkek karakterler ise bu türden zorbalıkların yanında fiziksel şiddete daha fazla maruz kalmaktadır.

Yukarıda bahsedilen özellikler kadar belirgin olmasa da kurbanların fiziki açıdan güçsüz ve aile içi iletişimlerinin zayıf olması da eserlerde dikkat çeken başka bir görüntüdür.



### 3. Zorba Tipler

**Tablo 4.** Zorba Tiplere İlişkin Kitaplarda Yer Alan Görünümler

Elebaşı bir anda önümüzde dikildi. Çetesi de onu izledi. Şimdi önümüzde dikilmiş, küstah bakışlarıyla bizi süzen, haklamaya kararlı dört kişiydiler (HGÇ 46).
Güngör, Hayri'den sonra, içlerinde en kuvvetlileriydi. Yaşı da onlardan büyüktü. Çetenin ikinci başkanıydı (STB 137).
Bizim okuldan bir çocukla, kendisi gibi kavgacı ve saldırgan arkadaşları oturuyordu orada. Sürekli sorun çıkarmak en büyük hobileriydi bunların (HGÇ 44,45).
Sınıftaki yaramaz oğlanlar bir de tekerleme uydurmuşlardı: Yağmur yağıyor seller akıyor, Saksıda Sardunya camdan bakıyor. Dereler taşıyor, kayıklar batıyor, Sardunya saksıda suyunu içiyor (SS 14).

Kitaplarda zorba tipler genellikle tek değildir, etrafında emirleri sorgulamadan kabul eden bir arkadaş grupları vardır. Lider özelliklere sahip ve özgüvenlidirler. Arkadaşlarına nazaran genellikle iri, yaşça büyük ve/veya ekonomik anlamda güçlü olmaları onları grup içinde öne çıkarmaktadır. Zorbalığa maruz kalan karakterlerin tam tersi biçimde belalı, öfkeli, saldırgan ve yalancılardır. Öfkelerini kontrol etmekte güçlük yaşayan karakterler, fiziki üstünlüklerini de kullanarak problemlerini şiddete başvurarak çözmeye çalışırlar. Kurban karakterlerin aksine büyük oranda erkektirler. Özellikle fiziksel şiddet başta olmak üzere şiddetin her türüne başvururlar ve bu anlamda acıma eşikleri yoktur. İçlerinden bazıları suça bulaşmış, ceza yemiş ancak uslanmamıştır.

### 4. Zorbalık Problemini Çözme Biçimleri

**Tablo 5.** Zorbalık Problemini Çözme Biçimlerine İlişkin Kitaplarda Yer Alan Görünümler

Okulun bahçesinden çıkınca, Osman, Gülten'in peşinden koştu. Çantasını yolun kenarına bırakıp, Gülten'in saçlarına yapıştı. Kız avazı çıktığı kadar bağıyordu. Osman bir yandan yumrukları yapıştırırken, bir yandan da söylüyordu: 'Bir daha alay et benimle de göreyim.' (STB 25).
Hâlâ ismiyle alay edenler oluyordu ama eskisine göre daha azdı. Onun tepki vermediğini, bozulmadığını görünce, en alaycı öğrenciler bile bu fena huylarından vazgeçmeye başladılar (SS 150).
Bu Derinsu müthiş! Süper! Harikaaa! Annesinin izlediği bir haber programında gizli kamerayla suçluların yakalandığını görmüş ve okula kamera götürme fikri gelmiş aklına. ... Bu işi başarısız kurtuluruz. Kaseti doğrudan televizyon kanallarına vermeyi düşünüyoruz. Bakalım, müdür o zaman da arkadaşının oğlunu kollar mı (BNG 74)

Zorbalığa maruz kalan karakterler, zorbalıkla baş etmekte her zaman başarılı olmazlar ve bir bocalama evresi yaşarlar. Bu evreden sonra, problemlerini önemli ölçüde şiddete şiddetle karşılık vererek çözmeye çalışırlar. Bu şiddet bazen sözlü şiddet olduğu gibi çoğu zaman fiziksel şiddet şeklinde tezahür eder.

Zorbalığı şiddetle çözmeye çalışmanın temel yöntem olduğu kitaplarda, kurbanlar görmezden gelerek de problemlerini çözmeye çalışırlar ve bu usulü kullanarak başarılı da olurlar. Ancak görmezden gelmenin, sessiz kalma ve acizlik gösterme şeklinde algılandığı durumlarda zorbalılar daha da acımasızlaşıp sertleşir.

Kitaplarda zorbalığın çözümü için en az benimsenen usul ise akıl yürütme ve ikincil kişilerden yardım almadır. Kurgu içinde tercih edildiği kesitlerde zorbalığın azalmasına vesile olan ve kalıcı çözümlere imkân sağlayan bu usuller, kurguların genelinde yazarlar tarafından tercih edilmemişlerdir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında akran zorbalığına ilişkin görünümlerin ve akran zorbalığının çözümüne ilişkin görüntülerin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmada, çocukların en fazla karşılaştıkları akran zorbalığı tipinin, sözel ve fiziksel şiddet üzerine temellendiği, bu zorbalık tiplerini ilişkisel ve cinsel şiddetin takip ettiği görülmektedir. Kitaplar değerlendirildiğinde, sözel zorbalık düzeyinde en sık alay ve hakaret etme; fiziksel zorbalık düzeyinde yumruk atma, itme, çekme; ilişkisel zorbalık düzeyinde dedikodu; cinsel zorbalık düzeyinde ise cinsel içerikli sözler söyleme eyleminin belirgin olarak öne çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular ilgili literatürle karşılaştırıldığında neredeyse birebir örtüşmektedir (Çankaya, 2011). Sözelimi Çınkır ve Karaman Kepenekçi (2003) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin %44'ünün sözel, %30'unun fiziksel, %18'inin duygusal, %9'unun ise cinsel şiddete maruz kaldıklarını belirlemişlerdir. Aynı araştırmacılar, 2003 yılında yaptıkları bir başka çalışmada ise öğrencilerin, fiziksel zorbalık düzeyinde en sık itme ve çekme; sözel zorbalık düzeyinde ad takma, alay ve hakaret etme; duygusal zorbalık düzeyinde eşyaya zarar verme ve küçük düşürme, cinsel zorbalık düzeyinde ise cinsellik içeren sözlerle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Çocuk kitaplarının gerçek hayatı çocuk okura tanıtmaması açısından bu örtüşmenin değerli olduğu düşünülmektedir. Zira Oğuzkan'a (2009) göre çocuk kitaplarının bir işlevi de çocuğu hayata hazırlamaktır. Dolayısıyla içinde hayata dair gerçeklerin olmadığı kitaplar, hem çocuk okurun yanlış yönlendirilmesine neden olacak hem de okurun kitap karakterleriyle özdeşim kurmasının önüne geçerek kitabı içselleştirmesine engel teşkil edecektir. Çocuk edebiyatının çocuğu hayata hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak değerlendirildiği (Yılmaz ve Yakar, 2018) zaman diliminde, çocuk kitaplarındaki görünümlerin hayatın gerçekleriyle örtüşmesi çocuğun estetik ihtiyaçlarının yanı sıra bireysel gelişimine de yardımcı olması açısından ayrıca önem arz etmektedir.

Kitaplarda zorbalığa maruz kalan karakterler, genellikle akıllı, uslu, çalışkan, iyi kalpli ve dürüst kimselerdir. Bu karakterler, birçok zaman kendilerini koruyup kollayacak, haklarını savunacak bir baba figürünün eksikliğini yaşarlar. Kitaplardaki bu yansıma gerçek hayatla ve ilgili literatürle (Olweus, 1993; Marano, 1995; Pişkin, 2002; Çınkır, 2006; Cook vd. 2010; Gürhan, 2017) pek çok zaman örtüşse de çocuk okuru olumsuz da yönlendirebilir. Zorba karakterlerin önemli bir kısmının, korkusuz biçimde yansıtılırken, çalışkan, efendi, dürüst karakterler sindirilmiş bir vaziyette resmedilmesi çocuk okurda bir kabulleniş psikolojisini de beraberinde getirebilir. Diğer yandan yetimlik, fakirlik, zayıflık, efendilik gibi toplumun kültürel kodlarında hâlâ bir karşılığı bulunan kavramların kitaplarda zorbalığa maruz kalmanın bir nedeni olarak gösterilmesi çocuk okurun bu kavramları –yerine göre değerleri- olumsuz olarak algılamasına neden olabilir.

İncelenen çocuk kitaplarında, kurbanların aksine zorba karakterlerin yaşça büyük, fiziki açıdan iri, maddi açıdan ise güçlü oldukları görülür. Nitekim ilgili literatüre de bakıldığında yaş, güç, irilik, aile yapısı ve ekonomik durum gibi değişkenlerin zorbalığı etkilediğine dair araştırmaların çokluğu göze çarpmaktadır (Totan ve Yöndem, 2007; Gültekin Akduman, 2010; Ayas ve Pişkin, 2011; Kartal ve Bilgin, 2012; Öksüz, Çevik ve Kartal, 2012; Özyürek vd. 2015; Güven, 2015; Gürhan, 2017). Özellikle belirli dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde, yaşça büyük ve iri olmanın bir otorite kurma vesilesi olduğu anlaşılabilir durumudur. Ancak özellikle ekonomik göstergeler açısından düşünüldüğünde, kitaplarda zengin karakterlerin zorba, fakir karakterlerin ise daima mağdur ve iyi kalpli olarak resmedilmesi daha küçük yaşlarda, sınıfsal bir ayrım düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Esasında klasik masal geleneğinden bugüne miras kalan bu düşünce oldukça yanlıştır. Hayatın içinde pekâlâ, iyi kalpli zengin insanlar olabileceği gibi, kötü kalpli fakir insanlar da olabilir. Bu konuda toptancı bir bakış benimsemek, konulara insan odağından bakmak yerine zenginler zorbadır, fakirler mağdurdur propagandası yapmak Nas'ın (2004, 82) da ifade ettiği gibi ne çocuğun ne de edebiyatın gerçekliğine uymaktadır. Bu nedenle kitaplar, özellikle de edebî nitelikli çocuk kitapları bir fikrin sözcülüğünü yapmamalı, kalıp düşünceleri dayatmaktan kaçınmalıdır.

İncelemeye konu olan kitaplarda, zorba karakterlerin neredeyse tamamı erkektir. Zorbalığa maruz kalan karakterlerin cinsiyetlerine bakıldığında ise cinsiyet açısından belirgin bir farklılaşmanın olmadığı; zorbalığın türü açısından bir farklılaşma olsa da kız karakterlerin de erkek karakterler gibi zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir. Bu görüntü, akran zorbalığı özelinde yapılan başka araştırmaların sonuçlarıyla da yakınlık göstermektedir (Kartal, 2008; Gültekin Akduman, 2010; Kanadıkırık Kılıç ve Kılıç, 2014; Öztürk, Atlı ve Kutlu, 2014; Güven, 2015). Mesela Burnukara ve Uçanok (2012) akran zorbalığı ile ilgili araştırmasında tıpkı bu araştırma bulgularına benzer nitelikte genel olarak akran zorbalığına maruz kalma açısından cinsiyete göre farklılık olmadığını belirtmiştir. Mevcut araştırma bulguları, kitaplardaki görüntüyü büyük oranda

desteklese de kitaplarda erkek karakterlerin kız karakterlerden farklı olarak devamlı zorba şeklinde betimlenmesinin toplumun ve çocuk okurun cinsiyete atfettiği roller açısından birtakım sıkıntılara neden olabileceğini unutmamak gerekir. Toplumsal cinsiyetin sıklıkla konuşulduğu, toplumsal cinsiyet üzerinden yapılan akademik çalışmaların giderek arttığı bir dönemde yazarların zorbalığı bir cinsiyet sorunu olarak algılamamaları, zorbalığın eğitim süreci ve ahlakla ilgili boyutlarına vurgu yapmaları daha doğrudur. Burada her ne kadar hayatın gerçeklerini kitaplara yansıtma şeklinde bir düşünce hâkim olsa da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla zorbalık eğiliminde olduğunu ifade eden (Çalık vd. 2009) veya kız ve erkek öğrencilerin zorbalık düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı belirten araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Dölek, 2002).

Kitaplarda dikkat çeken bir diğer boyut ise zorbalığa maruz kalan karakterlerin yaşadıkları çatışmaları çözmeye biçimleridir. Zorbalığa maruz kalan karakterlerin önemli bir kısmı problemini şiddete başvurarak çözmekte, bir anlamda kurbanen zorba olmaktadır. Söz konusu literatür gözden geçirildiğinde, gerçek hayatta da zorbalığa maruz kalan kurbanların şiddete şiddetle cevap verdikleri araştırmaların varlığı görülmektedir (Gültekin Akduman, 2010; Burnukara ve Uçanok, 2012). Ancak araştırmaların geneline bakıldığında kurbanların şiddet dışında da daha etkili sayılabilecek çözüm yollarına başvurdukları anlaşılmaktadır. Kitaplardaki görünümün, bu yönüyle ilgili literatürle örtüşüğünü söylemek mümkün değildir. Yakar ve Yılmaz'ın (2015) da çalışmalarında ifade ettiği gibi kurgusal nitelikli çocuk kitaplarındaki karakterlerin çatışmalarını şiddete başvurarak çözmesi, şiddeti alternatif bir çözüm yolu olarak değerlendirilmesi yanlıştır. Bu anlamda yazarların zorbalığın çözümünde daha etkili çözüm yolları önermeleri gerekmektedir. Bu çözüm yollarından biri çevreden yardım alma iken diğeri ise akıl yürütmedir. Kişinin baş edemediği konularda etrafındaki insanların birikimlerinden faydalanması veya aklını kullanmak suretiyle kalıcı çözümlere ulaşması oldukça değerlidir. Literatürdeki pek çok çalışmada kurban, özellikle çevresindeki anne, arkadaş, öğretmen gibi birincil kişilerden yardım alırken (Kartal, 2008; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Gökçearslan Çifci, 2010; Öztürk, Çevik ve Kartal, 2012) kitaplarda bu tarz çözümlere oldukça az yer verilmiştir. 21. yüzyıl yeterlilikleri zikredilirken ideal insana ait sıfatların “problem çözen, akıl yürüten, işbirliği yapan” ifadeleri ile karşılandığı modern zamanlarda, karakterlerin yaşadıkları çatışmaları çözerken daha fazla akıllarını kullanmaları ve işbirliği yapmaları beklenmektedir. Zira Sever'in (2010) de belirttiği gibi kurgulardaki karakterlerin aynı zamanda çocuk okurun özdeşim kurduğu düşsel bir arkadaş olacağı unutulmamalıdır. Kitap karakterlerinin, çocuk okurların davranışlarını etkilediği düşünülürse günlük hayatta akıl yürüten ve işbirliği yapan bireyler için bu yetilerle donanmış kahramanların çocuk okura daha fazla arz edilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında, akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve görünümünün çözümüne ilişkin sunulan alternatifleri tespit etmek ama-

cıyla yapılan çalışmada, kurgusal nitelikli çocuk kitaplarında en fazla karşılaşılan zorbalık tipinin sözel ve fiziksel şiddet üzerine temellendiği; zorbalığa maruz kalan karakterlerin genellikle akıllı, zeki, çalışkan ve dürüst kimseler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen kitaplarda, zorba karakterlerin neredeyse tamamının erkek olduğu, kurbanların yaşadıkları çatışmaları genellikle şiddete meylederek çözmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

### Kaynakça

- ADA, Şükrü (2010). Erzurum'daki İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Akran Zorbalığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **Eğitim ve Bilim**, 35, (158), ss. 90-100.
- AKTAŞ, Vezir ve GÜVENÇ, Gülden Berkem (2006). Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan Olumlu Sosyal Davranışlar ile Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişilerarası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 23, (2), ss. 233-264.
- ASLAN, Sevda ve AŞICI, Halil (2011). Ergenlerde Okul Zorbalığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, (2), ss. 71-83.
- ATIŞ AKYOL, Nevra, YILDIZ, Cansu ve AKMAN, Berrin (2018). Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri ve Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, (2), ss. 439-459.
- AYAS, Tuncay ve PİŞKİN, Metin (2011). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türü Bakımından İncelenmesi, **İlköğretim Online**, 10, (2), ss. 550-568.
- AYAZ ALKAYA, Sultan ve AVŞAR, Fatma (2017). Okul Çağı Çocuklarının Akran Zorbalığı Durumları ile Atılganlık Düzeyleri ile İlişkili Faktörlerin İncelenmesi, **Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi**, 14, (3), ss. 185-191.
- AYDIN, İnanet (2013). Çocuk, İnternet ve Etik, **Gençlik Araştırmaları Dergisi**, 1, (2), ss. 98-119.
- AYPAY, Ayşe, DURMUŞ, Emine ve AYBEK Eren Can (2016). Akran Zorbalığı, Okul Tükenmişliği ve Ebeveyn İzlemesi Arasındaki İlişki, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 9, (43), ss. 1389-1396.
- BAYAR, Yusuf ve UÇANOK, Zehra (2012). Ergenlerin Dâhil Oldukları Zorbalık Statülerine Göre Okul Sosyal İklimi ve Genellenmiş Akran Algıları, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 12, (4), ss. 2337-2358.
- BOWEN, Glenn A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method, **Qualitative Research Journal**, 9, (2), ss. 27-90.
- BURNUKARA, Pınar ve UÇANOK, Zehra (2012). İlk ve Orta Ergenlikte Akran Zorbalığı: Gerçekleştiği Yerler ve Baş Etme Yolları, **Türk Psikoloji Yazıları**, 15, (29), ss. 68-82.
- COOK, Clayton R., WILLIAMS, Kirk R., GUERRA, Nancy G., KİM, Tia E. ve SADEK, Shelly (2010). Predictors Of Bullying And Victimization In Childhood And Adolescence: A Meta-analytic Investigation, **School Psychology Quarterly**, 25, (2), ss. 65-83.

- ÇALIK, Temel, ÖZBAY, Yaşar, ÖZER, Arif, KURT, Türker ve KANDEMİR, Mehmet (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 15, (60), ss. 555-576.
- ÇANKAYA, İbrahim (2011). İlköğretimde Akran Zorbalığı, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, (1), ss. 81-92.
- ÇELEN, Fatma Kübra, ÇELİK, Aygül ve SEFEROĞLU, Süleyman Sadi (2011). Çocukların İnternet Kullanımları ve Onları Bekleyen Çevrim-içi Riskler, **Akademik Bilişim**, 2, ss. 1-8.
- ÇINKIR, Şakir (2006). Okullarda Zorbalık: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri. **I. Şiddet ve Okul Sempozyumu**, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- ÇINKIR, Şakir ve KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 34, ss. 236-253.
- DAĞLIOĞLU, Hacer Elif ve ÇAMLİBEL ÇAKMAK, Özlem (2009). Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Yayınlanan Hikâye Kitaplarının Şiddet ve Korku Öğeleri Açısından İncelenmesi, **Türk Kütüphaneciliği**, 23, (3), ss. 510-534.
- DÖLEK, Nevin (2002). Öğrencilerde Zorbaca Davranışların Araştırılması ve Bir Önleyici Program Modeli, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- ESCH, Ginny (2008). Children's Literature: Perceptions Of Bullying, **Childhood Education**, 84, (6), ss. 379-382.
- FIRAT, Hatice ve ÇEKER, Sibel (2016). Çocuk Kitaplarında Dilin Şiddet Aracı Olarak Kullanımı, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Özel Sayı**, ss. 83-107.
- FIRAT, Hatice, GÜLEÇ, Havise ve ŞAHİN, Çavuş (2013). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarının Korku ve Şiddet Öğeleri Açısından İncelenmesi, **The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)**, 6, (5), ss. 217-241.
- FLANAGAN, Kelly S, VANDEN HOEK, Kristin K., SHELTON, Andrew, KELLY, Sarah Lynne, MORRISON, Chelsey M. ve YOUNG, Amy M. (2013). Coping With Bullying: What Answers Does Children's Literature Provide?, **School Psychology International**, 34, ss. 691-706.
- FREEMAN, Greta Griffin (2014). The Implementation Of Character Education And Children's Literature To Teach Bullying Characteristics And Prevention Strategies To Preeschool Childrens: An Action Research Project, **Early Childhood Educational Journal**, 42, ss. 305-316.
- GÖKLER, Rıza (2009). Okullarda Akran Zorbalığı, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6, (2), ss. 511-537.
- GÜLTEKİN AKDUMAN, Gülümser (2010). 7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri, **Kuramsal Eğitimbilim**, 3, (2), ss. 13-26.
- GÜRHAN, Nermin (2017). Her Yönü ile Akran Zorbalığı, **Türkiye Klinikleri J Psichiatri Nurs-Special Topics**, 3, (2), ss. 175-81

- GÜVEN, Fuat (2015). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapmaları ile Zorbalığa Maruz Kalmalarının, Cinsiyet, Anne - Baba Eğitimi, Sosyoekonomik Düzey ve Empati Eğilimi Açısından İncelenmesi, Toros Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin.
- HİLOOĞLU, Sehir ve CENKSEVEN-ÖNDER, Fulya (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü, İlköğretim Online, 9, (3), ss. 1159-1173.
- KALE, Mustafa ve DEMİR, Serkan (2017). İlkokul Öğrencilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, **TÜBAV Bilim**, 10, (3), ss. 74-85.
- KANADIKIRIK KILIÇ, Azize ve KILIÇ, Ayşe (2014). MEB Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Düzeyleri ve Özgüven Arasındaki İlişki, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu içinde (s. 23-29). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- KANTAR, Elvide ve UYSAL, Başak (2019). Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 7, (4), ss. 1141-1163.
- KAPCI, Emine Gül (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37, (1), ss. 1-13.
- KARA, Halil ve KAÇAR, Murat (2017). Akran Zorbalığı ve Toplumsal Önemi: İki Olgu Sunumu, **Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi**, 22, (2), ss. 115-118.
- KARA, Şükran (2007). Fantastik Çocuk Kitaplarında Uzamın İmgesel İşlevi ve Şiddet, Çankaya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 7, ss. 61-72.
- KARTAL, Hülya (2008). İlköğretim Okullarında Zorbalık Yapanlar ve Zorbalığa Uğrayanlar, **e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences**, 3, (4), ss. 712-730.
- KARTAL, Hülya ve BİLGİN, Asude (2007). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 3,(2), ss. 207-227.
- KARTAL, Hülya ve BİLGİN, Asude (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Görüşleri, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 7, (3), ss. 539-562.
- KARTAL, Hülya ve BİLGİN, Asude (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığın Nedenleri ile İlgili Algıları, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11, (1), ss. 25-48.
- MARANO, Hara Estroff (1995). Big Bad Bully, **Psychology Today**, 28, (5), ss. 50-68.
- MİLES, Matthew B. ve HUBERMAN, Allen Michael (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, SAGE Publications, California.
- MOULTON, Emily, HEATH, Melissa Allen, PRATER, Mary Anne ve DYCHES, Tina Taylor (2011). Portrayals Of Bullying In Children's Picture Books And Implications For Bibliotherapy. **Reading Horizons**. 51, (2), ss. 118-148.

## Çocuk Kitaplarında Akran Zorbalığı

- NAS, Recep (2004). Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.
- ÖĞUZKAN, Ali Ferhan (2009). Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- OLİVER, Ronald L., YOUNG, Terrell A. ve LASALLE, Shella M. (1994). Early Lessons İn Bullying And Victimization: The Help And Hindrance Of Children's Literature. **The School Counselor**, 42, ss. 137-146.
- OLWEUS, Dan (1993). Bullying At School: What We Know And What We Can Do, MA: Blackwell, Cambridge.
- ÖKSÜZ, Yücel, ÇEVİK, Ceren ve KARTAL, Ayça (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Rize İli Örneği), **Turkish Studies**, 7,(3), ss. 1911-1934.
- ÖZDEMİR, Murat ve AKAR, Filiz (2011). Lise Öğrencilerinin Siber-Zorbalığa İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 17, (4), ss. 605-626.
- ÖZKAN, Yasemin ve GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ, Elif (2010). Düşük Sosyo-ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı, **İlköğretim Online**, 9,(2), ss. 576-586.
- ÖZTÜRK, Muhammed ve GİREN, Songül (2016). Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarındaki Korku ve Şiddet Öğelerinin İncelenmesi, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)**, 5, (4), ss. 2095-2018.
- ÖZTÜRK, Nilgün, ATLI, Abdullah ve KUTLU, Mustafa (2014). Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, (3), ss. 43-63.
- ÖZYÜREK, Arzu, GÜMÜŞ, Hasan ve ÖZBATAK, Meryem Esra (2015). İlkokul ve Ortaokullarda Risk Göstergeleri ve Müdahale Yaklaşımlarının İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1, ss. 77-88.
- PİŞKİN, Metin (2002). Okul Zorbalığı: Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınabilecek Önlemler, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2, ss. 533-551.
- PİŞKİN, Metin (2010). Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi, **Eğitim ve Bilim**, 35, (156), ss. 175-189.
- SEVER, Sedat (2002). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Millî Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme), **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 35, (1-2), ss. 25-37.
- SEVER, Sedat (2010). Çocuk ve Edebiyat, Tudem Yayıncılık, Ankara.
- TIPIRDAMAZ SİPAHİ, Hilal (2008). İzmir İli Bornova İlçesinde İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı, Etkileyen ve Eşlik Eden Faktörler, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- TOTAN, Tarık ve YÖNDEM, Zeynep Deniz (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi, **Ege Eğitim Dergisi**, 8, (2), ss. 53-68.



- ÜNALMIŞ, Mehmet ve ŞAHİN, Rukiye (2012). Şiddete Yönelik Tutum ve Okul Zorbalığı, **Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi**, 1, (1), ss. 63-71.
- ÜNERİ, Özden Şükran (2011). Çocuklarda Akran Zorbalığı, **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**, 24, ss. 352-353.
- WANG, Cixin, COUCH, Lauren, RODRÍGUEZ, Geovanna Rosas ve LEE, Catherine (2015). The Bullying Literature Project: Using Children's Literature To Promote Prosocial Behavior And Social-emotional Outcomes Among Elementary School Students, **Contemp School Psychol**, 19, ss. 320-329.
- YAKAR, Yasin Mahmut ve YILMAZ, Oğuzhan (2015). Beyazbulut Dergisinde Yer Alan Kurgusal Metinlerdeki Karakterlerin Çatışmaları Çözme Biçimleri, **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, ÖS II**, ss. 57-66.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Oğuzhan ve DESTEGÜLOĞLU, Bilge (2019). Çocuk Kitaplarına Yansıyan Şiddet, **İlköğretim Online**, 18, (3), ss. 1099-1112.
- YILMAZ, Oğuzhan ve YAKAR, Yasin Mahmut (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım, **Çocuk ve Medeniyet**, 3, (6), ss. 29-42.



# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN ÖZET YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ahmet BENZER<sup>1</sup>, Kübra KARADAĞ<sup>2</sup>, Büşra EVCİ<sup>3</sup>**

1 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.

2 Uzman, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, kubrakaradag500@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6170-2052.

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, busraevci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6857-9018.

Geliş Tarihi: 28.01.2020 Kabul Tarihi: 30.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.681263

**Öz:** Araştırmada özet yazma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinin özet yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma karma araştırma yöntemi yaklaşımlarından iç içe karma desen ile desenlenmiştir. Araştırmamanın çalışma grubunu İstanbul'da bir ortaokulda eğitim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmamanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı-deneyssel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test olarak yazdıkları özetlerin değerlendirilmesinde Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016) tarafından geliştirilen "Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Öğrencilerin bir ders saatinde özet yazmasını sağlamak amaçlanmış ve bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilere 3 hafta boyunca metin özeti yazma stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilere ise bu eğitim verilmemiş, dersler 7. sınıf müfredatına uygun şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark görülürken kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test sonuçları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Bu durum özet yazma becerisinin bu konuda herhangi bir eğitim verilmeden yalnızca özet yazma görevleriyle geliştirilemediğini göstermektedir. Araştırmamanın nitel verileri nicel aşama ile eş zamanlı olarak ve nicel aşamanın sonunda toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle metin özeti yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin özet yazma becerisini geliştirme, özetini yazdıkları metnin içeriğini doğru yansıtmaya, ana fikri net şekilde ortaya koymaya, yazılarını gereksiz ayrıntılardan arındırma, metni kendi cümleleriyle yeniden oluşturma gibi yönlerden katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Metin Özeti Yazma Becerileri, Özet Yazma Stratejileri, Özet Değerlendirme.

# THE EFFECT OF STRATEGY TEACHING TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS ON SUMMARY WRITING SKILLS

## Abstract:

In this study, the effect of summary writing strategies on secondary school students' summary writing skills was examined. The research was designed with a nested mixed design, one of the mixed research methods. The study group of the research consisted of 7th grade students studying in a secondary school in Istanbul. In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control groups was used. In the evaluation of the summaries written by the students as pre-test and post-test, "Text Summary Rubric" developed by Benzer, Sefer, Ören and Konuk (2016) was used. It was aimed to enable students to write summaries of one class hour and in this direction, students in the experimental group were trained on text summary writing strategies for 3 weeks, students in the control group were not given this training, and the lessons were continued to be taught in accordance with the 7th grade curriculum. While there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group, there were no significant difference between the pre-test and post-test results of the control group students. This situation shows that summary writing skill cannot be developed only with summary writing tasks without any training on this subject. The qualitative data of the study were collected synchronous with the quantitative phase and at the end of the quantitative phase. With the data obtained from the research, it was concluded that the text summary writing strategies training contributed to the development of students' summary writing skills in terms of accurately reflecting the content of the text they wrote the summary of, revealing the main idea clearly, removing unnecessary details from their writing, and rewrite the text with their own sentences.

**Keywords:** Text Summary Writing Skills, Summary Writing Strategies, Summary Evaluation.

## 1. Giriş

Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinin çoğunlukla Türkçe dersinin sorumluluğunda olduğu düşünülmektedir. Bu kısmen doğrudur. Bununla birlikte bu beceri bütün derslerin merkezî noktasını oluşturmaktadır. Okuduğunu anlamayan bir bireyin matematik sorusunu doğru çözmesi de beklenemez. Böyle önemli bir beceriyi Türkçe derslerinde geliştirmede kullanılan en önemli araçlardan biri özet yazmadır.

Özet yazma, araştırmacılar tarafından da en etkili okuduğunu anlama stratejisi olarak kabul edilmektedir (Dreher, 2009, 7; Khoshsima ve Tiyar, 2014, 136; Brown, 2018, 8) çünkü bir kitap veya metni özetleyebilmenin en önemli şartı okuduğunu anlamadır (Konuk, Ören, Benzer ve Sefer, 2016, 2021). Wichadee'ye (2013, 107) göre özet yazma, öğrencilerin bir metni anlayıp anlamadıklarını görmenin en iyi yoludur çünkü öğrenciler ana fikri aktarmak için kendi ifadelerini kullanmak zorundadırlar.

Özet yazma bir metinden yola çıkılarak yapılan bir okuduğunu anlama etkinliği olmayıp aynı zamanda farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin birleştirilmesi için de kullanılan bir etkinliklerdir (<https://www.youtube.com/watch?v=vioz>). Okuyucunun özet yazarken hikâye ya da rapor yazar gibi yeni bir metin ya da fikir üretmesi, orijinal bir metin ortaya çıkarması beklenmez. Bu noktada okuyucudan beklenen özete neyi dahil edip neyi dahil etmeyeceğine yani bilgileri nasıl organize edeceğine ve orijinal metindeki anlamı nasıl koruyacağına karar vermesidir (Idris, Baba ve Abdullah, 2011, 180).

Özet yazma, öğrencilerin sadece kendilerini yazarak ifade etmelerini sağlamak için değil, aynı zamanda öğrencilerin okuduklarını anlamadaki zayıf noktalarını tespit etmek ve bunlara çözüm üretmek için de kullanılmaktadır (Khoshsima ve Tiyar, 2014, 138).

Kirkland ve Saunders'e (1991, 105-106) göre özet yazma becerisi öğrencilerin okul başarısında önemli olmakla birlikte ders kitapları öğrencilerin bu beceriyi zaten bildiğini varsaymaktadır. Bu çok önemli bir tespittir. Bir becerinin zaten bilindiği varsayımı bilginin öğrenilmesinde en önemli engeli oluşturmaktadır. Özet yazma, sadece bir ödev değil, aynı zamanda öğrenciler için bilişsel bir gelişme göstergesidir. Öğrenciler özet yazarken bilgiyi kısaca ifade etme, bilgi yığını azaltma, ayrıntıları filtreleme, çıkarım yapma gibi bilişsel becerilerini devreye sokar ve bunu yaparken de bilgi aşamasının üstünde analiz ve sentez aşamalarında bilgiyi tekrar okuyarak metni tekrar yaratır.

Özet yazarken öğrencinin kendi ifadelerini kullanmasını veya farklı kaynaklardaki bilgileri birleştirmesini sağlamak gelişigüzel bir şekilde gerçekleşmemektedir. Bu durum öğrencilerin özet yazma eğitimine ihtiyacı olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Özet yazma, stratejik öğretim modellerinden biridir ve öğrenciler özet yazarken yönergelere ihtiyaç duyarlar (Kintsch ve Dijk, 1978, 363) çünkü öğrenciler hangi bilgilerin gerekli/gereksiz olduğunu tespit etmekte güçlük çekebilirler (<https://www.youtube.com/watch?v=vioz>).

Pirc ve Peçjak (2018, 245) öğrencilerin özet yazarken zihinlerindeki bilişsel yükü azaltmak için onlara özet yazma stratejilerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Winograd da (1984, 420) stratejik becerilerin eksikliğinden dolayı öğrencilerin iyi bir özet yazmadığını ifade etmektedir. Bu durum da özet yazma stratejileri eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin iyi bir özet yazabilmesi ve yazdıkları özetlerin değerlendirilmesi gerekliliği özet yazma becerisinin müfredatlara dahil edilmesini sağlamıştır (İdris, Baba ve Abdullah, 2011, 180). Özet yazma bir beceri olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) dinleme ve okuma kazanım alanları içerisinde birer kazanım ile yer almaktadır. "Dinlediklerini/izlediklerini özetler." kazanımı dinleme, "Okuduklarını özetler." kazanımı okuma kazanım alanı içerisinde ele alınmıştır. Bu kazanımlarla öğrencilerden dinlediklerinin/izlediklerinin veya okuduklarının özetini yazmaları beklenmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın nitel boyutunda cevap aranan araştırma sorusu ise şu şekildedir:

1. Metin özeti yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin özet yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yaklaşımlarından iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desen geleneksel nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir araya getirildiği, nitel ve nicel verilerin birlikte veya art arda toplandığı araştırma tasarımıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014, 203).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul'da bir ortaokulun 7. sınıfında eğitim gören ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler rastlantısal atama ile deney grubu (n=15) ve kontrol grubu (n=15) olarak ayrılmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test olarak yazdıkları özet metinlerin "Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" (EK 2) (Benzer, Sefer, Ören ve Konuk, 2016) kullanılarak puanlanmasıyla elde edilmiştir. Toplanan nicel veri ilişkili ve ilişkisiz örneklemler t-testi teknikleri ile çözümlen-

miştir. Araştırmanın nitel verilerini elde edebilmek için ise nicel aşama ile eş zamanlı olarak gözlemci notları ve nicel aşamadan sonra yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ayrı ayrı sonuçlandıktan sonra veriler birleştirilmiştir.

#### 2.4. Araştırma Süreci

Nicel yaklaşımın baskın olduğu iç içe karma desende tasarlanan araştırmada nitel araştırma dizisi, deneysel stratejinin içine gömülmüştür. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında yapılan çalışmalar şu şekildedir:

##### 2.4.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda eşitlenmiş ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına hiçbir müdahalede bulunulmadan ön test olarak öğrencilerden özetini yazmaları istenen hikâye özetleri “Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” (Benzer, Sefer, Ören ve Konuk, 2016) ile araştırmacı öğretmen tarafından puanlanmıştır. Ön testin ardından deney grubundaki öğrencilere 3 haftalık “Metin Özeti Yazma Stratejisi Eğitimi” (EK 1) verilmiştir. Kontrol grubuna ise bu eğitim verilmemiş, dersler 7. sınıf Türkçe dersi müfredatına uygun şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Deney grubuna verilen 3 haftalık eğitimin ardından aynı dereceli puanlama anahtarı son test olarak her iki gruba da yazdırılan hikâye özetlerinin puanlanmasında kullanılmıştır. Grupların ön test-son test sonuçları ilişkili ve ilişkisiz örneklem t-testi teknikleri kullanılarak SPSS 16.0 istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

##### 2.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır ve nitel verilerin toplanabilmesi için bağımsız gözlemcinin uygulama sırasında aldığı gözlem notları ile deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında özet yazmaya ve uygulama sürecine ilişkin algılarını ve gelişimlerini gözlemleyebilmek için uygulanan yapılandırılmış görüşme formları incelenmiştir.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda yapılan çalışmaların detayları şu şekildedir:

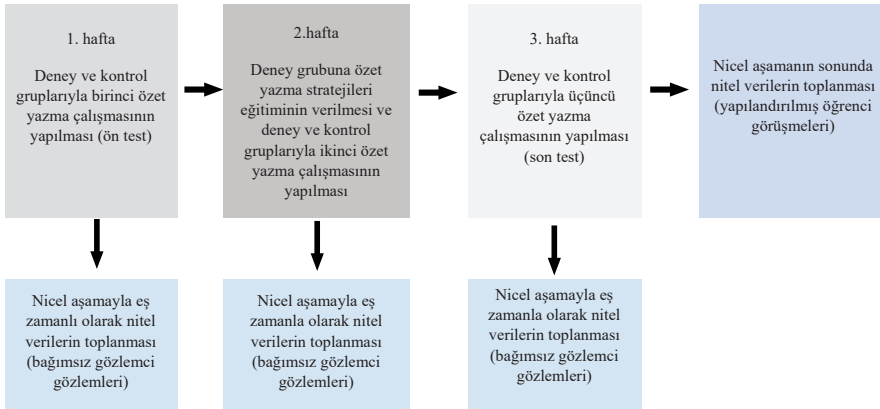
**1. hafta:** Araştırmanın ilk haftasında deney ve kontrol gruplarına herhangi bir müdahalede bulunulmadan öğrencilerden ön test olarak 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Son Kuşlar” adlı metnin özetini çıkarmaları istenmiştir. Uygulamayı öğretmen yönetmiş, bağımsız araştırmacı da derslere gözlemci olarak katılmıştır. Öğrencilerin özet yazarken metnin üstüne not alma ve işaretleme yapma, önemli gördükleri yerlerin altını çizme, özet çıkarırken metne yeniden bakma vb. stratejileri yerine getirip getirmediikleri ve özet yazma süreleri gözlemci tarafından not edilmiştir. Öğrencilerin özetleri araştırmacı öğretmen tarafından “Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir.

**2. hafta:** Araştırmanın ikinci haftasında deney grubundaki öğrencilere metin özet yazma stratejileri eğitimi verilmiştir. Özet yazma stratejileri eğitiminde öğrencilere özet yazmanın neden gerekli olduğu, özet yazma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak olan stratejiler (altını çizme, küçük notlar alma, ana fikri belirleme, ana fikirleri ayrıntılardan filtreleme, metnin konusunu belirleme, özete uygun bir giriş cümlesi ile başlama, özetleyici üslubunu kullanma, özeti belli bir sıra veya kronoloji takip ederek yazma vb.) hakkında bilgi verilmiştir. Eğitimin ardından öğrencilerden “Erik Çekirdeği” adlı hikâyenin özetini çıkarmaları istenmiş, öğrencilerin öğrendikleri özet yazma stratejilerini kullanma durumları gözlemlenmiştir.

**3. hafta:** Araştırmanın üçüncü haftasında metinden kaynaklı bir değişkenin ortaya çıkmaması için araştırmanın son testini uygulamak üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden “Son Kuşlar” adlı hikâyenin özetini yeniden çıkarmaları istenmiştir. Son test olarak yazılan hikâyeye yine araştırmacı öğretmen tarafından “Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir. Son testin ardından deney grubu öğrencileri içerisinde rastgele seçilen bir grup ile özet yazma eğitimiyle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere verilen eğitimin faydalı olup olmadığı, eğitimde gereksiz noktaların olup olmadığı, öğrencilerin öğrendikleri özet yazma stratejilerini özet yazarken kullanıp kullanmadıkları ve öğrendikleri stratejilerin özet yazarken zamanı etkili kullanmalarına yardımcı olup olmadığı üzerine sorular sorulmuştur.

Araştırma süreci Şekil 2.1.’de özetlenmiştir:

Şekil 2. 1: Araştırma Süreci





### 3. Bulgular

#### 3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda “Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?”, “Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” ve “Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki araştırma sorularına cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

**Tablo 3. 1.** Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu ön test	15	20,53	3,04	14	-12,46	0,000
Deney grubu son test	15	29,93	3,47			

Deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu ön test puan ortalaması 20,53, son test puan ortalaması 29,93 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda %95 güven düzeyinde deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark ( $t=-12,46$   $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3. 2.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kontrol grubu ön test	15	22,13	3,18	14	-1,00	0,334
Kontrol grubu son test	15	22,33	3,18			

Kontrol grubunun ön test-son test sonuçları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 22,13 son test puan ortalaması 22,33 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda %95 güven düzeyinde kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı fark ( $t=-1$   $p>0,05$ ) olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 3. 3.** Deney Ve Kontrol Gruplarının Son Test Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney grubu son test	15	29,93	3,47	28	6,253	0,00
Kontrol grubu son test	15	22,33	3,18			

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Deney grubu son test puan ortalaması 29,93, kontrol grubu son test puan ortalaması 22,33'tür. Yapılan analiz sonucunda deney-kontrol gruplarının son test doğru sayıları arasında %95 güven düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ( $t=6,253$   $p<0,05$ ) tespit edilmiştir.

### 3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda "Metin özeti yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin özet yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Gözlemci notları ve yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen bulgular şu şekildedir:

#### 3.2.2. Gözlemci Notlarından Elde Edilen Nitel Bulgular

Üç haftalık uygulama süresi boyunca bağımsız gözlemci tarafından öğrencilerin özet yazma becerileri ve kullandıkları stratejilere yönelik gözlem yapılmış aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Uygulamanın 1. haftasında deney ve kontrol gruplarında yapılan gözlemler şu şekildedir:**

Araştırmaya deney (n=15) ve kontrol (n=15) gruplarından 30 öğrenci katılmıştır.

- Deney grubundan yalnızca bir öğrenci metnin altını renkli kalemle çizmiştir.
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki öğrenci metnin ilk cümlesiyle özet başlanıp başlanılmayacağını sormuştur.
- Deney grubundan bir öğrenci özet metnini yazarken birinci kişi ağzıyla mı üçüncü kişi ağzıyla mı yazması gerektiğini sormuştur.
- Kontrol grubundan bir öğrenci ana fikrin yazılıp yazılmayacağını sormuştur.
- Deney grubundan üç, kontrol grubundan iki öğrenci metni bir kez okuduktan sonra metne tekrar dönmeden özetlerini yazmışlardır.
- Deney grubundan beş, kontrol grubundan altı öğrenci metin okuma sırasında metin üzerine işaretleme yapmıştır.

- Deneysel ve kontrol grubundan bir öğrenci başlığın metnin başlığıyla aynı olup olmayacağını sormuştur.

**Uygulamanın 2. haftasında deneysel ve kontrol gruplarında yapılan gözlemler şu şekildedir:**

- Araştırmanın ikinci haftasında deneysel grubu öğrencilerine özet yazma eğitimi verilmiş, birinci hafta yazdıkları özetler, dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Deneysel ve kontrol grubu öğrencilerinden ikinci metnin özetini yazmaları istenmiştir. Deneysel grubundan dokuz öğrenci metnin üzerine işaretleme yapmıştır.
- Deneysel grubundan bir öğrenci metnin kaç paragraftan oluşması gerektiğini sormuştur.
- Kontrol grubundan bir öğrenci metnin birinci kişi ağzıyla yazıldığını, özeti de bu şekilde yazılıp yazılamayacağını sormuştur.
- Kontrol grubundan bir öğrenci özeti uzunluğunun önemli olup olmadığını sormuştur.

**Uygulamanın 3. haftasında deneysel ve kontrol gruplarında yapılan gözlemler şu şekildedir:**

Araştırmanın üçüncü haftasında ön test olarak özeti çıkarılan metnin özeti son test olarak yazdırılmıştır.

- Deneysel grubundan 10 öğrenci, kontrol grubunda dört öğrenci metin üzerine işaretleme yapmıştır.
- Deneysel ve kontrol gruplarında özet yazma süreciyle ilgili soru sorulmamıştır.

### 3.2.3. Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Öğrencilerin uygulamanın ardından metin özeti yazmaya karşı duygu, düşünce ve tutumlarındaki değişimi incelemek amacıyla deneysel grubu öğrencileriyle yapılan yapılandırılmış görüşmelerde yer alan sorulardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Yapılandırılmış öğrenci görüşme formunda yer alan “Özet yazmak benim için eğitimden önce *Zor / Orta Zorlukta / Kolay* idi. Eğitimden sonra benim için *Zor / Orta Zorlukta / Kolay*’dır.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Zor</i>	4	1
<i>Orta zorlukta</i>	8	8
<i>Kolay</i>	3	6

## Ortaokul Öğrencilerine Strateji Öğretiminin Özet Yazma Becerilerine Etkisi

Deney grubundaki öğrencilerin %26'sı eğitimden önce özet yazmayı zor bir etkinlik olarak görürken eğitimden sonra öğrencilerden %6'sı özet yazmayı zor bir etkinlik olarak değerlendirmiştir.

2. “Özet yazmak benim için eğitimden önce *Metni Kısaltmak / Gerekli Bilgiyi Kullanmak / Hatırlamayı Kolaylaştırmak / Metni Daha İyi Anlamak*'tı. Eğitimden sonra benim için *Metni Kısaltmak / Gerekli Bilgiyi Kullanmak / Hatırlamayı Kolaylaştırmak / Metni Daha İyi Anlamak*'tır.” maddesine verilen cevap aşağıda gösterilmiştir.

Kodlar	Önce (Sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Metni kısaltmak</i>	5	3
<i>Gerekli bilgiyi kullanmak</i>	5	8
<i>Hatırlamayı kolaylaştırmak</i>	1	0
<i>Metni daha iyi anlamak</i>	4	4

Eğitimden önce öğrencilerin %33'ü özet yazmayı metni kısaltmak veya gerekli bilgiyi kullanmak (%33) olarak tanımlarken eğitimden sonra öğrencilerin %53'ü özet yazmayı gerekli bilgiyi kullanmak olarak tanımlamıştır.

3. “Özet yazarken eğitimden önce kendimi *Gergin / Nötr / Rahat* hissediyordum. Eğitimden sonra kendimi *Gergin / Nötr / Rahat* hissediyorum.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Gergin</i>	5	3
<i>Nötr</i>	6	1
<i>Rahat</i>	4	11

Eğitimden önce öğrencilerin %33'ü özet yazarken kendini gergin hissettiğini belirtmiş, eğitimden sonra bu oran %19'a düşmüştür. Eğitimden önce özet yazarken kendisini rahat hissettiğini söyleyen öğrencilerin oranı %26 iken eğitimden sonra bu oran %73'e yükselmiştir.

4. “Özet yazma eğitiminden önce metni *Daha İyi / Daha Kötü / Anlamsız* özetliyordum. Eğitimden sonra metni *Daha İyi / Daha Kötü / Anlamsız* özetliyorum.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Daha iyi</i>	2	11
<i>Daha kötü</i>	9	3
<i>Anlamsız</i>	4	1

Eğitimden önce öğrencilerin %60'ı özeti daha kötü yazdığını ifade ederken eğitimden sonra öğrencilerden %73'ü özeti daha iyi yazdıklarını ifade etmiştir.

5. "Özet yazma eğitiminden önce metni *Gelişigüzel / Strateji Kullanarak / Metinden Önemli Cümleleri Alarak / Metni Tekrar Tekrar Okuyarak* özetliyordum. Eğitimden sonra metni *Gelişigüzel / Strateji Kullanarak / Metinden Önemli Cümleleri Alarak / Metni Tekrar Tekrar Okuyarak* özetliyorum." maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Gelişigüzel</i>	4	1
<i>Strateji kullanarak</i>	1	8
<i>Metinden önemli cümleleri alarak</i>	5	3
<i>Metni tekrar okuyarak</i>	5	3

Eğitimden önce öğrenciler özetlerini gelişigüzel (%26,6), metinden önemli cümleleri alarak (%33,3) ya da metni tekrar okuyarak (%33,3) yazdıklarını ifade ederken eğitimden sonra özet yazarken strateji kullandıklarını (%53) ifade etmişlerdir.

6. "Özet yazmak eğitimden önce benim için *Önemsiz / Önemli / Çok Önemli* idi. Eğitimden sonra *Önemsiz / Önemli / Çok Önemli*dir." maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Önemsiz</i>	5	2
<i>Önemli</i>	9	6
<i>Çok önemli</i>	1	7

Eğitimden önce özet yazmayı öğrencilerin %33'ü önemsiz, %60'ı önemli, %6'sı çok önemli gördüklerini belirtirken eğitimden sonra ise %40'ı önemli, %46'sı çok önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

## Ortaokul Öğrencilerine Strateji Öğretiminin Özet Yazma Becerilerine Etkisi

7. “Eğitimden önce özet yazarken en çok *Ana Fikri Belirleme / Gerekli Bilgiyi Gereksizden Ayırma / Giriş Cümlesi Yazmak / Yazar ve Anlatıcı Olarak Metni Anlatmakta* zorlandım. Eğitimden sonra *Ana Fikri Belirleme / Gerekli Bilgiyi Gereksizden Ayırma / Giriş Cümlesi Yazmak / Yazar ve Anlatıcı Olarak Metni Anlatmakta* zorlandım.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Ana fikri belirleme</i>	3	2
<i>Gerekli bilgiyi gereksizden ayırma</i>	7	4
<i>Giriş cümlesi yazmak</i>	3	7
<i>Yazar ve anlatıcı olarak metni anlatmak</i>	2	2

Eğitimden önce öğrenciler özet yazarken gerekli bilgiyi gereksizden ayırmada zorlanırken (%46) eğitimden sonra en çok giriş cümlesi yazmada zorlandıklarını (%46) ifade etmişlerdir.

8. “Eğitimden önce özet yazarken metne *Hiç / Az / Çok / Gerektiğinde* bakıyordum. Eğitimden sonra *Hiç / Az / Çok / Gerektiğinde* bakıyorum.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Hiç</i>	1	1
<i>Az</i>	6	4
<i>Çok</i>	6	5
<i>Gerektiğinde</i>	2	5

9. “Eğitimden önce yazdığım özeti *Hiç / Az / Çok / Gerektiğinde* kontrol ediyordum. Eğitimden sonra *Hiç / Az / Çok / Gerektiğinde* kontrol ediyorum.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Hiç</i>	3	1
<i>Az</i>	6	4
<i>Çok</i>	5	9
<i>Gerektiğinde</i>	1	1

Eğitimden önce öğrenciler özetlerini “az” (%40), eğitimden sonra “çok” (%60) kontrol ettiklerini belirtmişlerdir.

10. “Eğitimden önce özeti *Ders İçin / Ödev İçin / Yazı Yazmak İçin / Metni Daha İyi Anlamak İçin* çıkarıyordum. Eğitimden sonra özeti *Ders İçin / Ödev İçin / Yazı Yazmak İçin / Metni Daha İyi Anlamak İçin* çıkarıyorum.” maddesine verilen öğrenci cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kodlar	Önce (sıklık)	Sonra (sıklık)
<i>Ders için</i>	7	4
<i>Ödev için</i>	4	1
<i>Yazı yazmak için</i>	1	1
<i>Metni daha iyi anlamak için</i>	3	9

Eğitimden önce öğrenciler özeti ders için (%46) yazdıklarını, eğitimden sonra ise metni daha iyi anlamak için (%60) yazdıklarını belirtmişlerdir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada özet yazma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinin özet yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı fark olduğu ( $t=6,253$   $p<0,05$ ) görülmüştür. Bu durum özet yazma becerisinin bu konuda herhangi bir eğitim verilmeden yalnızca özet yazma görevleriyle geliştirilemediğini göstermektedir. Karatay, Güngör, Bolat ve Okur’a (2013, 293) göre de öğrencilere sadece yazma eğitimi vermek onları özet yazma konusunda yeterli düzeye getirmemektedir. Aktaş ve Bayram (2017, 357) da ortaokul öğrencilerinin özet yazma sırasında ana fikri belirtme, hâkim bakış açısını kullanma, nesnel olma, metni kendi cümleleriyle ifade etme yönlerinden başarısız olduklarını ortaya koymuşlardır. Doğan ve Özçakmak (2014, 167), Eyüp, Stebler ve Yurt (2012, 28) da araştırmanın bu sonuçlarını doğrulamakta, öğrencilerin özet yazmadan önce rastgele bir yol izlediklerini ve özellikle ayrıntılara yer vermeme, anlatım kipini doğru kullanma kısımlarında yetersiz olduklarını ve bu stratejilerin bir özet yazma eğitimiyle gelişebileceğini belirtmektedirler.

Öğrenciler eğitimin ardından özeti yazdıkları metnin içeriğini doğru yansıtmaya, ana fikri net şekilde ortaya koymaya, yazılarını gereksiz ayrıntılardan arındırma, metni kendi cümleleriyle yeniden oluşturma yönlerinden gelişme göstermişlerdir. Nicel aşama sonrası öğrencilerle yapılan yapılandırılmış görüşmelerde de öğrenciler, eğitimden önce özeti metni tekrar okuyarak (%33,3) yazdıklarını ifade ederken eğitimden sonra strateji kullandıklarını (%53) ifade etmişlerdir. Nelson, Smith ve Dodd (1992, 239) da özet yazma stratejilerinin öğrencilerin okuma becerileri hakkında fikir verdiğini ve

öğrencilerin en çok zorlandığı durumlardan biri olan metnin ana fikri ifade etmede onlara fayda sağladığını ifade etmiştir. Duran ve Özil'in (2019, 224) çalışmasında da öğrenciler, özet yazma stratejisi eğitiminin kendilerine kolaylık sağladığını ve işlerine yaradığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel aşaması ile eş zamanlı olarak bağımsız gözlemci tarafından deney grubundaki öğrenciler gözlemlenmiştir. Gözlemci notlarına göre birinci hafta öğrenciler özet metnine nasıl başlanacağını, birinci kişi ağzı mı üçüncü kişi ağzını kullanılacağını, metnin başlığının özetin de mi başlığı olacağını sormuşlardır. Araştırmanın son haftası ise özet metninin yapısıyla ilgili soru sorulmamıştır, deney grubu öğrencileri özetlerini metin üzerine işaretlemeler yapmak, önemli gördükleri yerlerin altını çizmek gibi stratejileri kullanmışlardır.

Nicel aşama tamamlandıktan sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre eğitimden önce öğrencilerin %26'sı özet yazmayı zor bir etkinlik olarak görürken eğitimden sonra %6'sı zor bir etkinlik olarak değerlendirmiştir. Eğitimden önce öğrenciler, özet yazarken gerekli bilgiyi gereksizden ayırmada zorlandıklarını (%46) belirtirken eğitimden sonra en çok giriş cümlesi yazmada zorlandıklarını (%46) ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Benzer, Sefer, Ören ve Konuk (2016, 177) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adayları, özet yazma stratejileri eğitiminin ardından ayrıntılara yer verme, daha kısa özet yazma, zaman eklerini doğru kullanma, daha kısa sürede özet yazma konularında başarılı oldukları ortaya konmuştur. Eğitimden önce öğrenciler özeti metni kısaltmak (%33) ve gerekli bilgiyi kullanmak (%33) olarak tanımlarken eğitimden sonra öğrencilerin %53'ü gerekli bilgiyi kullanmak olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada öğrencilerin özetin aslında ne olduğunu kavradıklarını göstermektedir çünkü iyi bir özet, küçük ve tekrarlanan ayrıntıları içermez (Mikulecky ve Jeffries, 1996, 167).

### Öneriler

1. Ders kitaplarında özet yazma eğitimi etkinliklerle yer almalıdır.
2. Özet yazma stratejileri öğretim programında yer almalıdır.

### Kaynakça

- AKTAŞ, E. ve BAYRAM, B. (2017). "Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, C.6, S.1, ss. 346-360.
- BENZER, A., SEFER, A., ÖREN, Z. ve KONUK, S. (2016). "Öğrenci Odaklı Bir Çalışma: Metin Özeti Yazma Stratejisi ve Dereceli Puanlama Anahtarı", Eğitim ve Bilim, C.41, S.186, ss. 163-183.
- BROWN, A. Sally (2018). The Effects of Explicit Main Idea and Summarization Instruction on Reading Comprehension of Expository Text for Alternative High School Student, Utah State University, (Doktora Tezi), Utah.



- CRESWELL, J.W. ve PLANO CLARK, V.L. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi. (2. Baskıdan Çeviri). (Çeviri ed., Y. Dede ve S.B. Demir), Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİLİDÜZGÜN, Ş.(2013). "Ortaokul Türkçe Derslerinde Okumadan Özet Yazmaya", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.46, S.2, ss. 47-68.
- DOĞAN, Y. ve ÖZÇAKMAK, H. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediğini Özetleme Becerilerinin Değerlendirilmesi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C.11, S.28, ss. 153-176.
- DREHER, J. M. (2009). The Effects of Two Summarization Strategies Using Expository Text on The Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth -and Fifth- Grade Students in An Urban, Title 1 School (Doktora Tezi). University of Maryland, College Park.
- EYÜP, B., STEBLER, M. Z. ve YURT, U. S. (2012). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, C.1, S.1, ss. 22-30.
- [https://www.youtube.com/watch?v=vioz\\_Y8HRu0&ab\\_channel=Wisc-Online](https://www.youtube.com/watch?v=vioz_Y8HRu0&ab_channel=Wisc-Online) Erişim tarihi: 18.07.2019.
- IDRİS, N., BABA, S. ve ABDULLAH, R. (2011). "Identifying Students' Summary Writing Strategies using Summary Sentence Decomposition Algorithm", Malaysian Journal of Computer Science, C.24, S.4, ssb 180-194.
- KARATAY, H., GÜNGÖR, H., BOLAT, K. K. ve OKUR, S. (2013). 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Özetleme Becerileri, (Edt: C. Demir ve H. Parlakyıldız). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan Türkçenin Eğitim ve Öğretimi (ss.277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- KHOSHŞİMA, H. ve TİYAR, R. F. (2014). "The Effect of Summarizing Strategy on Reading Comprehension of Iranian Intermediate EFL Learners", International Journal of Language and Linguistics, C.2, S.3, ss. 134-139.
- KİNTSCH, W. ve DİJK, A. V. T. (1978). "Toward a Model of Text Comprehension and Production", Psychological Review, C.85, S.5, ss. 363-394.
- KİRKLAND, R. M. ve SAUNDERS, P. M. A. (1991). "Maximizing Student Performance in Summary Writing: Managing Cognitive Load", TESOL Quarterly, C.25, S.1, ss. 105-121.
- KONUK, S., ÖREN, Z., BENZER, A. ve SEFER, A. (2016). "A Study on Creating Writing Strategy and Evaluation Tool For Book Summary", Educational Research and Reviews, C.11, S.21, ss. 2021-2033.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MİKULECKY, B. S. ve JEFFRIES, L. (1996). More Reading Power, The United States of America: Longman.
- NELSON, J. R., SMITH, J. D. ve DODD, M. J. (1992). "The Effects of Teaching a Summary Skills Strategy to Students Identified as Learning Disabled on Their Comprehension of Science Text", Education and Treatment of Children, S.15, ss. 228-243.
- PİRC, T. ve PE JAK, S. (2018). "Differences in The Effects of Summarizing Skills Training By 4th Grade Students", Studia Psychologica, C.60, S.4, ss. 245-258.
- WICHADDEE, Saovapa (2013). "Improving Students' Summary Writing Ability Through Collaboration: A Comparison Between Online Wiki Group and Conventional Face-to-Face Group", The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET), C.12, S.3, ss. 107-116.

## Ek 1. Metin Özeti Yazma Stratejisi Eğitimi



### Özet Nedir?

**Özet yazma çeşitli kaynaklar şu şekillerde tanımlanmaktadır:**

- ❖ Özet, bir metnin ayrıntılardan arındırılarak önemli noktalarının verildiği kısaltılmış yazı türüdür.
- ❖ Özetleme, bir metnin yoğunluğunu, uzunluğunu azaltma ve metindeki içerikten mümkün olduğunca gerekli bilgiyi almaktır.
- ❖ Özet oluşturulurken nelerden bahsedileceğini belirlemek, ayrıntı bilgileri ortadan kaldırmak ve yeniden düzenlemek gerekmektedir.
- ❖ Ayrıntılı bilgiyi çıkarıp metindeki kırılma noktalarına yer vermektir.  
❖ ve bunların hepsini kişinin kendi cümleleriyle ifade etmesidir.

## Özet Yazmak Bize Ne Sağlar?

### Özet yazma:

- Metindeki ana fikri belirlemeye,
- Genelleme yapmaya,
- Gereksiz kelime kullanımını ortadan kaldırmaya,
- Fikirleri bütün hâlinde yeniden ifade etmeye yardımcı olmakta  
ve
- Herhangi bir bilgiyi hatırlamayı

KOLAYLAŞTIRMAKTADIR.

## Nasıl Özet Yazarım?

- Öncelikle karakterleri belirleriz.
- Her bir paragrafı özetleyebiliriz
- Gerekli kısımları, kırılma noktalarını notlayabiliriz.
- Metnin kenarlarına küçük notlar alabiliriz.
- Metnin belli kısımlarının altını çizebilirsiniz.

## Giriş Cümlesi Yazma

Özeti anlatmaya başlamadan önce "Bu metin şundan bahsetmektedir.", "Bu metinde şu anlatılmaktadır." tarzında bir giriş cümlesi yazmalıyız.



Giriş cümlesi metin hakkında aklımızda bir fikrin oluşmasını sağlar.

## Ana Fikri Yazma

- Ana fikir özet yazmadan önce tespit edilmelidir.
- Ana fikir metinde verilmek istenen mesajdır.
- Ana fikir özeti son cümlesi olarak ifade edebilirsiniz.

## Özet Yazılırken Yapılacaklar

1. İlk önce özetin başlığı yazılmalıdır.
2. İlk cümle ana metnin konusunu ifade eden bir giriş cümlesiyle başlanabilir.
3. Daha önce altı çizilen kısa bilgi notları bir iki cümleyle özetlenmelidir.
4. Özet, konu veya olay sıralamasına ve zaman uyumuna uygun olarak oluşturulmalıdır.
5. Metnin ana düşüncesi özetin son cümlesinde ifade edilebilir

## Özet Yazıldıktan Sonra Yapılacaklar

1. Özet bir kez okunarak ana metindeki düşünce veya olay örgüsüyle uyumuna dikkat edilmelidir.
2. Özet metninde metin dışı ve gereksiz bilgi içeren cümleler var ise çıkartılmalı, anlam bütünlüğünü sağlamada eksik cümleler varsa eklenmelidir.
3. Özet metninde kullanılan üslupta yazar ve özetleyici ayırımına dikkat edilmelidir.
4. Özet metninde dil bilgisi ve noktalama işaretleri kontrol edilmeli gerekiyorsa düzeltilmelidir.
5. İmkân varsa özet başka birine okutturulup değerlendirilmesi istenmelidir

**Ek 2. Metin Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı**

Tema	Ölçütler	Yetersiz (1)	Geliştirilmeli (2)	Başarılı (3)
BİÇİM	Kâğıt düzeni	Kâğıt düzenine uyulmamıştır.	Kâğıt düzenine tam dikkat edilmemiştir.	Kâğıt düzenine uygun olup metin sayfaya yerleşmiştir.
	Paragraf sayısı	Özet metni 7 ve üzeri paragraftan oluşmuştur.	Özet metni 4-6 paragraftan oluşmuştur.	Özet metni 1-3 paragraftan oluşmuştur.
	Dil bilgisi, noktalama, yazım hatası	6 ve daha fazla dil bilgisi, noktalama, yazım hatası yapılmıştır.	3-5 tane dil bilgisi, noktalama, yazım hatası yapılmıştır.	1-2 tane dil bilgisi, noktalama, yazım hatası yapılmıştır.
İÇERİK	Anlam bütünlüğü	Anlam bütünlüğüne hiç uyulmamıştır.	Anlam bütünlüğüne tam dikkat edilmemiştir.	Anlam bütünlüğü sağlanmıştır.
	Giriş cümlesi	Giriş cümlesine yer verilmemiştir.	Giriş cümlesi yetersizdir.	Giriş cümlesi metnin konusunu vermektedir.
	Olay Örgüsü	Özette konu ve olay sıralamasına dikkat edilmemiştir.	Özette konu ve olay sıralaması karışmıştır.	Özette konu ve olay sıralaması uygun biçimde verilmiştir.
	Yan düşünceler	Yan düşünceler yazılmamıştır.	Yan düşünceler eksik yazılmıştır.	Yan düşünceler yazılmıştır.
	Ayrıntılar hakkında	Gereksiz ayrıntılar ve konuyla ilgisiz bilgiler yazılmıştır.	Gereksiz ayrıntılara ve konuyla ilgisiz bilgilere az sayıda yer verilmiştir.	Ayrıntılar ve konuyla ilgisiz bilgiler yazılmamıştır.
	Anahtar kelimelerin kullanımı	Anahtar kelimelere değinilmemiştir.	Anahtar kelimelerin bazılarına değinilmiştir.	Anahtar kelimelerin hepsine değinilmiştir.
	Ana fikir	Ana fikre değinilmemiştir.	Ana fikre kısmen değinilmiştir.	Ana fikir tespit edilmiştir.
ÜSLUP	Zaman eklerinin kullanımı	Zaman ekleri uyumsuz kullanılmıştır.	Zaman eklerinin bazıları uyumsuzdur.	Zaman ekleri uyumlu kullanılmıştır.
	Doğrudan alıntı veya taklit	Ana metinden doğrudan veya taklit edilerek alınmış cümlelerden oluşmuştur.	Ana metinden taklit edilerek alınmış az sayıda cümleden oluşmuştur.	Okuyucunun kendi ifadeleriyle yazılmıştır.

# MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN KESİR VE RASYONEL SAYI KAVRAMINA AİT TANIMLAMALARI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Selami ERCAN<sup>1</sup>, Döndü Gamze AKTAŞ<sup>2</sup>

\* Bu çalışma “ Öğretmen ve Öğrencilerin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavram Tanımları” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi, ercans@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6936-2179.

2 Şehit Adem Çelik Anadolu Lisesi, Hafik/SİVAS, dgamzeaktas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9187-690X.

Geliş Tarihi: 23.03.2020 Kabul Tarihi: 12.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.707913

**Öz:** Kavramın tanımını zihninde inşa edemeyen öğrencinin kazandığı işlem bilgisi de kalıcılıktan uzak olmaktadır. Sayı kavramının öğrenimi ve öğretimi gerek kavramsal gerekse işlemsel bilgisi yönüyle okul öncesi çağlardan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda araştırmamızın amacı ortaöğretim öğrencilerinin kesir ve rasyonel sayı kavramları hakkındaki kavram tanımlamalarını incelemek ve matematik öğretmenlerinin bu iki kavramı nasıl tanımladıklarını tespit etmek; ayrıca öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bu iki kavramı işleme biçimlerini ve öğrencilerde neler gözlemlediklerini araştırmaktır. Bu çalışma nitel desenli bir araştırmadır. Araştırmamızın katılımcı grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde, 9. Sınıf düzeyinde, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilinde dört farklı okulda öğrenim gören toplam 188 öğrenci ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan 24 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, katılımcı öğrenci grubuna uygulanmak üzere kesir ve rasyonel sayı kavramları ile ilgili kavram tanımı tespit formu ve katılımcı öğretmenler ile yapılacak üzere yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Çalışmamızın sonunda ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı kavramları ile ilgili yanlış tanımlamalara sahip olduklarını ve bu tanımlara öğretmenlerin bu iki kavram ile ilgili bilgilerinin yetersizliğinin ve yanlış yönlendirmelerinin sebep olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kesir, rasyonel sayı, kavram tanımı

# DEFINITIONS OF MATHEMATICS TEACHERS AND STUDENTS FOR THE CONCEPT OF THE PROPERTY AND RATIONAL NUMBER

## Abstract:

The process knowledge gained by the student who cannot build the definition of the concept in his mind is far from permanent. Learning and teaching of the number concept is a lifelong process starting from preschool ages in terms of both conceptual and operational knowledge. In this context, the aim of the study is to examine the concept definitions of secondary education students about fraction and rational number concepts and to determine how mathematics teachers define these two concepts; It is also to investigate the way teachers handle these two concepts in their teaching processes and what they observe in students. This study is a qualitative research. The participant group of the research consisted of 188 students studying in four different schools in a province located in the Central Anatolia Region in the 9th grade level in 2018-2019 academic year and 24 math teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education. As a data collection tool, the concept definition determination form related to fraction and rational number concepts and a semi-structured interview form to be made with participant teachers have been developed to be applied to the participant student group. Descriptive analysis of the collected data was made. The results obtained at the end of the study show that students have false definitions about fraction and rational number concepts, and these definitions are caused by teachers' inadequacy and misleading knowledge about these two concepts.

**Keywords:** Fraction, rational number, concept definition

## 1. Giriş

Kavramlar bireylerin algılamaları ile doğrudan alakalı olduğundan bir kavramın anlamı bireyden bireye farklılık gösterebilir. Burada önemli olan bir kavram için bireyin zihninde yapılandığı kişisel kavram tanımı ile kavramın ilgili literatürde kabul gören formal tanımının kuramsal temelde birbirinden farklı olmaması gerektirir. Tall ve Vinner'a göre kullandığımız birçok kavram formal olarak tanımlanmamıştır, bizler bunları uygun durumlarda deneyimleyerek öğreniriz. Daha sonraki süreçlerde kavramlar gerçek tanımı olsun ya da olmasın, arındırılarak yeniden de yorumlanabilir. Kavram tanımı bir birey tarafından ezberci bir biçimde veya kavramla bağlantılı olarak, bir bütün halinde daha anlamlı şekilde öğrenilebilir (Tall & Vinner, 1981). Bu öğrenmelerden ikincisi matematik eğitiminde kabul gören kavram tanımıdır. Zira bi-



rey tarafından kavramın zihinde anlamlandırılmasıyla kavram tanımı yapılandırılmış olacaktır. Matematik öğretiminde karşılaşılan birçok problemin kaynağı, kavram bilgisinden ziyade işlem bilgisine odaklı bir sürecin yürütülmesidir. Kavramın tanımını zihninde inşa edemeyen öğrencinin kazandığı işlem bilgisi de kalıcılıktan uzak olmaktadır. Matematikteki birçok kavram birbirleriyle ilişkilidir, her yeni kavram kendinden önceki kavramın üzerine kurulan yeni ve başka bir ilişkidir. Matematik öğretiminde bu yapıya dikkat etmek gerekir. Bu durum, kavram tanımının biliniyor olmasının kavramsal bilgiye ulaşmada yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu açıdan kavramsal anlama için, hem kavramın matematiksel tanımının iyi bilinmesi hem de kavramın tanımı ve özellikleri ile farklı bağlamlar arasındaki ilişkilerin kurulabilmesi gerekmektedir. (Çevikbaş & Argün, 2017, s. 553)

Bu çalışmaya konu olan kesir ve rasyonel sayı kavramları; MEB matematik öğretim programında kesir kavramı birinci sınıftan itibaren bütün ve yarımın uygun modellerle (somut nesnelere) gösterimi ve bu iki alt kavram arasındaki ilişkinin açıklanmasıyla başlamakta ilerleyen sınıflarda yarım, çeyrek, kesir, pay, payda, kesir çizgisi, birim kesir, basit kesir, bileşik kesir, tam sayılı kesir, kesirlerde işlemler ve sıralamayla devam etmektedir. Rasyonel sayı kavramı matematik öğretim programlarında ilk kez yedinci sınıfta rasyonel sayıları tanıtır ve sayı doğrusu üzerinde gösterir ifadesiyle karşılaşılmaktadır. Her tam sayının, paydası 1 olan bir rasyonel sayı olduğu vurgulanır; rasyonel sayıları ondalık gösterimi yer verilmiştir. İlerleyen sınıflarda rasyonel ve irrasyonel sayılarla ilişkilendirir, tam kare olmayan sayıların kareköklerinin rasyonel sayı olarak belirtilemediğine (iki tam sayının oranı şeklinde yazılmadığına) dikkat çekilir ve  $\pi$  sayısı bir irrasyonel sayı olarak tanıtılır. Dokuzuncu sınıf düzeyinde sayı kümelerini birbiriyle ilişkilendirir kazanımıyla doğal sayı, tam sayı, rasyonel sayı, irrasyonel sayı ve gerçek sayı kümelerinin sembollerinin tanıtılarak bu sayı kümeleri arasındaki ilişkileri üzerinde durulacağı belirtilmiştir (MEB,2018).

Matematikte kesir kavramı, eş parçalara bölünmüş bir bütünün parçalarından biri veya birkaçı; iki sayının birbirine bölünmüş hali; bir topluluğun veya bir koleksiyonun parçalarından biri veya bazıları şeklinde ifade edilmektedir(Argün vd., 2014, s.278). Rasyonel sayı kavramının formal tanımı;  $Z^* = Z \setminus \{0\}$  olmak üzere kesirler kümesi  $Z \times Z^*$  üzerinde “ $(a,b) \sim (c,d)$  olması için gerek ve yeter şart  $a \cdot d = b \cdot c$  olmasıdır.” şeklinde tanımlanan denklik bağıntısına göre denklik sınıflarının her birine rasyonel sayı denir ve  $(a,b)$  olan rasyonel sayı  $\frac{a}{b}$  şeklinde gösterilir. Rasyonel sayıların temsilcileri kesirler; yani, iki tam sayının oranı biçimindeki ifadeler olduğu için bu sayı kümesine “orsal sayı” anlamında rasyonel sayılar kümesi adı verilmiştir (Argün vd., 2014, s. 435). Doğal ve tam sayı bilgisi rasyonel sayı kavramı için bir ön koşul niteliğindedir. Ancak bu ön koşul ilişkisine rağmen matematik öğretim süreçlerinde kesirlerin ve rasyonel sayıların öğrenimi doğal ve tam sayılara göre oldukça zordur (Behr, Harel, Post & Lesh, 1992; Ciosek & Samborska, 2016; Ni & Zhou, 2005; Vamvakoussi, 2015; Vamvakoussi &

Vosniadou, 2010). Bu zorluğun nedeni, kesir kavramı açısından bakıldığında bir kesrin beş farklı anlamı olmasına rağmen öğretim süreçlerinde kesrin yalnızca parça-bütün temsiline odaklanılması kesir kavramı ile ilgili kısıtlı öğrenmeye neden olmaktadır (Behr vd., 1992; Haser & Ubuz, 2002; Okur & Gürel, 2016; Toluk-Uçar, 2002). Rasyonel sayıların farklı temsillerine erken maruz kalmanın, öğrencilere rasyonel sayılar için daha fazla birbirine bağlı ve uygulanabilir temsil bilgisi geliştirmelerinde yardımcı olacağını belirtmektedir (Moseley, 2005). Diğer taraftan rasyonel sayı kavramının sembolik gösterim çeşitliliği (pay/payda, ondalık, yüzde), sıralama, yoğunluk, birim eleman gibi özellikler bakımından tam ve doğal sayılardan farklı yapıda olması kavramsal olarak anlaşılmasını güçleştirmektedir (Cansız-Aktaş, Apaydın & Aktaş, 2014; Çevikbaş & Argün, 2017; Stafylidou & Vosniadou, 2004; Vamvakoussi & Vosniadou, 2004).

Rasyonel sayı kavramının işlendiği farklı sınıf düzeylerinden yapılan boylamsal bir araştırmaya göre, öğrencilerin rasyonel sayıyı anlamlandırmada ilk adımları rasyonel sayının sayısal büyüklüğünü anlamaktır katılımcıların kısıtlı bir bölümü rasyonel sayıların yoğun yapısını tam olarak anlamıştır (Van Hoof, Degrande, Ceulemans, Verschaffel ve Van Dooren, 2018). İlkokuldan üniversiteye kadar farklı yaş gruplarından ve fen bilimleri alanlarından mezun katılımcı ile yapılan nitel çalışma kesrin parça-bütün temsiliyle bağlantılı yanlış bir inancı ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, literatürde bu konuda henüz bir tanımlama olmamasına rağmen katılımcılar bir bütünün  $1/n$  sini elde etmek için bütünü  $n$  tane eşit parçaya ayırmak gerektiği şeklinde yanlış bir algıya sahiptir (Ciosek ve Samborska, 2016). Zira burada “kesin olarak eş parçalardan bahsetmek doğru değildir” vurgusu yapılmaktadır. Çin’de yapılan araştırmada parça-bütün ve ölçme temsilleriyle denk kesirlerin verildiğinde, öğrencilerde kesirli sayıların çarpımsal doğasına ek olarak kesir denkliği kavramının gelişmesi kesirli sayıların anlam bilgisinin inşasına zenginlik katmaktadır (Ni, 2001). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sayı, doğal sayı, tam sayı, rasyonel sayı ve irrasyonel sayı kavramlarını nasıl anlamlandırdıklarının ve bu sayı kavramlarıyla ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarının ortaya konulması amaçlanmıştır (Temel ve Eroğlu, 2014). Matematik öğretmen adaylarının, matematiğin temel kavramlarından, bağıntı, küme, rasyonel sayılar, denklik sınıfı gibi kavramların soyut tanımlarını bile bilmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sürecinde ele alınan kavramlardan biri olan kesir kavramıyla ilgili katılımcılara kesir kavramı ile rasyonel sayı kavramı arasında bir ilişki olduğundan bile haberdar olmadıkları belirlenmiştir (Argün ve Dede, 2004). Matematik öğretmen adaylarının rasyonel sayılar ile ilgili işlemsel bilgilerinin yüksek, kavramsal bilgilerinin orta ve pedagojik alan bilgilerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Faulkenberry, 2003).

Alan yazındaki çalışmalarda kesir ve rasyonel sayı ile ilgili işlemsel bilgiden kaynaklı kavram yanlışlarına odaklanmaktadır. Kesir gösteriminin farklı anlamlarını (parça-bütün, oran, bölme, işlemci, ölçme) ve bu anlamların yapılandırma sürecini

konu edinen birkaç farklı çalışma olsa da literatürdeki çalışmalar “kesir ve rasyonel sayı” kavramlarını/kavram tanımlarını tek başına derinlemesine inceleme hususunda bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ana problem olarak matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı kavramlarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi; zihinlerindeki kesir ve rasyonel sayı yapılarının incelenmesi mevcut bilgi eksiklikleri ve bu kavramları anlamaya dayalı problemleri tespit edebilme. Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki:

1. Matematik öğretmenleri derslerinde kesir ve rasyonel sayı kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?
2. Matematik öğretmenleri kesir ve rasyonel sayı kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl ifade etmektedir?
3. Kesir ve rasyonel sayı kavramlarına ilişkin öğrenme sürecinde öğrencilerin kavram tanımları nedir? problemlere cevap aranacaktır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. İlk olarak öğretmenlerin kesir ve rasyonel sayı kavramları tanımlama ve bu kavramlar arasındaki ilişkisinin farkındalığı verileri toplanıp elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciye ne kadarının aktarıldığı ve bu farkındalığın öğrencide ne kadar etkili olduğu açısından incelendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden karma yöntem keşfedici sıralı desen kullanılarak tasarlanmıştır.

### **2.2. Katılımcılar**

Bu çalışmanın örneklem evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içinde İç Anadolu bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı sekiz farklı ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan toplam 24 matematik öğretmeni ve dört farklı ortaöğretim kurumunda 9. sınıfta öğrenim gören toplam 188 öğrenci; oluşmaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Yöntemi**

Bu çalışmada veriler, öğretmenler ile yarı yapılandırılmış bire bir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilen analiz edilerek ve uzman görüşü alınarak hazırlanan kavram tanımı tespit formu ile toplanmıştır.

### **2.4. Veri Toplama Araçları ve Süreç**

Bu çalışmada, biri kavram tanımı tespit formu diğeri yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan kavram tanımı tespit formu ile öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı kavramları üzerine kavramsal düşünme ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Diğer veri toplama aracı ise kesir ve rasyonel sayı kavramları hakkında öğretmenlerin kullandıkları kavram tanımlarının ve bu kavramları öğretim sürecinde nasıl ele aldıklarının belirlenmesini

amaçlayan yine bir yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri toplama araçlarının içerik, biçim ve amaca uygunluk bakımından yeterli olup olmadığı ile ilgili uygulamalardan önce uzman görüşü alınmıştır. Çalışma sürecinde derinlemesine bir veri analizi yapabilmek için öğrencilerin kesir ve rasyonel sayı kavramına ilişkin kavramsal tanım düzeylerini ölçmek amacıyla bir test oluşturulmuştur. Matematik öğretmenlerinin kesir ve rasyonel sayı kavramları için yaptıkları matematiksel tanımların ve bu kavramların öğretiminde öğrencilerde neler gözlemlediklerinin incelenmesi kapsamında öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat için görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerle daha önceden görüşülerek uygun zaman belirlenmiştir ve görüşmelerin ses kayı edici cihaz ile kayıt altına alınacağı belirtilmiştir. Bu görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Öğrencilere uygulanacak kavram tanımı tespit formunun uygulanma sürecinde öncelikle uygulamanın yapılacağı okulu yönetimi ve matematik öğretmenleri ile görüşülerek uygulanabileceği uygun ders saati belirlenmiştir. Uygulamaların tüm aşamaları bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Testin uygulanmasında öğrencilere detaylı bir şekilde açıklama yapılarak ve soruların içtenlikle cevaplandırılması gerekliliği hususunda bilgilendirme yapılmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınan veriler metin haline çevrilmiştir. Her bir soruya ait ana temalar belirlenerek ana temalara ilişkin öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Alıntılar yapılırken katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, ... Ö24 şeklinde kodlanmıştır. Kavram tespiti formunu dolduran öğrencilerin kayıtlı oldukları okulları LiseA, Lises2, LiseC, LiseD şeklinde kodlanmış ve kavram tanımı tespiti formunun öğrencilere uygulanan kavram tanıma tespit formunun belirlenen ana temalara ilişkin yüzde-frekans değerleri tablolarda yer verilmiştir. Burada kavram tanıma tespiti formu dolduran öğrenci sayıları; 2018-2019 eğitim öğretim yılında 9. Sınıfa devam eden öğrenci dağılımları da LiseA(80), LiseB(41), LiseC(51), LiseD(16) şeklindedir.

### 3. Bulgular

Matematik öğretmenleri kesir ve rasyonel sayı kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl ifade ettikleri ve bu kavramları derslerinde nasıl tanımlamakta sorusuna cevap aracaktır.

Öğretmenler bazı sorular için birden fazla görüş belirtmişler ve bu görüşler kodlama yapılırken dikkate alınmıştır. Bu sebeple bazı tablolarda değerler %100'ü geçebilmektedir. Diğer taraftan bazı sorulara görüş belirtmeyen öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum da yine analiz yapılırken dikkate alındığından bazı kod dağılım tablolarında değerler %100'e ulaşmamaktadır.

**Tablo 1.** Matematik Öğretmenlerinin Derslerinde Kesir Kavramı ve Rasyonel Sayı Tanımlamaları

Kodlar	Frekans(f)	Yüzdeleri(%)	Öğretmen ifadeleri
Bir bütünün eş parçalarından biri veya birkaçı	19	79,16	<p>“Eş parçalara ayrılmış bir bütündeki parçaları göstermek için kullandığımız ifadeler”(Ö2)</p> <p>“Bir ya da daha fazla bütünün eş parçalara ayrılarak bu eş parçalardan istenilen kadarının gösterilmesi”(Ö16)</p> <p>“Bir bütünün parçalarını kesirle ifade ediyoruz.”(Ö13)</p> <p>“Bir bütünün kaç eşit parçaya ayrıldığını gösteren, a/b biçiminde tanımlanan ifadelerdir.”(Ö23)</p>
İki sayının birbirine bölümü/oranı	4	16,6	<p>“bir sayının başka sayıya bölümü”(Ö6)</p> <p>“çokluğun oranı”(Ö11)</p>
a,b∈N, b≠0 olmak üzere $\frac{a}{b}$ biçiminde gösterilen ifade	5	20,83	<p>“a ve b birer doğal sayı, b sıfırdan farklı olmak üzere <math>\frac{a}{b}</math> şeklinde ifade edilen sayılara kesir denir.”(Ö17)</p> <p>“a/b şeklinde yazılabilen (a,b∈N ve b≠0) sayılara kesir denir.”(Ö21)</p>
a,b∈Z, b≠0 olmak üzere $\frac{a}{b}$ biçiminde gösterilebilen (a,b)	2	8,33	<p>“a ve b birer tam sayı ve b eşit değildir sıfır olmak üzere (a,b) sıralı ikililerinden oluşan bir kümenin her bir elemanına verilen isimdir ve bu sıralı ikililer a/b şeklinde de gösterilir.”(Ö12)</p> <p>“Paydası 0 dan farklı olmak üzere herhangi iki tamsayının birbirine oranı”(Ö24)</p>
Kesirleri, negatif kesirleri ve tam sayıları içine alan sayı kümesi	6	25	<p>“7. sınıfta tamsayılardaki ilişki ile birlikte negatif olanlar ve pozitif olan kesirlerin hepsi sıfırı da dahil ederek rasyonel sayı oluyor.”(Ö1)</p> <p>“Tam ya da kesirli sayıların ortak adı”(Ö9)</p>
a,b∈Z ve b≠0 olmak üzere $\frac{a}{b}$ biçiminde gösterilebilen ifade (İki tam sayının birbirine oranı)	12	50	<p>“a ve b tamsayı olmak ve b sıfırdan farklı olmak şartıyla <math>\frac{a}{b}</math> şeklinde yazılabilen sayılara denir.”(Ö2)</p> <p>“İki tamsayının birbirine oranı ile ifade edilebilen sayılar.”(Ö3)</p> <p>“Bir tamsayının başka bir tamsayıya oranı.”(Ö7)</p> <p>“... 'oranlı sayı' lar anlamına gelen rasyonel sayıları açıklamaya çalışırken, oran ile ifade edilebilen reel sayılara rasyonel sayı denileceğini belirtiyorum.”(Ö24)</p>
a,b∈Z, b≠0 ve a ile b aralarında asal olmak üzere $\frac{a}{b}$ biçiminde gösterilebilen ifade (Birbirine denk kesirlerden oluşan küme)	8	33,33	<p>“Birbirine denk olan kesirlerin meydana getirdiği her kümeye rasyonel sayı denir.”(Ö12)</p> <p>“... rasyonel sayıların kesirlerin en sade hali olduğunu söylerim.”(Ö14)</p> <p>“Q rasyonel sayılar kümesi olmak üzere, <math>\frac{p}{q} \in Q \Leftrightarrow p,q \in Z</math> ve (p,q)=1”(Ö19)</p> <p>“a ile b aralarında asal olmak üzere a/b şeklinde yazılabilen (a,b∈Z ve b≠0) sayılara rasyonel sayı denir.”(Ö21)</p>
Kesirleri, negatif kesirleri ve tam sayıları içine alan sayı kümesi	6	25	<p>“7. sınıfta tamsayılardaki ilişki ile birlikte negatif olanlar ve pozitif olan kesirlerin hepsi sıfırı da dahil ederek rasyonel sayı oluyor.”(Ö1)</p> <p>“Tam ya da kesirli sayıların ortak adı”(Ö9)</p>

## Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramına Ait Tanımla...

Tablo 1’de matematik öğretmenlerinin derslerinde kesir kavramını tanımlamaları %79,16’sı kesir kavramını parça-bütün ilişkisiyle, %16,6’sı “iki sayının birbirine bölümü” olarak, %20,83’ü “ $a, b \in \mathbb{N}$ ,  $b \neq 0$  olmak üzere  $\frac{a}{b}$  biçiminde gösterilen ifade” şeklinde, %8,33’ü ise “ $a, b \in \mathbb{Z}$ ,  $b \neq 0$  olmak üzere  $\frac{a}{b}$  biçiminde gösterilebilen  $(a, b)$ ” diye tanımlamakta iken Rasyonel sayı kavramını matematik öğretmenlerinin %25’i “iki tam sayının oranı” şeklinde, %33,33’ü “birbirine denk kesirlerden oluşan küme” ifadesiyle ve %50’si “ $a, b \in \mathbb{Z}$ ,  $b \neq 0$  ve  $a$  ile  $b$  aralarında asal olmak üzere  $\frac{a}{b}$  biçiminde gösterilebilen ifade” olarak tanımlama yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 2.** Matematik Öğretmenlerinin Kesir, Rasyonel Sayı ve Rasyonel İfade Kavramları Arasındaki İlişki Farkındalığı

Kodlar	Frekans(f)	Yüzdellik(%)	Öğretmen ifadeleri
Kesirler rasyonel sayıların alt kümesidir. $\left(\frac{a}{b}\right)$ ifadesinde $a,b \in \mathbb{N}$ ise kesir, $a,b \in \mathbb{Z}$ ise rasyonel sayıdır.)	11	45,83	"Rasyonel sayı genişleyen ve içine negatifi de alan kesirler. Kesir kısıtlı olan kısım eksiği de ekleyince rasyonel sayı denmiş."(Ö6) "Kesrin pozitif değerler ifade ettiğini rasyonel sayıların ise hem pozitif hem negatif değerler aldığını düşünüyorum."(Ö8) "Rasyonel sayı kesir kavramını kapsar,ama her rasyonel sayıya kesir diyemeyiz.(Ö9) "a/b ifadesinin kesir olabilmesi için a ve b nin bir doğal sayı olması gerekirken rasyonel sayı olabilmesi için bu şart geçerli değildir."(Ö21)
Kesir ile rasyonel sayı aynı anlama gelen iki kavramdır.	3	12,5	"İkisinin de aynı olduğunu düşünüyorum. Sadece sınıf olarak 7. Sınıfa kadar kesir, sonrasında rasyonel sayı olarak isimlendiriyoruz."(Ö2)
Kesir, rasyonel sayıların sembolik gösterimlerinden biridir.	6	25	"kesir, rasyonel sayı gösterimlerinden yalnızca bir tanesi"(Ö7) "rasyonel sayıların gösterim çeşitlerinden birisi kesir şeklinde gösterimdir."(Ö12)
Kesir kavramı rasyonel sayı kavramının somutlaştırılmış halidir.	2	8,33	"Kesir daha somut, rasyonel sayı daha soyut bir kavram"(Ö4)
Rasyonel sayı kesirin en sade halidir.	5	20,83	"Rasyonel sayılar kesirlerin en sade halleridir. Bir rasyonel sayı birden çok kesire denktir."(Ö14) "a/b ifadesinin rasyonel sayı olabilmesi için a ile b nin aralarında asal olması gerekir."(Ö21)
Rasyonel ifadede rasyonel sayı ve kesirden farklı olarak pay ve paydada değişken bulunur.	16	66,66	"Kesir çizgisi olduğunda $\left(\frac{x+5}{x+2}\right)$ gibi rasyonel ifade olduğunu, pay ve paydada sayı varsa $\left(\frac{2}{3}\right)$ gibi rasyonel sayı olduğunu düşünüyorum."(Ö2) "Rasyonel ifadelerde, rasyonel sayılardan farklı olarak pay ve paydada değişkenler vardır."(Ö3) "Rasyonel ifadede değişken vardır, rasyonel sayı sadeleşmiştir, kesir sadeleşmemiştir."(Ö19) "P(x)/Q(x) şeklindeki ifade rasyonel ifadedir. Fakat bu durumda rasyonel sayı olabilmesi x'in alabileceği değerlere bağlıdır."(Ö21) "Rasyonel ifadeler içerisinde kesirlerin olduğu ancak bunun yanında değişkenlerin de bulunduğu ifadelerdir. Rasyonel sayılar kendi başlarına bir sayı iken, ifadeler bunların daha geniş halidir."(Ö22)
Rasyonel ifade iki sayının oranını belirtir.	3	12,5	" $\frac{\sqrt{2}}{3}$ gibi herhangi iki sayının oransal olarak karşılaştırılması"(Ö7) "Bir sayının başka bir sayıya oranı"(Ö16) "Rasyonel ifade oranlı ifadelerdir. Her rasyonel sayının bir rasyonel ifade olduğunu fakat tersinin doğru olmadığını düşünüyorum. Rasyonel ifadeler ile kesirler arasında oranlı yazılmaları dışında ortak bir nokta olmadığını düşünüyorum."(Ö24)
Fikrim yok	5	20,83	

Tablo 2’de kesir, rasyonel sayı ve rasyonel ifade kavramları arasında ilişkinin farkındalığına bakıldığında matematik öğretmenlerinin %45,83’ü kesirler rasyonel sayıların alt kümesidir, %12,5’i kesir ile rasyonel sayının aynı kavramlar olduğunu belirterek, %25’i kesiri rasyonel sayıların sembolik gösterimlerinden biri şeklinde ifade ederek, %8,33’ü kesir kavramı rasyonel sayı kavramının somutlaştırılmış halidir, ve %20,83’ü rasyonel sayı kesirin en sade halidir olarak ifade etmekte iken %66,66’sı rasyonel sayı ve kesir olduğunda pay ve paydada sayı olduğunu, rasyonel ifadenin ise pay ve/veya paydasında bilinmeyen olduğunu ifade etmektedirler. Matematik öğretmenlerin %12,5’i rasyonel ifadenin iki sayının birbirine oranını belirttiğini, %20,83’ü ise bu soru ile ilgili fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

**Tablo 3.** Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramları Arasındaki İlişkiyi Deneyimle Durumu

Yanıt	Frekans(f)	Yüzelik(%)
Evet	19	79,16
Hayır	5	20,83
Kesirde parça-bütün ilişkisi olduğunu rasyonel sayıda oransal bir ilişki olduğunu ifade etme	2	10,52
Rasyonel sayının farklı gösterimlerinden örnekler verme	2	10,52
Rasyonel sayı için denk kesirlerin temsilcisi tanımını yapma	3	15,78
Negatiflik-pozitiflik ayırımından bahsetme	10	52,63
Sadeleşme özelliğini ayırt edici olarak verme	2	10,52

Tablo 4’de göre matematik öğretmenlerinin %79,16’sı öğrencilerinde kesir ve rasyonel sayı kavramlarının aynı şeyi ifade ettiği bilgisini/algısını deneyimlettirdikleri, %20,83’ü ise öğrencilerinde böyle bir bilgi/algı deneyimlettirmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin %10,52’si kesirde parça-bütün ilişkisi olduğunu rasyonel sayıda oransal bir ilişki olduğunu ifade ederek, %10,52’si rasyonel sayıların farklı gösterimlerini kullanarak, %52,63’ü kesirlerin pozitif, rasyonel sayının ise hem pozitif hem negatif olabileceğinden bahsederek, %15,78’i rasyonel sayı için denk kesirlerin temsilcisi tanımını yaparak ve %10,52’si sadeleşme özelliğini ayırt edici olarak vererek öğrencilerde farkındalık oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

### Kavram Tanımı Tespit Formuna İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinden elde edilen bilgiler ışığında öğrencilere uygulanan kavram tanımlama tespit formunda bulunan sorular Tablo 5 de oluşan temalar ve kodlar verilmiştir.



**Tablo 4.** Kavram Tanımı Formu Temalar ve Kodları

Temalar	Kod
Kesir pay ve paydadan oluşur. Kesir olması için kesir çizgisi olmalıdır. $\frac{a}{b}$ biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir.	A1
$\frac{a}{b}$ ifadesinde a ile b aralarında asal ise bu ifade kesirdir.	A2
$\frac{a}{b}$ ifadesinde $a < b$ ise bu ifade kesirdir. (Kesir çeşitlerini bilmiyor.)	A3
Devirli veya ondalıklı ifadeler kesir değildir.	A4
$\frac{a}{b}$ şeklinde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır.	B1
Devirli veya ondalıklı sayılar rasyonel sayı değildir. (Rasyonel sayıların farklı gösterimlerini bilmiyor.)	B2
Kesir negatif olamaz, rasyonel sayı hem negatif hem pozitif olabilir.	C1
$\frac{a}{b}$ biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır.	C2
Virgüllü sayıda virgülden sonrası sonsuz ise rasyoneldir, sonlu ise kesirdir.	C3

Tablo 4’de öğrencilerin kesir kavramıyla ilgili görüşleri A1, A2, A3, A4; rasyonel sayı kavramıyla ilgili görüşleri B1, B2 ve hem kesir hem de rasyonel sayı kavramıyla bağlantılı görüşleri C1, C2, C3 şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler bazı sınıflandırmaların nedenini yazarken birden fazla görüş belirtmişler ve bu görüşler kodlanırken dikkate alınmıştır. Bu sebeple bazı tablolarda değerler %100’ ü geçebilmektedir. Diğer taraftan bazı sınıflandırmalarda ise öğrenciler sınıflandırma yapmış ancak görüş belirtmemişlerdir. Bu durum da analiz yapılırken dikkate alındığından bazı kod dağılım tablolarında değerler %100 e ulaşmamaktadır.

**Tablo 5.** 5 Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1	C2
LiseA	57	71	78,26	0	8,69
LiseB	17	41	87,5	0	8,33
LiseC	18	35	78,78	9,09	30,3
LiseD	6	38	100	0	40

Tablo 5'e göre LiseA'nın %71'i, LiseB'nin %41'i, LiseC'nin %35'i ve LiseD'nin %38'i 5 sayısını hem kesir hem de rasyonel sayı olarak doğru ifade etmişlerdir. Tablo 5'e göre 5 sayısını yanlış sınıflandırma yapan öğrenci hatalarının LiseA'da %78,26'sı, LiseB'de %87,5'i, LiseC'de %78,78'i ve LiseD'de tamamı " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir." görüşünden kaynaklanmaktadır. Aynı sınıflandırmadaki hataların LiseA'da %8,69'u, LiseB'de %8,33'ü, LiseC'de %30,3'ü ve LiseD'de %40'ı ise " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır" gerekçesiyle yapılmıştır. Ayrıca LiseC'de öğrencilerin %9,09'u " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır" düşüncesiyle yanlış sınıflandırma yapmışlardır.

**Tablo 6.** -12 Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1	C1	C2
LiseA	54	68	0	76,92	38,46	38,46
LiseB	17	41	0	79,16	0	25
LiseC	14	27	0	72,97	0	43,24
LiseD	4	25	0	83,33	0	41,66

Tablo 6'da LiseA'da %68'i, LiseB'de %41'i, LiseC'de %27'si ve LiseD'de %25'i -12 sayısı için hem kesir hem de rasyonel sayı işaretlemesi yaparak doğru sınıflandırmıştır. LiseA'da %76,92'si, LiseB'de %79,16'sı, LiseC'de %72,97 si ve LiseD'de %83,33'ü " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır" görüşünden dolayı yanlış sınıflandırma yapmıştır. Burada öğrenciler  $-\frac{12}{1}$  formuna dönüştürerek -12 sayısının yalnızca rasyonel sayı olduğunu belirtmiştir. Aynı sınıflandırmaya ait hataların LiseA'da %38,46'sı, LiseB'de %25'i, LiseC'de %43,24'ü ve LiseD'de %41,66'sı ise -12 sayısının negatif olmasından dolayı " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır" gerekçesiyle yapılmıştır. Ayrıca LiseA'da yanlış sınıflandırma yapan öğrencilerin %38,46'sı "Kesir negatif olamaz, rasyonel sayı hem negatif hem pozitif olabilir." düşüncesiyle -12 sayısını -negatif olması nedeniyle- kesir sınıfına dahil etmemişlerdir.

**Tablo 7.**  $-\frac{3}{4}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1	C1	C2
LiseA	68	85	8,33	0	75	16,66
LiseB	31	76	60	0	20	20
LiseC	14	27	62,16	8,10	10,81	21,62
LiseD	2	13	57,14	7,14	28,57	7,14

Tablo 7’de LiseA’da %85’i, LiseB’de %76’sı, LiseC’de %27’si ve LiseD’de %13’ü  $-\frac{3}{4}$  sayısını hem kesir hem de rasyonel sayı olarak doğru olarak ifade etmelerine rağmen LiseA’da %8,33’ü, LiseB’de %60’ı, LiseC’de %62,16’sı, LiseD’de %57,14’ü de yanlış sınıflandırma yapmıştır. Bu yanlış sınıflandırma “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir” görüşünden kaynaklanmaktadır. Yine  $-\frac{3}{4}$  sayısına ait sınıflandırma hatalarının LiseA’da %16,66’sı, LiseB’de %20’si, LiseC’de %21,62’si ve LiseD’de %7,14’ü “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır” düşüncesinden kaynaklanmıştır. Burada  $-\frac{3}{4}$  sayısının negatif olmasından dolayı yalnızca rasyonel sayı olarak işaretlenmiştir. Hataların LiseA’da %75’i, LiseB’de %20’si, LiseC’de %10,81’i ve LiseD’de %28,57’si “Kesir negatif olamaz, rasyonel sayı hem negatif hem pozitif olabilir” gerekçesiyle yapılmıştır. Ayrıca  $-\frac{3}{4}$  sayısını yanlış sınıflandırmadaki hataların LiseC’de %8,10’u ve LiseD’de %7,14’ü  $-\frac{3}{4}$  sayısı “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır” ifadesinden dolayı yalnızca rasyonel sayı olarak işaretleme suretiyle yapılmıştır.

**Tablo 8.**  $\frac{3}{5}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1	C2
LiseA	77	96	33,33	0	66,66
LiseB	32	78	66,66	0	33,33
LiseC	18	35	72,72	6,06	21,21
LiseD	4	25	91,66	16,66	8,33

Tablo 8’de LiseA’da %96’sı, LiseB’de %78’i, LiseC’de %35’i ve LiseD’de %25’i  $\frac{3}{5}$  sayısı için hem kesir hem de rasyonel sayı şeklinde doğru ifade etmelere rağmen LiseA’da %33,33’ü, LiseB’de %66,66’sı, LiseC’de %72,72’si ve LiseD’de %91,66’sı  $\frac{3}{5}$  sayısı “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir” görüşündeki  $\frac{a}{b}$  formuna uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Yapılan diğer hatalar ise LiseC’de %6,06’sı ve LiseD’de %16,66’sı, “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel

sayıdır” görüşündeki  $\frac{a}{b}$  formuna uygun olduğu için yalnızca rasyonel sayı olarak işaretleme ve

LiseA’da %66,66’sı, LiseB’de %33,33’ü, LiseC’de %21,21’i ve LiseD’de %8,33’ü “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır.” görüşünden kaynaklanmaktadır.

Burada  $\frac{3}{5}$  pozitif olduğundan yalnızca kesir sınıfına dahil edilmiştir.

**Tablo 9.**  $\frac{2}{4}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	A2	B1	C2
LiseA	3	4	0	1,30	98,70	0
LiseB	8	20	0	3,03	100	0
LiseC	27	53	0	12,50	87,50	8,33
LiseD	10	63	0	0	100	0

Tablo 9’da  $\frac{2}{4}$  sayısının kesir/rasyonel sayı olarak doğru sınıflandırılma oranlarını LiseA’da %4’ü,

LiseB’de %20’si, LiseC’de %53’ü ve LiseD’de %63’ü  $\frac{2}{4}$  dir.  $\frac{2}{4}$  sayısını sınıflandırma hatalarının

LiseA’da %1,3’ü, LiseB’de %3,03’ü, LiseC’de %12,5’i “ $\frac{a}{b}$  ifadesinde a ile b aralarında asal ise bu ifade

kesirdir” görüşünden kaynaklanmaktadır. Burada 2 ile 4 aralarında asal olmadığından  $\frac{2}{4}$  ifadesi kesir

olarak işaretlenmemiştir. Sınıflandırmada yapılan hataların LiseA’da %98,7’si, LiseC’de %87,50’si,

LiseD’de ve LiseB’de ise tamamı “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır”

düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Burada  $\frac{2}{4}$  sayısını  $\frac{a}{b}$  formunda olduğundan yalnızca rasyonel sayı

olarak işaretlenmiştir. Ayrıca LiseC’de yanlış sınıflandırma yapan öğrencilerin %8,33’ü “ $\frac{a}{b}$  biçiminde

yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır” düşüncesiyle  $\frac{2}{4}$  sayısını pozitif

olması nedeniyle kesir sınıfına dahil etmiştir.

**Tablo 10.**  $2\frac{1}{5}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	A2	A3	B1	C2
LiseA	79	99	0	0	0	0	100
LiseB	30	73	54,54	0	9,09	0	27,27
LiseC	19	37	53,12	0	18,75	6,25	18,75
LiseD	4	25	83,33	8,33	8,33	0	0

Tablo 10'da  $2\frac{1}{5}$  sayısal ifadesinin kesir/rasyonel sayı olarak doğru sınıflandırılma oranları LiseA'da %99'u, LiseB'de %73'ü, LiseC'de %37'si ve LiseD'de %25'i ifadeyi hem kesir sınıfına hem de rasyonel sayı sınıfına alarak doğru yanıtlamıştır.  $2\frac{1}{5}$  sayısını yanlış sınıflandıran öğrencilerin görüşleri LiseB'de %54,54'ü, LiseC'de %53,12'si ve LiseD'de %83,33'ü " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir" görüşüne dayanmaktadır. Hataların LiseB'de %27,27'si ve LiseC'de %18,75'i " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır." düşüncesiyle yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin LiseD'de %8,33'ü " $\frac{a}{b}$ " ifadesinde a ile b aralarında asal ise bu ifade kesirdir" düşüncesiyle yalnızca kesir sınıflandırması yapmış ve LiseC'de %6,25'i " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır" görüşüyle yalnızca rasyonel sayı sınıflandırması yapmıştır. Yine aynı sınıflandırmada öğrencilerin LiseB'de %9,09'u, LiseC'de %18,75'i ve LiseD'de %8,33'ü " $\frac{a}{b}$ " ifadesinde  $a < b$  ise bu ifade kesirdir." görüşüyle yanlış sınıflandırmıştır.

**Tablo 11.** 0,6 Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	A4	B2	C2	C3
LiseA	72	90	25	50	0	25	0
LiseB	32	78	33,33	55,55	0	11,11	0
LiseC	19	37	12,5	15,62	3,12	34,37	43,75
LiseD	4	25	33,33	33,33	41,66	0	25

Tablo 11'de 0,6 sayısının kesir/rasyonel sayı olarak okullara göre doğru sınıflandırılma oranları LiseA'da %90'ı, LiseB'de %78'i, LiseC'de %37'si ve LiseD'de %25'i dir. 0,6 sayısını yanlış sınıflandırmadaki öğrenci hatalarının LiseA'da %25'i, LiseB'de %33,33'ü, LiseC'de %12,5'i ve

LiseD’de %33,33’ü “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir” görüşünden kaynaklanmaktadır.

Aynı sınıflandırmadaki hataların LiseA’da %50’si, LiseB’de %55,55’i, LiseC’de %15,62’si ve LiseD’de %33,33’ü “Devirli veya ondalıklı ifadeler kesir değildir” fikrine dayanmaktadır. Öğrenciler bu düşünceyle 0,6 ifadesinin kesir olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde aynı sınıflandırma hatalarının LiseC’de %3,12’si ve LiseD’de %41,66’sı “Devirli veya ondalıklı sayılar rasyonel sayı değildir.” düşüncesine göre 0,6 ifadesini rasyonel sayı olarak sınıflandırmama suretiyle yapılmıştır. Yapılan diğer hata grubundaki öğrencilerin LiseA’da %25’i, LiseB’de %11,11’i, LiseC’de %34,37’si “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir, negatif ise rasyonel sayıdır” görüşünden yola çıkarak 0,6 pozitif olduğundan yalnızca kesir olarak sınıflandırmıştır. Bu ifadeyi sınıflandırmada yapılan hataların oranları LiseC’de %43,75’i ve LiseD’de %25’i “Virgüllü sayıda virgülden sonrası sonsuz ise rasyoneldir, sonlu ise kesirdir” düşüncesiyle 0,6 ifadesini yalnızca kesir olarak sınıflandırmıştır.

**Tablo 12.**  $3,4\bar{2}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	A4	B1	B2	C2	C3
LiseA	59	74	9,53	19,04	9,52	0	9,52	28,57
LiseB	19	46	31,81	54,54	9,09	31,81	4,54	0
LiseC	14	27	18,91	37,83	5,40	16,21	2,70	32,43
LiseD	3	19	30,76	69,23	0	61,53	0	0

Tablo 12’de  $3,4\bar{2}$  sayısının kesir/rasyonel sayı olarak doğru sınıflandırılma oranlarının LiseA’da %74’ü, LiseB’de %46’sı, LiseC’de %27’si ve LiseD’de %19’u  $3,4\bar{2}$  dir.  $3,4\bar{2}$  sayısı için hatalı sınıflandırma yapan öğrencilerin dağılımı LiseA’da %9,53’ü, LiseB’de %31,81’i, LiseC’de %18,91’i ve LiseD’de %30,76’sı “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir” görüşünden kaynaklanmaktadır. Benzer bir bakış açısıyla LiseA’da %9,52’si, LiseB’de %9,09’u, LiseC’de %5,4’ü “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır” görüşüyle hatalı sınıflandırma yapmıştır.

Aynı sınıflandırmadaki hataların LiseA’da %19,04’ü, LiseB’de %54,54’ü, LiseC’de %37,83’ü ve LiseD’de %69,23’ü “Devirli veya ondalıklı ifadeler kesir değildir” fikrine dayanmaktadır. Benzer şekilde aynı sınıflandırma hatalarının LiseB’de %31,81’i, LiseC’de %16,21’i ve LiseD’de %61,53’ü “Devirli veya ondalıklı sayılar rasyonel sayı değildir” düşüncesine göre  $3,4\bar{2}$  ifadesini rasyonel sayı olarak sınıflandırmama suretiyle yapılmıştır. Başka bir hatalı sınıflandırma yapan öğrencilerin LiseA’da %9,52’si, LiseB’de %4,54’ü, LiseC’de %2,7’si “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen sayı pozitif ise kesir,

negatif ise rasyonel sayıdır” görüşünden yola çıkarak  $-3,4\bar{2}$  pozitif olduğundan- yalnızca kesir olarak sınıflandırmıştır. Yapılan son hatalı sınıflandırmada LiseA’da %28,57’si ve LiseC’de %32,43’ü “Virgüllü sayıda virgülden sonrası sonsuz ise rasyoneldir, sonlu ise kesirdir” düşüncesiyle  $3,4\bar{2}$  ifadesini yalnızca rasyonel sayı olarak sınıflandırmıştır.

**Tablo 13.**  $\pi = 3,14\dots$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1
LiseA	41	51	94,87	5,13
LiseB	21	51	80	30
LiseC	9	18	26,19	76,19
LiseD	4	25	8,33	91,66

Tablo 13’te  $\pi = 3,14\dots$  sayısının kesir/rasyonel sayı olarak okullara göre doğru sınıflandırılma oranları LiseA’da ve LiseB’de %51’i, LiseC’de %18’i LiseD’de %25’i dir.  $\pi = 3,14\dots$  sayısı için “kesir ve/veya rasyonel sayı değildir” şeklinde sınıflandırma yaparak doğru yanıtlamıştır. Hatalı sınıflandıran öğrencilerin oranları LiseA’da %94,87’si, LiseB’de %80’i, LiseC’de %26,19’u ve LiseD’de %8,33’dür.

“ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir” görüşünden kaynaklanmaktadır. Burada öğrenciler

$\pi = 3,14\dots$  sayısını  $\frac{22}{7}$  olarak düşündüğünden yalnızca kesir olduğunu belirtmişlerdir. Aynı sınıflandırmadaki hataların LiseA’da %5,13’ü, LiseB’de %30’u, LiseC’de %76,19’u ve LiseD’de %91,66’sı “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır” düşüncesiyle  $\pi = 3,14\dots$  sayısını yine  $\frac{22}{7}$  olarak yalnızca rasyonel sayı olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 14.**  $\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$  Sayısal İfadesine Ait Kodların Okullara Dağılımı (%)

Okul	Doğru yanıt sayısı	%	A1	B1
LiseA	17	16	92,06	12,69
LiseB	12	29	86,20	27,58
LiseC	5	10	73,91	43,47
LiseD	0	0	75	41,17

Tablo 14’de  $\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$  sayısının kesir/rasyonel sayı olarak okullara göre doğru sınıflandırılma oranların LiseA’da %16’sı, LiseB’de %29’u, LiseC’de %10’dur. LiseD’de ise  $\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$  sayısı için doğru sınıflandırma

Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramına Ait Tanımla...

yapan öğrenci bulunmamaktadır. Yanlış sınıflandırmadaki öğrenci hatalarının LiseA'da %92,06'sı, LiseB'de %86,20'si, LiseC'de %73,91'i ve LiseD'de %75'i " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade kesirdir" görüşünden kaynaklanmaktadır. Burada öğrenciler  $\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$  sayısında kesir çizgisi olduğundan yalnızca kesir olduğunu belirtmiştir. Yine aynı sınıflandırmadaki hataların LiseA'da %12,69'u, LiseB'de %27,58'i, LiseC'de %43,47'si ve LiseD'de %41,17'si " $\frac{a}{b}$ " biçiminde yazılmış/yazılabilen ifade rasyonel sayıdır" düşüncesiyle  $\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$  sayısının yalnızca rasyonel sayı olduğunu belirtmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

##### Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Sonuçların Tartışması

Görüşme yapılan öğretmenler kesir kavramının yalnızca parça-bütün anlamına odaklı düşünerek, kesir kavramını parça bütün ilişkisiyle tanımlamışlardır. Başka bir grup öğretmen ise yine kesir kavramının diğer anlamları olan 'oran' ve 'bölme' anlamlarını aynı ifadeler gibi düşünerek kesir kavramını -alındığı sayı kümesi önemli olmaksızın- iki sayının birbirine oranı ya da bölümü olarak ifade etmişlerdir. Kesir kavramı için daha formal tanımla yaklaşan öğretmenlerden ise  $\frac{a}{b}$  ifadesinin kesir olması için pozitif olması gerektiğini düşünenler a ve b nin doğal sayı, pozitif olma zorunluluğunun olmadığına odaklananlar ise a ve b nin tam sayı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kesir kavramını anlamsal olarak irdelemeden sadece pay/payda gösterimi olarak yorumlayan öğretmenler ise kesiri bir rasyonel sayının gösterimi olarak ifade etmişlerdir.

Rasyonel sayı kavramı için öğretmenlerin tanımları üç farklı fikre odaklıdır. Bu fikirlerden ilki rasyonel sayıların tam sayıları ve kesirleri içine alan sayı kümesi olarak görmekte, ikinci bir görüş ise rasyonel sayıların tamsayılar kümesinden alınan herhangi iki tamsayının  $\frac{a}{b}$  şeklinde ifade edilmesi suretiyle rasyonel sayının oransal(kesir) gösterimine odaklı bir düşünce ve son görüş ise matematik eğitimi lisans programı kapsamında rasyonel sayıların inşasına bağlı kalarak ortaokul ya da 9. sınıf öğrencilerinin bildiği denk kesirler ve iki sayının aralarında asal olması düşüncesiyle ile verilen tanımlardır. Bazı öğretmenler kesir ile rasyonel sayı kavramları arasında bir altküme ilişkisi kurmuşlardır. Bu bakış açısındaki öğretmenler kesir ifadesinin iki tam sayı arasındaki ilişkiyi ifade eden bir gösterim, rasyonel sayıların ise tam sayılar kümesi üzerinde tanımlanan bir denklik bağıntısıyla inşa edilen bir sayı kümesi olduğunu göz ardı ederek kesirleri de bir sayı kümesi gibi düşünmüşlerdir. Rasyonel sayı kavramının formal tanımını temel alan düşünceyle öğretmenler kesir ile rasyonel sayı



arasındaki ilişkiyi sadeleşme özelliğiyle ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında görüşme yapılana kadar kesir ve rasyonel sayı kavramını zihinlerinde karşı karşıya getirmemiş öğretmenler kesir ve rasyonel sayı arasındaki ilişki sorulduğunda bu iki kavramın bir farkı olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere ‘rasyonel ifade’ ile ilgili görüşleri sorulduğunda bu kavramı ortaokulda denklemler konusuna hazırlık olarak verilen cebirsel ifadeler konusuyla bağlantılı olarak iki cebirsel ifadenin oranı şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Rasyonel ifade kavramını rasyonel sayı ve kesir kavramı ile nasıl ilişkilendirdikleri sorulduğunda ise kesir çizgisiyle gösterimi bu üç kavram için ortak nokta olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerinde kesir ve rasyonel sayı kavramlarının aynı şeyi ifade ettiği algısını deneyimleyen öğretmenler bu algıyı düzeltmek için sadeleştirme özelliğini ve rasyonel sayıların farklı gösterimlerini kullanmışlardır. Ayrıca kesir ve rasyonel sayı kavramlarının farklılığını açıklarken kendi düşünceleri doğrultusunda kesirin negatif olamayacağını ancak rasyonel sayının hem negatif hem pozitif değerler alabileceğini ifade eden öğretmenler de vardır. Benzer sonuçlar öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve hatta öğretmenlerin “kesir” ve “rasyonel sayı” kavramlarını aynı kavram gibi düşündükleri (Çevikbaş & Argün, 2017), öğretmen adaylarının kesir ve rasyonel sayı kavramları arasındaki ilişkiyi ifade edemedikleri sonucuna ulaşmışlardır (Dede & Argün, 2004). Öğretmenlerin derslerinde rasyonel sayı kavramını işledikleri süreçte rasyonel sayının kesir gösterimi dışındaki gösterimlerini de (ondalık, devirli ondalık gösterim) içeren zengin örnek çeşitliliği ile rasyonel sayı kavramını vermeleri öğrencilerdeki kısıtlı algılamının önüne geçecektir. Özellikle ilkokul sınıflarından başlayarak öğretimin her kademesinde bir kesir formunun farklı anlamları olabileceği (parça-bütün, oran, bölme, işlemci, ölçme) hususunda öğrencilerde farkındalık oluşturmak bu kavramların anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

### Öğrencilerin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavram Tanımlamalarına Yönelik Sonuçları

Öğrenciler  $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış ya da bu forma getirilebilen başka bir deyişle pay, payda ve kesir çizgisi ile verilen ifadelerin kesir olduğu algısına sahiptir. Burada a ve b sayılarının hangi sayı kümesinden olması gerektiği öğrenciler için önemli değildir. Bu durum öğrencilerin kesir kavramının formal tanımını tam olarak bilmediğini göstermektedir. Kesir kavramı için öğrencilerin sahip olduğu başka bir düşünce ise kesirin negatif olamayacağı algısıdır. Bu düşünceyle öğrenciler kavram tanıma testinde verilen negatif ifadeleri kesir sınıfına dahil etmemişlerdir. Bu duruma öğrencinin zihnindeki kesir tanımının temelinde sadece parça-bütün ilişkisinin olması neden olmaktadır. Zira öğrenci bir bütünün negatif parçasının olamayacağı düşüncesiyle kesirin de negatif olamayacağı görüşüne sahiptir. Öğrenciler  $\frac{a}{b}$  ifadesinin kesir belirtmesi için  $a < b$  olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle tam sayılı ve bileşik kesir formunda verilen ifadeleri kesir olarak sınıflandıramamışlardır. Bu hata öğrencilerin kesir çeşitlerini bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı ise  $\frac{a}{b}$  ifa-

desinin kesir belirtmesi için a ile b sayılarının aralarında asal olması gerektiğini belirterek testteki ifadesini kesir olarak sınıflandıramamışlardır. “ $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış ifade kesirdir” görüşüne bağlı olarak bir grup öğrenci devirli veya ondalık gösterimle verilen ifadelerin kesir olamayacağını düşünmektedirler. Bazı öğrenciler  $\frac{a}{b}$  biçiminde yazılmış ya da bu forma getirilebilen ifadelerin rasyonel sayı olduğu fikrine sahiptir. Burada öğrencilerde a ve b sayılarının hangi sayı kümesinden ve a ile b sayıları arasında nasıl bir ilişki olması gerektiği farkındalığı bulunmamaktadır. Bu algı öğrencilerin rasyonel sayı kavramının formal tanımını bilmediğini göstermektedir. Öğrencilerdeki rasyonel sayı kavramı ile ilgili yanlışlardan bir diğeri ise devirli veya ondalık formda verilen yani  $\frac{a}{b}$  gösterimi ile verilmemiş ifadelerin rasyonel sayı olamayacağı görüşüdür. Buradan hareketle öğrencilerin bir rasyonel sayının farklı gösterimleri olabileceği farkındalığına sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrenciler bu formla karşılaşmadan önce kesir ve rasyonel sayı kavramlarını zihinlerinde anlamsal olarak karşı karşıya getirmemişlerdir. İşlemsel düzeyde ise bu iki kavramı birbiri yerine kullanmak suretiyle çalışmışlardır. Bundan dolayı verilen bir sayısal ifadeyi kesir/rasyonel sayı olarak sınıflandırırken kafa karışıklığı yaşamışlardır. Öğrenciler  $\frac{a}{b}$  gösteriminin matematik derslerinde ilkokulda ‘kesir’, ortaokuldan itibaren ise ‘rasyonel sayı’ anlamına geldiğini düşünmektedirler. Kesir ve rasyonel sayı kavramlarının matematiksel anlamda farklı kavramlar olduğunu düşünen öğrencilerin bir kısmı bu iki kavram arasında işaret anlamında bir farklılık olduğu düşüncesine sahiptir. Bu bağlamda öğrenciler kesirin negatif olamayacağını düşünerek,  $\frac{a}{b}$  şeklindeki bir ifadenin önünde eksi olduğunda rasyonel sayı olarak sınıflandırmışlardır. Bir başka deyişle öğrenciler rasyonel sayıların kesirleri ve kesirlerin negatiflerini içine alan bir sayı kümesi olduğunu düşünmektedirler. Kesir ve rasyonel sayı kavramlarının matematiksel anlamda farklı kavramlar olduğunu düşünen öğrencilerin diğer bir kısmı ise, virgüllü olarak verilen bir sayıyı tahlil ederken virgülden sonrasına bakmış ve virgülden sonrası sonsuz olduğunda rasyonel sayı, virgülden sonrası sonlu olduğunda kesir olarak sınıflandırma yapabilmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da bu iki kavram arasındaki ilişki bakımından literatürü desteklemekle beraber araştırmacıların bu farkındalığını da doğrular niteliktedir. Bununla beraber bu düşüncenin temelinde yatan kavram tanımlarını inceleme amaçlı yürütülen bu çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin kesir ve rasyonel sayı kavramlarının tanımlarını doğru yapamadıkları, bu iki kavramın benzerliklerini ve farklılıklarını ifade etmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu bağlamda rasyonel sayı kavramı, matematik eğitimi programları lisans düzeyindeki rasyonel sayıların inşasını temel alan ve öğrencilerin bildiği denk kesirler ve iki sayının aralarında asal olması fikirleriyle yapılan tanımlar-

la tanıtılması matematik eğitimi açısından şüphesiz yerinde olması düşünülmektedir. Ayrıca kesir ve rasyonel sayıların öğretimi sürecinde öğrencilerin zihninde kavramsal bilginin derinleşmesinin ardından işlemsel bilgilere yer verilebilir.

### Kaynakça

- AKTAŞ, D. Y., & Cansız Aktaş, M. (2012). Öğrencilerin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 103-110.
- ARGÜN, Z., Arkan, A., Bulut, S., & Halıcıoğlu, S. (2014). *Temel matematik kavramların künyesi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- BEHR, M. J., Harel G., Post, T., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning research perspectives* (pp. 296-333). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- CANSIZ AKTAŞ, M., Apaydın, Z., & Aktaş, D. Y. (2014). 9. Sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar kümesinin yoğunluğunu anlama düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171).
- CIOSEK, M., & Samborska, M. (2016). A false belief about fractions - What is its source? *The Journal of Mathematical Behavior*, 42, 20-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.02.001>
- ÇEVİKBAŞ, M., & Argün, Z. (2017). Geleceğin matematik öğretmenlerinin rasyonel ve irrasyonel sayı kavramları konusundaki bilgileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 551-581.
- DEDE, Y., & Argün, Z. (2004). Starting point of mathematical thinking: The role of mathematical concepts. *Educational Administration in Theory & Practice*, 39, 338-355.
- FAULKENBERRY, E. E. D. (2003). *Secondary mathematics preservice teachers' conceptions of rational numbers* (Doctoral dissertation). Oklahoma State University Faculty of the Graduate College, Oklahoma.
- HASER, Ç., & Ubuz, B. (2002). Kesirlerde kavramsal ve işlemsel performans. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126), 53-61.
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlkokul ve ortaokul (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MOSELEY, E. (2005). Students' early mathematical representation knowledge: The effects of emphasizing single or multiple perspectives of the rational number domain in problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 60(2005), 37-69. doi:10.1007/s10649-005-5031-2
- NI, Y. (2001). Semantic domains of rational numbers and the acquisition of fraction equivalence. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 400-417. doi:10.1006/ceps.2000.1072

Matematik Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Kesir ve Rasyonel Sayı Kavramına Ait Tanımla...

- NI, Y., & Zhou, Y. D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist*, 40(1), 27-52. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3)
- OKUR, M., & Çakmak Gürel, Z. (2016). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanlışları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 922-952.
- TALL, D. O., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity, *Educational Studies in Mathematics*, 12(1981), 151-169.
- TEMEL, H., & Eroğlu, A. O. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sayı kavramlarını anlamlandırılmaları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1263-1278.
- TOLUK, Z. (2002). İlköğretim öğrencilerinin bölme işlemi ve rasyonel sayıları ilişkilendirme süreçleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 81-103.
- VAMVAKOUSSI, X. (2015). The development of rational number knowledge: Old topic, new insights. *Learning and Instruction*, 37(2015) 50-55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.002>
- VAMVAKOUSSI, X., & Vosniadou S. (2010). How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school students' understanding of rational numbers and their notation. *Cognition and Instruction*, 28(2), 181-209. <https://doi.org/10.1080/07370001003676603>
- VAN HOOFF, J., Degrande, T., Ceulemans, E., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2018). Towards a mathematically more correct understanding of rational numbers: A longitudinal study with upper elementary school learners. *Learning and Individual Differences*, 61(2018), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.010>
- VINNER, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14:3, 293-305, DOI: 10.1080/0020739830140305

# EĞİTİMCİLER İÇİN DİJİTAL YETERLİLİK ÖLÇEĞİ: UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Türker TOKER<sup>1</sup>, Ergün AKGÜN<sup>2</sup>, Zeynep CÖMERT<sup>3</sup>, Sultan EDİP<sup>4</sup>**

1 Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Uşak, tokerturker@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3038-7096.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, ergun.akgun@de.bau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7271-6900.

3 Uzman, Bahçeşehir Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Birimi, İstanbul, zeynep.comert@de.bau.edu.tr ORCID: 0000-0002-1841-4194.

4 Uzman, Bahçeşehir Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Birimi, İstanbul, sultanedip@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5748-7951.

Geliş Tarihi: 29.09.2020 Kabul Tarihi: 22.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.801607

**Öz:** Bilim ve teknolojiye kaydedilen gelişmelerle teknoloji artık herkesin yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Buna bağlı olarak da gelecek nesillerin sahip olması gereken yetkinlikler arasında dijital teknolojilerin etkin kullanımı öne çıkan bir parametre hâline gelmiştir. Ancak bu yetkinliğin gelecek nesillere kazandırılması öğretmenlerin de yetkin olması ile mümkündür. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin dijital yetkinlik konusundaki durumlarının tespiti önem arz ettiğinden birçok ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler yabancı dilde olup dil ve bağlamlar faktörleri göz önünde bulundurulduğunda ülkemiz öğretmenlerinin dijital yetkinliklerinin tespiti noktasında Türkçe bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Belirtilen bu ihtiyaç doğrultusunda bu çalışma kapsamında Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) Çerçevesi temel alınarak hazırlanan Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılan geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları ile ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında uyarlanan ölçeğin uygulanması ile elde edilecek veriler sayesinde eğitim paydaşlarına yol gösterici ipuçları sunulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** dijital yeterlilik, ölçek, ölçek uyarlama, öğretmen yetkinlikleri

## **DIGITAL COMPETENCY SCALE FOR EDUCATORS: ADAPTATION, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY**

### **Abstract:**

With the developments in science and technology, technology has become an integral part of everyone's life. Accordingly, the effective use of digital technologies has become a prominent parameter in the competencies that future generations should have. However, it is only possible to gain these competencies to future generations if teachers are also competent in this field. In this context, since it is important to determine the status of teachers regarding digital competency, many scales have been developed. The scales developed are in English, and considering the language and context factors of our country's teachers, a Turkish scale is needed to determine the digital competencies. In order to meet this need, it is aimed to adapt the Digital Competence Scale for Educators to Turkish, which is prepared on the basis of Digital Competencies for Educators (DigCompEdu) Framework. For this purpose, it was determined that the Turkish form of the scale was valid and reliable with the validity and reliability studies conducted on a study group consisting of teachers. With the help of data obtained from the application of the adapted scale, guiding clues can be provided to education stakeholders.

**Keywords:** digital competency, scale, scale adaptation, teacher competencies

### **Giriş**

Tarih öncesi dönemde insanoğlu ateşi, ardından toprağı işlemeyi keşfederken ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak için tekerleğı, topraktan ve yarı değerli madenden tarım ve savaş aletleri yapmayı icat etmekteydi. Bilim ve teknolojinin eş zamanlı ilerleyişi yazının icadından sonra da aynı şekilde devam etmiştir. Bu durumun en temel sebebi bilim ve teknoloji arasındaki ilişkidir. Bilim insanoğlunun karşılaştığı bir durum ya da olay karşısında deney ve gözlem yoluyla oluşturduğu kümülatif olarak gelişen bir disiplin iken teknoloji deney ve gözlem yoluyla elde edilen bilgiyi uygulamaya taşıyan köprüdür (Alkan, 2016). Bu durum bilimin veya teknolojinin birlikte gelişerek insanoğlunun yaşamını dönüştürmesine neden olmaktadır. Örneğin teknoloji, bugün bireyin yemek ve ulaşım gibi ihtiyaçlarını gidermede en büyük yardımcısı hâline gelmiştir (Prensky, 2011). Dolayısıyla insanoğlunun yaşamının her alanındaki teknoloji rolünü güçlendirirken eş zamanlı olarak toplumsal yaşam da hızlı bir dijital dönüşüm süreci içerisine girmiştir (Kocacık, 2003; Meder, 2001). Bu bağlamda içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumunun devamlılığı için (1) yüksek kalitede ulusal eğitim, (2) ge-

lişmiş bilimsel alanlar ve (3) faaliyetler ve ileri teknoloji üretimi ve dönüşümü (Kutlu, 2000:66-76; aktaran; Meder, 2001) karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun dijital dönüşüm sürecinde değişen işgücü ihtiyacı doğrultusunda yeni neslin bilgiyi tüketen taraf değil artık bilgiyi üreten bireyler olarak teknolojiyi bilinçli ve etkin kullanabiliyor olması bir zorunluluk hâline gelmiştir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010; Koltay, 2011). Evrensel ve yerel kültürün aktarılmasından, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarma ve gerçekleştirebilmelerine vesile olmaları (Güven, 2010) nedeniyle, öğretmenlik geçmiş, bugün ve gelecek nesiller arasında katalizör görevi görmektedir. Bu noktada günümüzde bireylerin bilgi okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri gibi bazı becerilere haiz olması gerektiği ulusal ve uluslararası kurumlarca yapılan çalışmalar ve hazırlanan raporlarla ortaya konulduğu gibi nesilleri şekillendirecek olan öğretmenlerin sahip olması gereken beceri, nitelik ve yeterlilikler de aynı şekilde uluslararası ve ulusal kurumlarca çerçevelendirilmiştir. Bu farkındalık doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüncü 2006 yılında yayınlanan ve 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri arasında öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma maddesi ile yer verilmiştir.

OECD'nin 2019 yılında yayınladığı *Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim* başlıklı raporunda teknoloji üzerine konumlandırılmış beceriler (1) dijital iş dünyası için beceriler, (2) dijital bir toplum için beceriler ve (3) dijital ortamda öğrenme olarak derlenmiştir. Aynı raporda öğretmenlerin uygun ve yenilikçi pedagojik araçları kullanabilmeleri, öğrencilerinin gelecek için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerinde önemli bir rol oynadığından; yenilikçi pedagojik araçlardan yararlanmanın, geleneksel öğretim yöntemleri kullanıldığında başarısız olma eğilimi gösteren veya öğrenmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyan öğrencilerin yeniden katılımına yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, kendi öğrencilerinin yeni teknolojilerden en iyi şekilde yararlanma kapasiteleri için önemlidir (OECD, 2019).

Hızla dijitalleşen dünyada istihdam edilecek olan bireyler artık bilgi değil yeterlilik temelli değerlendirme süreçlerine tabii tutulmaktadır (Ilomäki, Paavola, Lakka ve Kantosalo, 2016). Yeterlilik; bağlamdan bağımsız olarak bireyin karşılaştığı bir problemi çözüme ulaştırmak için sahip olduğu hem beşeri sermayesini (bilgi, beceri ve tutumları) hem de dış kaynakları kullanma yeteneği (Ilomäki vd., 2016; OECD, 2005; Tchibozo, 2010; Westera, 2001) iken beceri, temelde bir görevi ya da davranışı yapabileme yeteneğidir (Yeşilyaprak, 2015). Bu bağlamda da son dönemde yeni neslin sahip olması gereken yeterlilikler arasında dijital yeterlilikler öne çıkmaktadır (Ilomäki vd., 2016).

Dijital yeterlilik; bireyin çeşitli dijital ortamda farklı formatlarda bulunan bilgiye erişme, anlama ve kullanabilme sürecinde işe koştığı tüm bilgi, beceri ve tutumları-

dır (Lankshear ve Knobel, 2008). Ferrari, Punie ve Redecker (2012) ise dijital teknolojiyi problem çözmek; iletişim kurmak; bilgiyi yönetmek; etik kaideler doğrultusunda kullanmak; iş birliği yapmak; öğrenmek, sosyalleşmek, yetkilendirmek ve tüketim için içerik ve bilgi yaratmak ve paylaşmak için gerekli bilgi, beceri, tutum, yetenek, strateji ve farkındalıkların tamamını dijital yeterlilik olarak tanımlamaktadır. Dijital yetkinliği daha geniş bir çerçeveden ele alan Avrupa Birliği Parlamentosu (2006) ise dijital yetkinliği bireyin hem profesyonel hem de günlük sosyal yaşamında teknolojiyi bilgiye erişim, bilgiyi üretme, saklama, sunma ve değerlendirme gibi tüm süreçlerde verimli, bilinçli, akılcı ve güvenli bir şekilde kullanabilme, güncel teknolojilerinin doğası, rolü ve imkânları ile ilgili derin bir bilgi ve anlayışa sahip olma olarak tanımlamaktadır.

Dijital yeterlilik günümüz için yeni bir kavram olsa da yarınlarmızı emanet edeceğimiz gelenek nesiller için temel bir yetkinlik olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle de birçok ülke buna yönelik stratejiler belirleyerek eğitim sistemlerini bu yetkinliği kazandırmak üzere revize etmektedir (Eurydice Network Report, 2012). Bu bağlamda bu yetkinliği tüm boyutları ile ele alarak daha uygulanabilir ve etkili stratejiler geliştirmek üzere geliştirilen Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilik Çerçevesi geliştirilmiştir. Bu çerçeve ile 21 ayrı yetkinliği 5 başlık altında (bilgi okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözmeye) incelerken bireylerin hem iş hem de kendi özel yaşamlarında bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik bir yol haritası sunmaktadır (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van Den Brande, 2016). Bu süreçte de OECD (2019) yayımladığı raporunda ise yeni nesle dijital yeterlilik kazandırmak üzere sistematik olarak eğitime sürdürülebilir destek mekanizmalarının entegre edilmesi gerektiği yönünde bir öneri bulunmaktadır. Avrupa Birliği Komisyonu ise birçok alan özgü bilgi, beceri ve tutumların bir birleşimi olan dijital yetkinliğin bireye kazandırılması sürecinde rol model olacak en önemli figürlerin öğretmenler olduğunu ifade etmektedir (Redecker, 2017).

Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek üzere seçme, kullanma ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi gerektiğinden (Kaya ve Yılayaz, 2013) haiz olmaları gereken temel bazı beceriler teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) çerçevesinde belirlenmiştir (Koehler ve Mishra, 2005). Bu çerçeve göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, teknolojik donanım ve yazılımları belge oluşturma, düzenleme yapma ve paylaşma gibi temel işlemleri yaparken kullanabilmesinin yanı sıra teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi ve teknolojiyi öğrencilerinin öğrenmelerine katkıda bulunmak üzere öğrenme ortamına entegre edebiliyor olması gerekmektedir (Misra ve Koehler, 2006). Ancak son güncel çalışmalar öğretmenlerin bu temel becerileri karşılama noktasında eksikleri olduğunu işaret etmektedir (Gür ve Karamete, 2015; Niess, 2011; Voogt, ve McKenney, 2017). Ayrıca dijital yeterlilik bilgi ve veri okuryazarlığı, dijital etik, iletişim, güvenlik, telif hakları, kişisel verilerin korunumu ve teknik sorunları çözmek gibi alanlarda bilgi ve becerileri kapsadığından TPAB'den çok daha geniştir (Redecker, 2017). Bu bağlamda



Avrupa Birliği Komisyonu vatandaşları özelinde hazırladığı çerçeveye benzer bir çalışmayı öğretmen ve eğitimcilerin dijital yeterliliklerini belirleme ve geliştirmek üzere yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucunda Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) Çerçevesi kamuoyu ile paylaşılmıştır.

DigCompEdu; öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik; (1) profesyonel katılım (professional engagement), (2) dijital kaynaklar (digital resources), (3) öğrenme ve öğretme (teaching and learning), (4) değerlendirme (assessment), (5) öğrenenleri güçlendirme (empowering learners) ve (6) öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma olmak üzere altı başlık altında incelemektedir. Buna göre öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterlilikler;

1. Profesyonel katılım; dijital teknolojiyi meslektaşları ile iletişim, deneyim paylaşımı, mesleği gelişimi sürdürmek ve iş birliği kurmak amacıyla kullanma;
2. Dijital kaynaklar; kaynak seçimi, oluşturulması, uygulanması, depolanması, saklanması ve paylaşılması;
3. Öğrenme ve öğretme dijital teknolojileri öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik etmek, işbirlikli çalışma ve öz düzenleme becerisi kazandırma amacıyla kullanılması;
4. Değerlendirme kullanılan teknolojinin, stratejinin ve öğrencinin değerlendirilmesi ve anlık-hızlı geribildirim için teknolojiden yararlanılması;
5. Öğrenenleri güçlendirme öğrenen katılımını artırma ve öğrenme sürecini bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme;
6. Öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma ise öğrencilerin dijital okuryazarlık, dijital içerik üretme, iş birliği ve iletişim süreçlerini geliştirmek gibi becerileri kapsamaktadır.

DigCompEdu hem eğitimcilerin sahip olması gereken yetkinliğe ilişkin genel bir çerçeve hem de bu yeterliliklere ait bir ölçek de sunmaktadır. Bu ölçek, yetkililere eğitimcilerin dijital yeterlilik durumlarını analiz edebilme, eksiklikleri belirleyebilme ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunabilmelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler planlanmasında ya da farklı stratejiler belirlenmesinde bu ölçeğe ait sonuçlar kaynak kabul edilerek genel durumu iyileştirmeye yönelik olarak politika yapıcılarının veriye dayalı kararlar alma sürecine destek olacaktır.

Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigCompEdu), öğretmenler için dijital anlamda yeterli olmanın ne anlama geldiğini tanımlayan bilimsel ve nitelikli bir çerçeve olarak karşımıza çıkmakta olup öğretmenlerin dijital yeterliliklerini tespit etmelerini sağlayan bir öz-değerlendirme aracı ve çerçevesi sunmaktadır.

Bu çalışmada, orijinal formu İngilizce olarak Redecker (2017) tarafından eğitimcilerin dijital yeterlilik seviyelerini ölçmek üzere geliştirilen Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği'nin (DigiCompEdu) Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik, güvenirlilik çalışmalarının öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yapılması amaçlanmıştır (EK 1. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği).

### Yöntem

Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği Redecker (2017) tarafından eğitimcilerin dijital yeterlilik seviyelerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde (1) çeviri çalışması ve (2) geçerlik ve *güvenirlilik* çalışması başlıkları altında iki ana çalışma yapılmıştır. Çeviri çalışması esnasında uzman dilbilimcilerin desteği alınmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması esnasında doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılması yoluna gidilmiştir. Ölçek uyarlama süreçlerinde sıkça uygulanan önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi sıralamasında açımlayıcı faktör analiz özellikle tercih edilmemiştir. Zira açımlayıcı faktör analizi bir ölçeğin geliştirilmesi ya da uyarlanması esnasında araştırmacının faktör yapıları konusunda herhangi bir fikri olmadığında, iddiasını destekleyebilecek bilimsel kanıtlara sahip olmadığında geliştirdiği ya da uyarladığı ölçeğin yapısını incelemek amacıyla başvurduğu bir yöntemdir (Finch ve West, 1997). Bununla birlikte Dijital Yeterlilikler Ölçeği ilk geliştirildiği hâlinde bu araştırmada seçilen örneklem ile benzer bir örneklem uygulanarak geliştirilmiştir.

**Çeviri çalışması:** Çeviri aşamasına geçilmeden önce ilk olarak, ölçeği geliştiren araştırmacılardan Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından, ölçeği Türkçe diline uyarlamak için izin alınmıştır. Daha sonra ölçekte kullanılan maddeler, iyi derecede Türkçe ve İngilizce bilen, her iki kültüre de aşina ve dijital beceriler konu alanında yeterliliğe sahip YEĞİTEK uzmanları (6 kişi) tarafından Türkçeye çevrilmiştir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Başlangıçta ayrı ayrı yapılan çeviriler uzmanların bir araya getirildiği ayrı bir çalışmayla farklılıklar uzlaşılıyla giderilmiştir. Daha sonra çevirisi yapılan maddeler ölçek formatına uygun bir yapıya dönüştürülerek pilot uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Uygulama öncesinde iki Türk dili ve edebiyatı uzmanından ölçeğin Türkçe yazım, anlam ve kurgu bütünlüğü açısından uygunluğu incelenmiş ve uzman tarafından önerilen değişiklikler yapılmıştır. Ardından Türkçeye çevrilen maddelerin geri çevirisi her iki dile hâkim olan dört uzman tarafından yapılmıştır. DigiCompEdu ile İngilizceye çevirisi yapılan ölçek karşılaştırılarak oluşan farklılıklar tartışılmış ve yine iki uzman tarafından bu farklılıklar giderilmiştir. Seçer'e (2018) göre en az iki Türk dil uzmanı, en az 6 yabancı dil uzmanı ve en az iki alan uzmanı ölçeğin çevirisinin düzgün yapılması sağlanabilir. Ölçeğin Türkçe dilinde anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla yapılan pilot çalışmaya, YEĞİTEK'te çalışan ve eğitimci olan 10 kişi katılmıştır. Pilot çalışma sonuçları incelendiğinde ölçek maddelerinin tüm katılımcılar tarafından anlaşılır bulunduğu

saptanmıştır. Pilot uygulama esnasında katılımcılardan nitel veri toplanarak analizleri yapılmış ve ölçeğe son hâli verilmiştir (Sireci, Hambleton ve Patsula, 1999).

**Çalışma grubu:** Araştırma, Kırkkale ilinde çalışan ve uygun örnekleme yoluyla belirlenen 3.140 öğretmen ile yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikler

Değişken	Tür	N	%	Ortalama Yaş	Ortalama Kıdem Yılı
Cinsiyet	Kadın	1,400	44.58	38.15	17.68
	Erkek	1,740	55.42	43.54	13.07
Toplam		3,140	100	40,55	15,12

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada iki bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların demografik ve akademik özelliklerine (yaş, cinsiyet, branş, kıdem) ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde “Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği”nin kullanılmıştır. Araştırmada veriler YEĞİTEK Genel Müdürlüğü web sayfası üzerinden bir çevrimiçi ortam aracılığıyla toplanmıştır. Eğitimde Dijital yeterlilikler ölçeğinin özgün hâli 22 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulanması sonucunda katılımcı başlangıç, kâşif, bütünleştirici, uzman, lider ve öncü olmak üzere altı kategori altında değerlendirilmektedir.

**Başlangıç (0-19 puan):** Dijital teknolojiyle becerilerinizi geliştirmeye başlayabilirsiniz. Bu anketten aldığınız geribildirimler, deneyebileceğiniz birtakım eylemler belirlemiştir. Öğretim stratejilerinizi anlamlı şekilde geliştirmeye odaklanarak bir sonraki eğitim-öğretim dönemi için bir veya iki tane yeterlilik seçerek kendinizi geliştirmeye başlayabilirsiniz. Bu çerçevede Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunarak kendinize yeni ufuklar açabilirsiniz. Siz bunları yaparken, kendinizi dijital yetkinliğin bir sonraki adımı olan Kaşif seviyesine taşıırken bulacaksınız.

**Kâşif (20-33 puan):** Dijital teknolojilerin potansiyelinin farkındasınız ve pedagojik ve profesyonel pratiği geliştirmek için bunları araştırmakla ilgileniyorsunuz. Bazı alanlarda dijital teknolojileri kullanmaya başladığınız görülüyor. Meslektaşlarınızla iş birliği ve fikir alışverişi yaparak dijital uygulama ve beceri repertuarınızı daha da güçlendirebilir ve böylelikle yetkinliğinizi artırabilirsiniz. Bu kapsamda, Yenilik ve Eğitim

Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunarak kendinize yeni ufuklar keşfedebilirsiniz. Bu sizi Kaşif seviyesinin bir sonraki dijital yetkinlik aşaması olan “Bütünleştirici” aşamasına taşıyacaktır.

**Bütünleştirici (34-49 puan):** Dijital teknolojileri çeşitli bağlamlarda ve bir dizi amaç doğrultusunda uygulamalarınızın önemli bir kısmıyla bütünleştirebiliyorsunuz. Profesyonel katılımınızın çeşitli yönlerini geliştirmek için bunları yenilikçi bir şekilde kullanıyorsunuz. Uygulama repertuarınızı genişletmek için isteklisiniz. Hangi araçların hangi durumlarda en iyi sonuç verdiğini ve dijital teknolojilerin pedagojik stratejilere ve yöntemlere uyarlanmasına ilişkin anlayışınızı artırmanız için işbirlikçi çalışmalarla kendinize biraz daha zaman ayırmaya çalışın. Bu kapsamda, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Uzman (50-65 puan):** Profesyonel faaliyetlerinizi geliştirmek için güvenli, yenilikçi ve eleştirel bir dizi dijital teknoloji kullanıyorsunuz. Belirli durumlar için dijital teknolojileri bilerek seçmektesiniz ve farklı dijital stratejilerin yararlarını ve sakıncalarını anlamaya çalışırsınız. Henüz denememiş olduğunuz birçok şey olduğunu bilerek meraklı ve yeni fikirlere açıksınız. Denemeyi, strateji repertuarınızı genişletme, yapılandırma ve birleştirme aracı olarak kullanıyorsunuz. Uzmanlığınızı diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA’yı daha aktif kullanabilir, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin planlanmasında yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Lider (66-80 puan):** Pedagojik ve profesyonel uygulamaları geliştirmek konusunda dijital teknolojileri kullanmak için tutarlı ve kapsamlı bir yaklaşımınız var. Herhangi bir durum için en uygun olanı nasıl seçeceğinizi bildiğiniz geniş bir dijital strateji repertuarınıza sahiptir. Eğitim-öğretim uygulamalarınızı sürekli olarak geliştirdiğiniz ve yansıttığınız anlaşılıyor. Yeni gelişmeler ve fikirler hakkında sürekli bilgi sahibi olmayı tercih ediyorsunuz ve diğer öğretmenlerin, eğitim ve öğretimi geliştirmek için dijital teknolojilerin potansiyelini yakalamasına yardımcı olabiliyorsunuz. Biraz daha denemeye ve gelişime hazırsanız, bir “lider” olarak, yetkinliğin son aşamasına erişebilirsiniz. Deneyimlerinizi diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA’yı daha aktif

kullanabilir, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin oluşturulmasında yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Öncü (80 üstü puan):** Lider olduğunuz yenilikçi dijital ve pedagojik uygulamaların yeterliliğini sorguluyorsunuz. Bu uygulamaların kısıtlamaları veya sakıncaları konusunda endişelisiniz ve eğitimi daha da fazla geliştirme dürtüsünden hareket ediyorsunuz. Son derece yenilikçi ve karmaşık dijital teknolojiler deniyor ve / veya yeni pedagojik yaklaşımlar geliştiriyorsunuz. Siz yenilikte öncüsünüz ve diğer öğretmenler için yol gösterici bir rolünüz olabilir. Bu nedenle, deneyimlerinizi diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA'yı daha aktif kullanabilir, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin geliştirilmesinde yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilir, başlatabileceğiniz projelerle uluslararası bağlamda tanınırlığınızı artırabilirsiniz.

### **Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeği İle İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

**Geçerlik:** Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla Doğruluk Faktör Analizleri uygulanmıştır. Kuramsal yapısı özgün hâlinde belirlenmiş olan ölçeğin uyarılma sürecinde uygulandığı örneklem grubuna uygunluğu doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak tespit edilir (Şeker ve Gençdoğan, 2014).

**Güvenirlik:** Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması için test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçekte kullanılan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ek olarak maddelerin özelliklerini belirleyebilmek amacıyla madde-toplam korelasyonu da hesaplanmıştır.

#### **Bulgular**

#### **Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular**

#### **Varsayımların İncelenmesi**

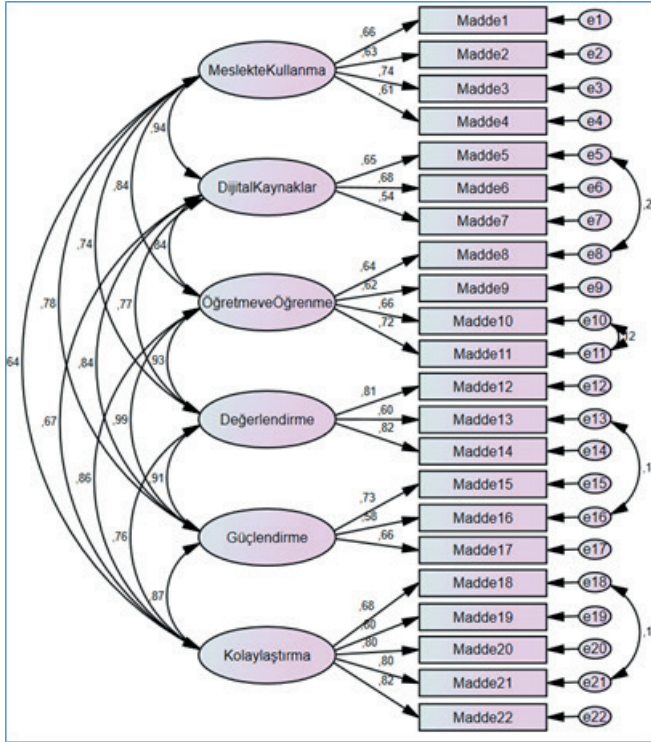
Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre istatistik analizleri uygulanmadan önce veri seti eksik veri, tek ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, aykırı gözlemler, çoklu doğrusal bağlantı sorunu ve artık değerler kriterlerine göre incelenmelidir. Yapılan analizler sonucunda veri setinde eksik veriye rastlanmamıştır. Bununla birlikte yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanabilmesi için Kline (2011) en az 200 olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada bulunan katılımcı sayısı 3.140 olarak belirlendiğinden bu

koşul sağlanmaktadır. Buna ek olarak her bir madde için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve tek değişkenli normallik varsayımı sağlanmıştır. Ayrıca serpm diyagramı yöntemi ile doğrusallık varsayımının sağlandığı ispatlanmıştır. Çok değişkenli normallik varsayımını test etmek için uygulanan Mardia (1970) testine göre maddelere ilişkin, göreceli çok değişkenli basıklık değeri (Relative Multivariate Kurtosis = 1,114) anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak Varyans Artış Faktörü (VIF), Tolerans (T) ve Durum İndeksi (CI) değerleri incelenerek veri setinde çoklu bağlantılılık olup olmadığı test edilmiştir. VIF değerlerinin 10'dan küçük, T değerlerinin de sıfırdan farklı, CI değerlerinin 30'dan küçük olduğu görülmüş, böylece çoklu bağlantılılık varsayımı sağlanmıştır (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Ek olarak artık değerler incelenmiştir. Bu değerlerinin belirlenmesinde standartlaştırılmış student ve silinen student artık değerleri kontrol edilmiştir. Yine çok değişkenli aykırı değerlerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklığı değerine bakılmıştır (Kline, 2011). Artık değerlerin etkili olup olmama durumlarının ortaya konulmasında Cook uzaklığı, standartlaştırılmış df beta ve ortak değişim oranı değerleri ile kontrol edilmiştir. Çok değişkenli aykırı değerlere ek olarak tek değişkenli aykırı gözlemlerin de ortaya konulması için standartlaştırılmış artık değerler incelenmiştir (Hair vd., 1998). Çalışmada varsayım analizlerinin yapılmasının ardından 116 ortak değer veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu değerlerin çıkarılmasından sonra geriye kalan 3.024 veri üzerinde, doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) uygulanmıştır.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular**

Doğrulayıcı faktör analizi AMOS v23 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz yaparken modelin uyumunu gösteren birden fazla uyum indeksi kontrol edilmiştir. Bu uyum indekslerinden birisi NNFI değeridir. Bentler ve Bonett'e (1980) göre NNFI değerinin .95'ten büyük olması gerekmektedir. RMSEA indeksinin .05 altında olmasının uyum düzeyinin iyi olduğunu .08'e kadar olmasının uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğunu; .10'a kadar olmasının da veri setinin modele uyumunu gösterir (Browne ve Cudeck, 1993). Ayrıca Kline (2011) GFI değerinin .90'dan yüksek olmasının model uyumunu destekleyen göstergelerden biri olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında RMR değerinin .08 ya da .08'den küçük olması, CFI değerinin .95'ten büyük olması model uyumunun iyi gösteren indekslerdir (Hu ve Bentler, 1999). Öncelikle oluşturulan modelde herhangi bir sınırlama yapmadan modelin uyum istatistikleri kontrol edilmiştir.  $\chi^2$  değeri 1729.284 ve  $sd=194$ 'tür.  $\chi^2/sd$  oranının 8.91 ( $p = .00$ ) ve uyum indekslerinin (RMSEA= .048, RMR= .041, CFI= .96, GFI= .95) olduğu görülmektedir. Uyum istatistikleri incelendiğinde, sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri incelenmiştir. M5 ve M8, M10 ve M11, M13 ve M16, M18 ve M21 maddeleri gözden geçirilerek bu maddelerin anlamca birbirlerine yakın oldukları ve benzer özellikleri ölçtükleri belirlenerek gerekli düzenleme işlemleri uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin diyagramı standart katsayılar ile birlikte Şekil 1'de yer almaktadır. Tekrarlanan analiz sonucunda elde edilen yeni  $\chi^2$

değeri 1387.40 ve  $sd=190$ 'dır. Yapılan düzenleme çalışmaları uyum indekslerini geliştirmiştir (RMSEA= .043, RMR= .038, CFI= .98, GFI= .96). Bu sayede veri setinin modele daha iyi uyum sağladığı ortaya konulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı (Standart Katsayılar)

### Eğitmciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iki hafta arayla aynı ildeki öğretmenlere uygulanması sonucunda öğretmenlerin ölçümler sonrası ölçekten aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon .78 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeği Test – Tekrar Test Uygulaması Sonuçları

	Uygulama 1	Uygulama 2
Uygulama 1	1	,783
Uygulama 2		1

Bunun yanında .94 olarak hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca madde analizi ile elde edilen madde-toplam puan korelasyonlarının  $r(j(x))$  .488 ile .710 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 3). Sonuçlar, korelasyon katsayılarının maddelerin ayırt ediciliğinin ortaya konması için yeterli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu
Madde 1	,536
Madde 2	,525
Madde 3	,625
Madde 4	,539
Madde 5	,546
Madde 6	,593
Madde 7	,488
Madde 8	,628
Madde 9	,589
Madde 10	,637
Madde 11	,679
Madde 12	,700
Madde 13	,564
Madde 14	,710
Madde 15	,679
Madde 16	,560
Madde 17	,630
Madde 18	,622
Madde 19	,671
Madde 20	,666
Madde 21	,691
Madde 22	,689

### Sonuç ve Tartışma

Dijital toplumun bir ferdi olarak yeni neslin teknolojiyi sadece tüketen değil, üreten ve bunu etkin biçimde kullanabilen nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç bireylerin sahip olması gereken bazı yeterlilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu yeterlilikler dijital yeterlilikler çatısı altında ele alınmaktadır. Dijital yeterlilik ise farklı dijital



ortamlarda yer alan bilgiye ulaşma, anlama ve kullanabilme sürecinde bireyin günlük ve profesyonel yaşamında ihtiyaç duyduğu tüm bilgi, beceri ve tutumların tamamıdır (Avrupa Birliği Parlamentosu, 2006; Ferrari vd., 2012; Lankshear ve Knobel, 2008). Önümüzdeki dönem için kritik bir öneme sahip olan dijital yeterlilikler için birçok uluslararası kuruluş çalışmalar yapmakta ve bu alana yatırım yapılması gerekliliğini çeşitli raporlarla belirtmektedir (Avrupa Birliği Parlamentosu, 2006; OECD, 2019). Bu çalışmalardan birisi Eurydice Network (2012) raporudur. Bu rapora göre birçok ülke eğitim sistemlerini bu yetkinliği gelecek nesillere kazandırmak için farklı stratejiler izleyerek yeniden yapılandırmaktadır. Ancak OECD (2019) tarafından da belirtildiği üzere bireylerin yeni teknolojiden en iyi şekilde yararlanabiliyor olması öğretmenlerin dijital yeterliliklere haiz olması ile mümkündür.

Gelecek nesilleri yaşama hazırlayarak yarınları inşa eden öğretmenler geçmişte ve bugün olduğu gibi yarın da eğitim sisteminin en önemli paydaşları olacaktır (Kaya ve Yılayaz, 2013; Koehler ve Mishra, 2005). Hızla küreselleşen ve gelişen dünya için iş gücü ile birlikte öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) Çerçevesi ile belirlenmiştir (Redecker ve Punie, 2016). Bu çerçeve ile öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler (1) profesyonel katılım (professional engagement), (2) dijital kaynaklar (digital resources), (3) öğrenme ve öğretme (teaching and learning), (4) değerlendirme (assessment), (5) öğrenenleri güçlendirme (empowering learners) ve (6) öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma olmak üzere altı başlık altında ele alınmıştır. Takip eden süreçte Redecker ve Punie (2016) tarafından bu altı alanı temel alan Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin belirlenmeleri amacıyla özgün formu İngilizce olarak Redecker ve Punie (2016) tarafından geliştirilen Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği'ni Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Çalışmada öncelikli olarak veri seti Tabachnick ve Fidell'in (2007) önerdiği kriterler kullanılarak varsayımlar incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısının uygunluğunu analiz etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için test-tekrar test ile iç tutarlılık katsayısı yöntemleri kullanılmıştır. Uygulanan DFA sonucunda elde edilen  $\chi^2$  değeri 1387.40 ve  $sd=190$ 'dir. Uyum indekslerinin de beklenen aralıkta ya da mükemmel oldukları görülmektedir (RMSEA= .043, RMR= .038, CFI= .98, GFI= .96) (Ek 1).

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin belirlenmeleri amacıyla kullanılacak ölçeğin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması süresince yapılan tüm istatistikî analizler ölçeğin; politikacılara, yöneticilere ve öğretmen eğitimcilerle öğretmenlerin dijital yeterlilik durumlarını analiz edebilme, eksiklikleri belirleyebilme ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunabilmelerine imkan sunacak nitelikte olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu ölçek mevcut durumun iyileştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler planlan-

ması gibi iyileştirme çalışmalarının yanı sıra uzun vadeli hedef ve strateji belirleme noktasında da politika yapımcıların veriye dayalı kararlar alma sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu ölçek öğretmenlerin haiz olması gereken yetkinlikler için uluslararası geçerliliği olan bir çerçeve niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının yenilenmesi için ihtiyaç duyulan strateji ve yol haritasına da bu ölçeğe ait veriler ışık tutacaktır. Son olarak kendini güncel tutmak isteyen öğretmenler ve mesleğe henüz başlamamış öğretmen adayları için de kendilerini ölçeğe göre değerlendirme ve sonuçlarına göre geliştirmeleri gereken noktaları tespit edebilmeleri bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır.

### Kaynakça

- AKKOYUNLU, B. ve SOYLU, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- ALKAN, C. (2016). *Eğitim Teknolojileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- AVRUPA BİRLİĞİ PARLEMENTOSU. (2006). *On key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- BENTLER, P. M. ve BONETT, D. G. (1980). *Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures*. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588.
- BROWNE, M. W. ve CUDECK, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit In: Bollen KA, Long JS, editors. *Testing structural equation models*. Beverly Hills, CA: Sage, 111-135.
- EURYDICE NETWORK REPORT. (2012). <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990/language-en> adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- FERRARI, A., PUNIE, Y. ve REDECKER, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st Century: An analysis of current frameworks. *EC-TEL*, 79-92.
- FINCH, J. F. ve WEST, S. G. (1997). "The investigation of personality structure: Statistical models". *Journal of Research in Personality*. 31 (4): 439-485. doi:10.1006/jrpe.1997.2194.
- GÜR, H. ve KARAMETE, A. (2015). A short review of TPACK for teacher education. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 777-789.
- GÜVEN, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- HAIR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., ANDERSON, R. E. ve TATHAM, R. L. (1998). *Multivariate data analysis* (Vol. 5, No. 3, pp. 207-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- HAMBLETON, R. K. ve PATSULA, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-30.

- ILOMÄKI, L., PAAVOLA, S., LAKKALA, M. ve KANTOSALO, A. (2016). Digital competence—an emergent boundary concept for policy and educational research. **Education and Information Technologies**, 21(3), 655-679.
- KAYA, Z. ve YILAYAZ, Ö. (2013). Öğretmen eğitiminde teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(8), 57-83.
- KLINE, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling(3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- KOCACIK, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. **CÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, 27(1), 1-10.
- KOEHLER, M. J. ve MISHRA, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. **Journal of Educational Computing Research**, 32(2), 131-152.
- KOLTAY, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, 33(2), 211-221.
- LANKSHEAR, C. J. ve KNOBEL, M. (2008). *Introduction: digital literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang Publishing.
- MARDIA, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. **Biometrika**, 57(3), 519-530.
- MEB ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ. (2006). [http://web.deu.edu.tr/il-yas/ftp/ogretmenlik\\_meslegi\\_genel\\_yeterlilikleri\\_2006.pdf](http://web.deu.edu.tr/il-yas/ftp/ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri_2006.pdf) adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEB ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİLİKLERİ (2017). <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486> adresinden 15 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- MEDER, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(9), 72-81.
- MISHRA, P. ve KOEHLER, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 1017-1054.
- NISS, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. **Journal of Educational Computing Research**, 44(3), 299-317.
- OECD. (2019). Skills outlook 2019: Thriving in a digital world. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019\\_df80bc12-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en)
- REDECKER, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., MOOSBRUGGER, H. ve MÜLLER, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. **Methods of Psychological Research Online**, 8(2), 23-74.

Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- SEÇER, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEKER, H. ve GENÇDOĞAN, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* [Developing an Assessment Tool in Psychology and Education], Nobel Yayıncılık, Ankara.
- SİREÇİ, S. G., PATSULA, L. ve HAMBLETON, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*, 93-115. Lawrence Erlbaum Associates, London
- TABACHNICK, B. G., FIDELL, L. S. ve ULLMAN, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- TCHIBOZO, G. (2010). Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: An overview. **Education, Knowledge & Economy**, 4(3), 193–205.
- VOOGT, J. ve MCKENNEY, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy?. **Technology, Pedagogy and Education**, 26(1), 69-83.
- VUORIKARI, R., PUNIE, Y., CARRETERO GOMEZ, S. ve VAN DEN BRANDE, G. (2016). *Dig-Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. **Journal of Curriculum Studies**, 33(1), 75–88.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2015). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretim)*. Ankara: Pegem Akademi.

## EK 1.

### EĞİTİMCİLER İÇİN DİJİTAL YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

#### 1) Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı

*Öğretmenlerin dijital yeterlikleri, dijital teknolojilerin sadece okul ve sınıf ortamında eğitim-öğretim amaçlı kullanılmasıyla sınırlı değildir. Bunun yanında, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitimle ilgili tüm paydaşlarla mesleki etkileşim kurmayı, kişisel mesleki gelişim sağlamayı, eğitim-öğretim için en iyi olanı bulmayı ve kullanmayı da kapsamaktadır.*

*Bölüm 1 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

**1-) Öğrenciler, veliler ve meslektaşlarımla iletişimi geliştirmek için farklı dijital iletişim kanallarını sistematik olarak kullanabiliyorum (e-posta, blog, okulun web sitesi, uygulamalar vb).**

- Dijital iletişim kanallarını nadiren kullanırım.
- Temel dijital iletişim kanallarını kullanırım.
- Farklı dijital iletişim kanallarını birleştirerek kullanırım. . ( e-posta, bloglar veya okul web sitesi)
- Etkili iletişim kurmak için farklı dijital iletişim kanallarını sistematik olarak seçer, uyarlar ve birleştiririm.
- Kullanacağım iletişim stratejileri üzerine düşünürüm, tartışırım ve etkin bir şekilde geliştiririm.

**2-) Okul içindeki ve dışındaki meslektaşlarımla birlikte çalışmak için dijital teknolojileri kullanırım.**

- Meslektaşlarımla dijital ortamda işbirliği yapmak için nadiren fırsat bulurum.
- Meslektaşlarımla bazen e-posta yoluyla materyal alışverişi yaparım.
- Meslektaşlarımla çevrimiçi işbirlikçi ortamlarında birlikte çalışırım veya ortak depolama alanlarını (googledrive, dropbox, icloud...vb.)birlikte kullanırım.
- Çevrimiçi öğretmen ağlarında (EBA vb.) okulum dışındaki öğretmenlerle de fikir ve materyal alışverişinde bulunurum.
- Çevrimiçi öğretmen ağlarındaki (EBA vb.) diğer öğretmenlerle ortaklaşa materyaller oluştururum.

**3-) Dijital öğretim becerilerimi aktif olarak geliştirmeye çalışırım.**

- Dijital öğretim becerilerimi geliştirmek için nadiren vaktim oluyor.

- Dijital öğretim becerilerimi deneyimlerle geliştiririm.
- Dijital öğretim becerilerimi geliştirmek için çeşitli kaynaklar kullanırım.
- Meslektaşlarımla yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesinde ve eğitim uygulamalarının iyileştirilmesinde dijital teknolojinin nasıl kullanılacağını tartışırım.
- Meslektaşlarımla dijital öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olurum.

**4-) Çevrimiçi eğitimlere katılımım. (online kurslar, webinarlar, MOOC tabanlı eğitimler vb.)**

- Bu, üzerinde henüz dikkate almadığım yeni bir alan.
- İlğimi çekiyor ancak henüz katılmadım.
- Bu tür bir çevrimiçi eğitime bir veya iki defa katıldım.
- Farklı farklı çevrimiçi eğitimlere katıldım.
- Her türlü Çevrimiçi eğitimlere sık sık katılırım.

**2) Dijital Kaynaklar**

*Eğitimciler günümüzde oldukça fazla ve çeşitli eğitsel dijital kaynakla karşılaşabilmektedir. Herhangi bir eğitimcinin geliştirmek için ihtiyaç duyduğu temel yeterliklerden bazıları; bu çeşitlilik ile başa çıkmak, öğrenme hedeflerine en uygun kaynakları etkili bir şekilde tanımlamak, materyal zenginliğini yapılandırmak, bağlantılar kurmak ve değiştirmek, öğretimi desteklemek için kendi dijital kaynaklarını geliştirebilmektir.*

*Aynı zamanda, eğitimcilerin dijital içerikleri bilinçli bir şekilde nasıl kullanacaklarının ve yöneteceklerinin farkında olmaları gerekir. Kaynakları kullanırken, değiştirirken ve paylaşırken telif hakkı kurallarına saygı duymalı ve dijital sınavlar veya öğrencilerin notları gibi kişisel verileri korumalıdır.*

*Bölüm 2 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

**1-) Farklı dijital kaynaklar bulmak ve seçmek için farklı internet siteleri ve arama stratejileri kullanırım.**

- Dijital kaynak bulmak için İnterneti nadiren kullanırım.
- Kendi derslerimle ilgili dijital kaynakları bulmak için arama motorlarını ve eğitim platformlarını kullanırım.
- Dijital kaynakları öğrencilerimin seviyelerine göre değerlendirip seçerim.
- Dijital kaynakları çeşitli kriterler kullanarak karşılaştırırım. (Örneğin güvenilirlik, kalite, uygunluk, tasarım, etkileşim, çekicilik.)
- Meslektaşlarıma uygun dijital kaynaklar ve arama stratejileri hakkında önerilerde bulunurum.

**2-) Kendi dijital kaynaklarımı oluşturur ve var olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre değiştiririm.**

- Kendi dijital kaynaklarımı oluşturmam.
- Bilgisayarla çalışma sayfaları oluştururum ama kullanacağım zaman yazdınıyorum.
- Bazen dijital sunumlar oluştururum.
- Farklı türden dijital kaynaklar oluşturur ve mevcut kaynakları uyarlarım.
- Karmaşık ve etkileşimli dijital kaynakları geliştiririm ve uyarlarım.

**3-) Sınav, öğrenci notları, kişisel veriler vb. hassas içeriği etkin bir şekilde korurum.**

- Bunu yapmama gerek yok çünkü bu bilgilerin korunmasından okul sorumludur.
- Kişisel verileri elektronik olarak saklamaktan kaçınırım.
- Bazı kişisel verileri korurum.
- Kişisel verilerin olduğu dosyalara şifre koyarak koruma sağlarım.
- Kişisel verileri kapsamlı bir şekilde korurum. (Örneğin tahmin edilmesi zor parolaları şifreleme ve yazılım güncellemeleriyle birleştirme.)

**3) Öğretme ve Öğrenme**

*Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmanın en temel yetkinliği, dijital teknolojilerin kullanımını öğretme ve öğrenme sürecinin farklı aşamalarında tasarlamak, planlamak ve uygulamaktır. Ancak, bunu yaparken amaç, dersin odağını öğretmen liderliğinden öğrenci merkezli süreçlere kaydırmak olmalıdır.*

*Bölüm 3 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

**1-) Dijital teknolojilerin sınıfta etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağını özellikle düşünürüm.**

- Sınıfta teknolojiyi kullanmam ya da nadiren kullanırım.
- Mevcut ekipmanı temel olarak kullanırım. (örneğin; etkileşimli tahta veya projeksiyon.)
- Derslerimde çeşitli dijital kaynaklar ve araçlar kullanırım.
- Dijital araçları öğretimi sürecini sistematik olarak geliştirmek için kullanırım.
- Yenilikçi pedagojik stratejileri uygulamak için dijital araçlar kullanırım.

**2-) Öğrencilerimin işbirlikçi çevrimiçi ortamlardaki etkinliklerini ve etkileşimlerini izlerim.**

- Dijital ortamları öğrencilerimle birlikte kullanmam.
- Kullandığımız çevrimiçi ortamlarda öğrencilerimin etkinliğini takip etmem.
- Öğrencilerimi ve onların tartışmalarını bazen kontrol ederim.
- Öğrencilerimin çevrimiçi etkinliklerini düzenli olarak takip ve analiz ederim.
- Öğrencilerimin etkinliklerine motive edici veya düzeltici yorumlarla düzenli olarak dâhil olurum.

**3-) Öğrencilerim gruplar halinde çalışırken öğrenme çıktısı elde etmek ve belgelemek için dijital teknolojileri kullanırlar**

- Öğrencilerim gruplar halinde çalışmaz.
- Öğrencilerimin grup çalışmalarında dijital teknolojileri bütünleştirmem mümkün değil.
- Öğrencilerimi grup çalışmalarında internet üzerinden bilgi aramaya ve çalışmalarının sonuçlarını dijital formatta sunmaya teşvik ederim.
- Öğrencilerimden grup çalışmalarında araştırma yapmak ve sonuçlarını dijital formatta sunmak için interneti kullanmalarını isterim.
- Öğrencilerim gruplar halinde çalışmak için ortak bir çevrim içi öğrenme ortamı kullanır ve birlikte projeler oluştururlar.

**4-) Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını, belgelemelerini ve izlemelerini sağlamak için dijital teknolojileri kullanıyorum. (Örneğin öz değerlendirme için sınavlar, dokümantasyon ve sergileme için e-portfolyolar vb.)**

- Çalışma ortamımda bunu yapmam mümkün değil.
- Öğrencilerim öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ancak bunu dijital teknolojilerle yapmazlar.
- Bazen öz değerlendirme sınavlarını dijital teknolojiler kullanarak yaparım.
- Öğrencilerimin öğrenmelerini planlamalarını, belgelemelerini veya ortaya koymalarını sağlamak için çeşitli dijital araçlar kullanırım.
- Öğrencilerin ilerlemelerini, planlamalarını, izlemelerini ve ortaya koymalarını sağlamak için farklı dijital araçları sistematik olarak bir arada kullanırım.

**4) Değerlendirme**

*Dijital teknolojiler mevcut değerlendirme stratejilerini geliştirmekte ve yeni ve daha iyi değerlendirme yöntemlerini mümkün kılabilir. Ayrıca, öğrencinin kişisel eylemlerinde*



*mevcut olan (dijital) veri zenginliğini analiz ederek, öğretmenler daha iyi geribildirim ve destek sunabilme imkânına erişmektedir.*

*Bölüm 4 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

**1-) Öğrencinin gelişimin izlemek için dijital değerlendirme araçlarını kullanırım.**

- Öğrencilerin gelişimini izlemem.
- Öğrencilerin gelişimini düzenli olarak izlerim, ancak dijital yöntemler kullanmam.
- Öğrencilerin gelişimini izlemek için bazen dijital bir araç kullanırım. (Örneğin öğrencilerin ilerlemelerini kontrol etmek için dijital bir sınav.)
- Öğrencinin gelişimini izlemek için çeşitli dijital araçlar kullanırım.
- Öğrenci gelişimini izlemek için çeşitli dijital araçları sistematik olarak kullanırım.

**2-) Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm verileri analiz ederim.**

*Veri”; öğrencilerin katılımı, performansı, notları, devam durumları; (çevrimiçi) ortamlardaki etkinlikler ve sosyal etkileşimleri içermektedir.*

*“Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler”; ,okulu bırakma düşük performans riski taşıyan öğrenciler; öğrenme bozukluğu olan veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerdir.*

- Bu veriler elimde mevcut değil ve / veya bunları analiz etmek benim sorumluluğumda değildir.
- Sadece akademik verileri analiz ederim. (Örneğin performans ve notlar.)
- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için öğrencilerin etkinlikleri ve davranışları hakkındaki verileri de dikkate alırım.
- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için mevcut tüm verileri düzenli olarak izlerim.
- Verileri sistematik olarak analiz eder ve zamanında müdahale ederim.

**3-) Etkili geri bildirim sağlamak için dijital teknolojileri kullanırım.**

- Çalışma ortamımda geri bildirim gerekli değil.
- Öğrencilere geri bildirim veriyorum ancak dijital format kullanmam.
- Geri bildirim sağlamak için bazen dijital yollar kullanırım. (Örneğin çevrimiçi sınavlarda otomatik puan verme, çevrimiçi ortamda yorum veya “beğenme”.)
- Geri bildirim sağlamak için çeşitli dijital yöntemler kullanırım.
- Geri bildirim sağlamak için dijital yaklaşımları sistematik olarak kullanırım.

## 5) Öğrencilerin Güçlendirilmesi

*Dijital teknolojilerin eğitimdeki en güçlü yönlerinden bazıları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve öğrencileri aktif hale getirmektir. Dijital teknolojiler ayrıca her öğrencinin yeterli seviyesine, ilgi alanlarına ve öğrenme gereksinimlerine uyarlanmış öğrenme etkinlikleri sunmak için de kullanılabilir. Bununla birlikte mevcut eşitsizlikleri (örneğin dijital teknolojilere erişimde) azaltmaya ve özel eğitim ihtiyacı olanlar da dâhil tüm öğrenciler için erişilebilirliği sağlamaya özen gösterilmelidir.*

*Bölüm 5 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

**1-) Öğrenciler için dijital ödevler oluştururken karşılaşılabilecekleri potansiyel dijital güçlükleri göz önünde bulundururum.** (Örneğin dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişim; birlikte çalışma sorunları; dijital becerilerin eksikliği)

- Dijital ödevler oluşturmam.
- Öğrencilerim dijital teknolojiyi kullanırken sorun yaşamaz.
- Dijital ödevleri, öğrencilerimin karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirecek şekilde uyarlıyorum.
- Öğrencilerimle olası sorunlar ve bu sorunların çözümleri hakkında tartışırım.
- Dijital kaynakların erişimindeki ve kullanımındaki farklılıkları hesaba katarak çeşitliliğe izin veriyorum. (Örneğin ödevi uyarlarım, çözümleri tartışırım ve ödevi tamamlamak için alternatif yollar sunarım.)

**2-) Öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmak için dijital teknolojileri kullanırım.** (Örneğin farklı öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, tercihlerini ve ilgi alanlarını ele almak için farklı dijital görevler veririm.)

- Sınıfta, tüm öğrencilerin, seviyelerine bakılmaksızın aynı etkinlikleri yapmaları gerekmektedir.
- Öğrencilere ek kaynaklar için önerilerde bulunurum.
- İleri seviyedeki veya geride kalmış öğrencilerim için isteğe bağlı dijital etkinlikler yaparım.
- Dijital teknolojileri, mümkün olduğunca farklı öğrenme seçenekleri sunmak için kullanırım.
- Derslerimi öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına göre sistematik olarak dijital teknolojiler yardımıyla uyarlarım.

**3-) Öğrencilerin derse aktif olarak katılması için dijital teknolojileri kullanırım.**

- Derslerimde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak mümkün değil.

Öğrencileri derse aktif olarak dâhil ediyorum ama bunu yaparken dijital teknolojileri kullanmam.

Derslerimde motive edici materyalleri kullanırım. (Örneğin videolar, animasyonlar, çizgi filmler.)

Derslerimde kullandığım dijital araçlar öğrencilerimin ilgisini çeker. (Örneğin elektronik çalışma sayfaları, oyunlar, kısa sınavlar.)

Öğrencilerim düzenli olarak araştırma, tartışma ve bilgi oluşturmak için dijital teknolojileri kullanır.

### **6) Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması**

*Öğrencilerinin dijital okuryazarlığını geliştirebilmesi, bir öğretmenin dijital yeterliliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bölüm 6 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.*

#### **1-) Öğrencilere bilgilerin güvenilirliğini nasıl değerlendireceklerini, yanlış bilgilendirme ve önyargıları nasıl tespit edebileceklerini öğretirim.**

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Onlara zaman zaman tüm çevrimiçi bilgilerin güvenilir olmadığını hatırlatırım.
- Onlara internetteki güvenilir ve güvenilirmez kaynakları ayırt etmeyi öğretirim.
- Öğrencilerimle bilgiyi nasıl doğrulayacağımızı tartışırım.
- Öğrencilerimle bilginin nasıl üretildiği ve nasıl çarpıtılabileceği hakkında kapsamlı bir şekilde tartışırız.

#### **2-) Öğrencilerimin birbirleriyle veya çevreleriyle iletişim kurmak ve işbirliği yapmak için dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.**

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Sadece nadir durumlarda öğrencilerimin çevrimiçi iletişim kurmaları veya işbirliği yapmaları gerekir.
- Öğrencilerim, aralarında dijital yollarla iletişim kurar ve işbirliği yaparlar.
- Öğrencilerim birbirleriyle ve okul dışındaki çevreyle iletişim kurmak ve işbirliği yapmak için dijital araçlar kullanırlar.
- Düzenli olarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerini sağlayan ödevler hazırlarım.

#### **3-) Öğrencilerin dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm.**

*(Örneğin videolar, müzikler, fotoğraflar, dijital sunumlar, bloglar, wiki'ler ...vb.)*

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.

- Bunu öğrencilerimle uygulamak zordur.
- Bazen eğlenceli bir aktivite olarak uygulardım.
- Öğrencilerim çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olarak dijital içerik oluşturur.
- Öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olduğu için ve öğrencilerimin becerilerini daha da geliştirmek için sistematik olarak zorluk seviyesini yükseltirim.

**4-) Öğrencilere güvenli ve sorumlu bir şekilde çevrimiçi platformlarda nasıl davranacaklarını öğretiyorum.**

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Kişisel bilgileri çevrimiçi olarak aktarırken dikkatli olmaları gerektiğini onlara bildiririm.
- Çevrimiçi ortamlarda güvenli ve sorumlu davranmak için temel kuralları açıklarım.
- Çevrimiçi ortamlarda sorumlu davranış kurallarını tartışır ve bunlara uymayı kabul ederiz.
- Öğrencilerimin, dijital ortamlarda genel olarak kabul görmüş kurallara uymalarını sistematik olarak geliştiririm

**5-) Öğrencilerimi somut problemleri çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik ederim. (Örneğin öğrenme sürecinde ortaya çıkan engellerin veya zorlukların üstesinden gelmek için)**

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Nadiren öğrencilerin dijital problem çözme becerisini geliştirme fırsatım oluyor.
- Arada bir, bir fırsat ortaya çıktığında öğrencilerimi teşvik ederim.
- Sorunları çözmek için sık sık teknolojik yöntemler kullanırım.
- Dijital problem çözme fırsatlarını sistematik olarak bir arada kullanırım.

**ÖLÇEK PUANLAMA ve DEĞERLENDİRME**

Ölçek maddelerine verilen cevaplar 0 ile 4 puan arasında değer almaktadır.

Örnek:

**1) Öğrencilerimi somut problemleri çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik ederim. (Örneğin öğrenme sürecinde ortaya çıkan engellerin veya zorlukların üstesinden gelmek için)**

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil. **(0 puan)**

Nadiren öğrencilerin dijital problem çözme becerisini geliştirme fırsatım oluyor. **(1 puan)**

Arada bir, bir fırsat ortaya çıktığında öğrencilerimi teşvik ederim. **(2 puan)**

Sorunları çözmek için sık sık teknolojik yöntemler kullanırım. **(3 puan)**

Dijital problem çözme fırsatlarını sistematik olarak bir arada kullanırım. **(4 puan)**

Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamaktadır. Her bir alt boyut için ve toplam puan için ayrı ayrı hesaplama yapılabilir.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Başlangıç” (19 puan ve altı)**

Dijital teknolojiyle becerilerinizi geliştirmeye başlayabilirsiniz. Bu anketten aldığınız geribildirimler, deneyebileceğiniz bir takım eylemler belirlemiştir. Öğretim stratejilerinizi anlamlı şekilde geliştirmeye odaklanarak bir sonraki eğitim-öğretim dönemi için bir veya iki tane yeterlik seçerek kendinizi geliştirmeye başlayabilirsiniz. Bu çerçevede Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunarak kendinize yeni ufuklar açabilirsiniz. Siz bunları yaparken, kendinizi dijital yetkinliğin bir sonraki adımı olan Kaşif seviyesine taşıırken bulacaksınız.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Kaşif” (20 -33 puan)**

Dijital teknolojilerin potansiyelinin farkındasınız ve pedagojik ve profesyonel pratiği geliştirmek için bunları araştırmakla ilgileniyorsunuz. Bazı alanlarda dijital teknolojileri kullanmaya başladığınız görülüyor. Meslektaşlarınızla işbirliği ve fikir alışverişi yaparak dijital uygulama ve beceri repertuarınızı daha da güçlendirebilir ve böylelikle yetkinliğinizi artırabilirsiniz. Bu kapsamda, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunarak kendinize yeni ufuklar keşfedebilirsiniz. Bu sizi Kaşif seviyesinin bir sonraki dijital yetkinlik aşaması olan “Bütünleştirici” aşamasına taşıyacaktır.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Bütünleştirici” (34-49 puan)**

Dijital teknolojileri çeşitli bağlamlarda ve bir dizi amaç doğrultusunda uygulamalarınızın önemli bir kısmıyla bütünleştirebiliyorsunuz. Profesyonel katılımınızın çeşitli yönlerini geliştirmek için bunları yenilikçi bir şekilde kullanıyorsunuz. Uygulama repertuarınızı genişletmek için isteklisiniz. Hangi araçların hangi durumlarda en iyi sonuç verdiğini ve dijital teknolojilerin pedagojik stratejilere ve yöntemlere uyarlanmasına ilişkin anlayışınızı artırmanız için işbirlikçi çalışmalarla kendinize biraz daha zaman ayırmaya çalışın. Bu kapsamda, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, Hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Uzman” (50 -65 puan)**

Profesyonel faaliyetlerinizi geliştirmek için güvenli, yenilikçi ve eleştirel bir dizi dijital teknoloji kullanıyorsunuz. Belirli durumlar için dijital teknolojileri bilerek seçmektesiniz ve farklı dijital stratejilerin yararlarını ve sakıncalarını anlamaya çalışırsınız. Henüz denememiş olduğunuz birçok şey olduğunu bilerek meraklı ve yeni fikirlerle açkınsınız. Denemeyi, strateji repertuarınızı genişletme, yapılandırma ve birleştirme aracı olarak kullanıyorsunuz. Uzmanlığınızı diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA’yı daha aktif kullanabilir, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin planlanmasında yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Lider” (66 – 80 puan)**

Pedagojik ve profesyonel uygulamaları geliştirmek konusunda dijital teknolojileri kullanmak için tutarlı ve kapsamlı bir yaklaşımınız var. Herhangi bir durum için en uygun olanı nasıl seçeceğinizi bildiğiniz geniş bir dijital strateji repertuarınıza sahipsiniz. Eğitim-öğretim uygulamalarınızı sürekli olarak geliştirdiğiniz ve yansıttığınız anlaşılıyor. Yeni gelişmeler ve fikirler hakkında sürekli bilgi sahibi olmayı tercih ediyorsunuz ve diğer öğretmenlerin, eğitim ve öğretimi geliştirmek için dijital teknolojilerin potansiyelini yakalamasına yardımcı olabiliyorsunuz. Biraz daha denemeye ve gelişime hazırsanız, bir “lider” olarak, yetkinliğin son aşamasına erişebilirsiniz. Deneyimlerinizi diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA’yı daha aktif kullanabilir,

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin oluşturulmasında yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir. Hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilirsiniz.

**Eğitimciler İçin Avrupa Dijital Yeterlik Çerçevesine (DigiCompEdu) göre yetkinlik durumunuz: “Öncü” (81 ve üzeri)**

Lider olduğunuz yenilikçi dijital ve pedagojik uygulamaların yeterliliğini sorguluyorsunuz. Bu uygulamaların kısıtlamaları veya sakıncaları konusunda endişelisiniz ve eğitimi daha da fazla geliştirme dürtüsünden hareket ediyorsunuz. Son derece yenilikçi ve karmaşık dijital teknolojiler deniyor ve / veya yeni pedagojik yaklaşımlar geliştiriyorsunuz. Siz yenilikte öncüsünüz ve diğer öğretmenler için yol gösterici bir rolünüz olabilir. Bu nedenle, Deneyimlerinizi diğer öğretmenlerle paylaşmak amacıyla EBA’yı daha aktif kullanabilir, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve diğer Bakanlık birimlerimiz tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimleri, webinarları, MOOC tabanlı eğitimleri vb. fırsatları takip edip katılım sağlayabilirsiniz veya bu eğitimlerin geliştirilmesinde yer alabilirsiniz. Ayrıca, EBA, eTwinning, Scientix, FCL gibi çevrimiçi öğretmen ağlarına üye olabilir, hem ülkemizden hem de diğer ülkelerden meslektaşlarınızla fikir ve deneyim alışverişinde bulunabilir, başlatabileceğiniz projelerle uluslararası bağlamda tanınırlığınızı artırabilirsiniz.

Bununla birlikte alt boyutlarda yeterlilik seviyeleri için puan aralıkları aşağıdaki gibidir;

**1 ve 3. alt boyutlarda:**

*Başlangıç (A1): 4 puan;*

*Kâşif (A2): 5-7 puan;*

*Bütünleştirici (B1): 8-10 puan;*

*Uzman (B2): 11-13 puan;*

*Lider (C1): 14-15 puan;*

*Öncü (C2): 16 puan*

**2, 4 ve 5. alt boyutlarda:**

*Başlangıç (A1): 3 puan;*

*Kâşif (A2): 4-5 puan;*

*Bütünleştirici (B1): 6-7 puan;*

*Uzman (B2): 8-9 puan;*

*Lider (C1): 10-11 puan;*

*Öncü (C2): 12 puan*

**6. alt boyutta:**

*Başlangıç (A1): 5-6 puan;*

*Kâşif (A2): 7-8 puan;*

*Bütünleştirici (B1): 9-12 puan;*

*Uzman (B2): 13-16 puan;*

*Lider (C1): 17-19 puan;*

*Öncü (C2): 20 puan*



## 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI MATEMATİKSEL MODELLEME PROBLEMLERİNDEKİ BECERİ GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ\*

### ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Kemal ÖZGEN<sup>1</sup>, İdris ŞEKER<sup>2</sup>**

\* Bu makale, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü'nce desteklenmiştir. Proje Numarası: 18.011, Yıl:2019.

1 Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Diyarbakır -Türkiye, ozgenkemal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7015-6452.

2 İlköğretim Matematik Öğretmeni, Kukulupınar Ortaokulu, Kocaköy, Diyarbakır-Türkiye, idris.seker14@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6495-6376.

Geliş Tarihi: 27.01.2020 Kabul Tarihi: 15.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.680760

**Öz:** Bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemleri yardımıyla modelleme becerilerinin gelişimi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş (gömülü) desen benimsenmiştir. Araştırma 2018 - 2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilin kırsal kesiminde bulunan ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 18'i deney grubu, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini; araştırmacının geliştirmiş olduğu farklı profillere sahip matematiksel modelleme problemleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmuştur. Elde edilen nicel veriler ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U-Testi ile analiz edilirken nitel verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda farklı profillere sahip modelleme problemlerinin kullandığı süreç sonunda öğrencilerin modelleme becerilerine (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) ve matematiksel modelleme hakkındaki görüşlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Modelleme Becerileri, Modelleme Problemleri, Ortaokul Öğrencileri

# INVESTIGATION OF THE SKILL DEVELOPMENTS OF 6<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS IN DIFFERENT MATHEMATICAL MODELING

## Abstract:

In this study, it was aimed to develop the modeling skills of 6<sup>th</sup> grade students with the help of different mathematical modeling problems. In the research, embedded design, which is one of the mixed method in which quantitative and qualitative methods are used together, has been adopted. The research was carried out with 34 students, 18 of whom were in the experimental group and 16 were in the control group, studying in the 6<sup>th</sup> grade of the middle school in the rural part of a province in the Southeastern Anatolia Region during the fall semester of the 2018 - 2019 academic year. The data of the research were mathematical modeling problems with different profiles developed by the researcher and semi-structured view forms. While the quantitative data obtained were analyzed by Mann Whitney U-Test for unrelated samples, descriptive analysis was made for the analysis of qualitative data. As a result of the research, it has been observed that the modeling problems with different profiles have a positive effect on the students' modeling skills (understanding the problem, simplifying, mathematizing, working mathematically, interpreting and verifying) and their views on mathematical modeling.

**Keywords:** Modeling Problems, Modeling Skills, Secondary School Students

## 1. Giriş

Matematiğin kendi içinde ve günlük hayatla ilişkilendirilmediği, ezbere dayalı bir matematik öğretimi anlayışının yerini öğrencilere matematiği anlamlandırabildikleri ve günlük hayatla ilişkilendirebildikleri, üst düzey matematiksel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme fırsatlarının sunulduğu bir anlayış almaya başlamıştır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000, s. 4-6). Ülkemizde de öğrencilerin matematiksel düşünme gücünü geliştiren problem çözme ve matematiksel modelleme becerisi, matematik öğretim programının geliştirmeyi hedeflediği temel matematiksel beceri ve yeterlilikler arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). 5-8.sınıf matematik öğretim programının genel amaçları arasında model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecek bireylerin yetiştirilmesi vurgulanmakta (MEB, 2009), benzer şekilde 1- 5.sınıf programında da kendi düşüncelerini açıklarken matematiksel modelleri, kuralları ve ilişkileri kullanmaları genel amaç olarak benimsenmiştir (MEB, 2009).

Problem, en basit tanımıyla ilk karşılaşıldığında çözümünü kişide hemen belirlemeyen karmaşık durum ifadeleridir (Özturan Sağır, 2010). Problem çözmeye ise problemin üstesinden gelme sürecidir (Baykul, 2005). Problem çözmeye üzerine farklı tanımlamalar yapılmış olsa da genel anlamıyla karmaşık veya belirsizlik durumlarından kurtulma süreci olarak tanımlanmıştır. Problem çözmeye öğretimi, öğrencilerin somuttan (gerçek bir hayat probleminden), soyuta (sembolik bir sunuma) geçişi olduğu söylenebilir. Genellikle okullarda öğrencilere sunulan problemler gerçek yaşam problemleri değildir. Sunulan problemler genellikle tek cevap odaklı ve kapalı uçlu problemlerdir. Problem çözmeye ve matematiksel modelleme tanımları dikkate alındığında matematiksel modellemeye problem çözenin bir formu denilebilir “problem çözmeye aktiviteleri” terimi yerine “model ortaya çıkarma aktiviteleri” terimini kullanmayı uygun görmüştür. Lesh ve Doerr’e göre model ortaya çıkarma aktiviteleri, özelleşmiş sorulara verilen kısa cevapların ötesinde daha fazla anlam ifade eden, matematiksel olarak önemli sistemleri kontrol etmek, öngöründe bulunmak, tanımlamak, açıklamak, yapılandırmak için şekillendirilebilen, değiştirilebilen, yönetilebilen ve yeniden kullanılabilen kavramsal araçlar olarak tanımlanmaktadır.

Deniz (2014), bireylerin gerçek dünya ile matematiksel dünya arasındaki ilişkiyi kurmada yaşadıkları zorluklar düşünüldüğünde matematiksel kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasında modellemenin önemli bir role sahip olduğunu söylemektedir. Bu nedenle günlük yaşam içeren problemlerin çözümüne yönelik matematiksel modelleme uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin günlük yaşamları boyunca karşılaşacakları karmaşık durumlarda etkili bir şekilde yollarını bulmak ve gündelik problemlerine pratik çözümler üretebilmek için matematiksel modelleme becerilere sahip olmaları önem arz etmektedir (Çiltaş, 2011). Benzer şekilde Muşlu (2016), öğrencilerin matematiği sınıfın dışına çıkardığı, günlük hayatla ilişkilendirdiği bir yaklaşım olarak matematiksel modellemenin önemini belirtmiştir. Modelleme, olayları ve problemleri yorumlama (tanımlama, açıklama ya da oluşturma) sürecinde problem durumlarını zihinde düzenleme, koordine etme, sistemleştirme ve organize edip bir örüntü bulma, zihinde farklı şemalar kullanarak modeller oluşturma süreci iken; modeller, öğrencilerin ya da problem çözümlerinin hem zihninde hem de kullandıkları denklemler, diyagramlar, bilgisayar programları ya da diğer somutlaştırılmış temsili medyalarda yer alan kavramsal sistemlerdir (Lesh & Doerr, 2003). Fox (2006) matematiksel modellemeyi, yaşamın her alanındaki problemlerin doğasındaki ilişkileri görebilmeyi, onları keşfedip aralarındaki ilişkileri matematiksel terimlerle ifade edebilmeyi, sınıflandırabilmeyi, genelleyebilmeyi ve sonuçlar çıkarabilmeyi kolaylaştıran dinamik bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda matematiksel modellemenin tanımlamaları incelendiğinde gerçek hayatla ilişkisi üzerine vurgu yapıldığı görülmüştür.

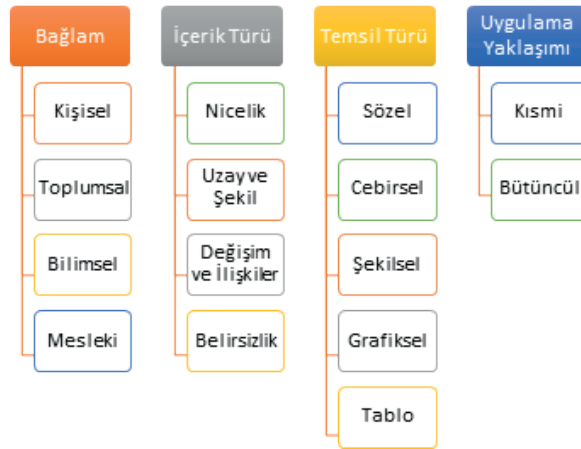
Bu çalışmada öğrencilerin sınıflandırılmış modelleme problemlerindeki bilişsel modelleme becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla literatürde bulunan farklı mo-

delleme süreçleri incelenmiştir (Berry & Davies, 1996; Borromeo Ferri, 2006; Doerr, 1997; Galbraith & Stillman, 2006; Mason, 1988; Voskoglou, 2006). Bu modelleme süreçleri incelendiğinde bazı becerilerin farklı olmasına rağmen problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama becerilerinin birçoğunda ortak olduğu görülmüştür. Bu çalışmada sözü edilen becerileri bir arada alan Borromeo Ferri'nin (2006) Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü kuramsal çerçeve olarak seçilmiştir. Bu bağlamda bilişsel modelleme becerileri sırasıyla problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama olarak kullanılmıştır. Problemi anlama basamağında, problem durumun zihinde yapılandırılması, deneyimlerle ilişkilendirilmesi ve matematiksel düşünmeye bağlı olarak zihinsel temsillerde bulunma ile ilgili beceridir. Problemden verilenleri ve istenenleri belirleyip aralarında ilişki kurmaya dayalı beceridir. Sadeleştirme basamağında, durumun zihinsel temsilden gerçek modele geçiş aşamasıdır. Problem basitleştirilir, problemin çözümü için gerekli bilgiler ayklanır. Problem için gerekli varsayımlarda bulunulur. Matematikselleştirme basamağında, gerçek modelden matematiksel modele geçiş aşamasıdır. Model veya modeller bu basamakta oluşturulur. Matematiksel olarak çalışma basamağında, oluşturulan modele uygun çözümler geliştirilir. Matematiksel sonuçlar elde etmek için matematiksel çözümler yapılır. Yorumlama basamağı, sonuçların gerçek yaşam bağlamında yorumlanmasıdır. Sonuçların yorumlanması ile matematiksel yaşam ile gerçek yaşam arasında geçiş yapılır. Doğrulama basamağında tüm süreç kontrol edilir, model ve sonuçlar sorgulanır.

Tekin Dede ve Yılmaz (2015) yaptıkları çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin matematik uygulamaları dersinde bilişsel modelleme yeterliklerinin gelişimini sağlamayı ve bu doğrultuda söz konusu gelişimi sağlayacak bir uygulama önerisi sunmayı amaçlamışlardır. Literatürde bulunan matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanıldığı bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü'nün (Borromeo Ferri, 2006) kullanıldığı bu çalışma sonucunda, öğrencilerin problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme ve matematiksel olarak çalışma yeterlikleri bağlamında hedeflenen gelişimi kolaylıkla sağladıkları ancak özellikle yorumlama ve doğrulama yeterlikleri bağlamında öğrencilerin gelişim göstermedikleri belirtilmiştir (Tekin Dede ve Yılmaz, 2015). Şahin ve Eraslan (2019) yaptıkları çalışmada, matematik öğretiminde modelleme dersini alan son sınıf matematik öğretmeni adaylarının göreve başladıklarında ortaokul ders programında yer alan seçmeli matematik uygulamaları dersinde bu dersten öğrendiklerini uygulamada görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının modelleme etkinliklerini derslerinde kullanımında matematik öğrenimi, bireysel gelişim, matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme ve uluslararası sınavlardaki başarıya olumlu katkılarını vurgulamışlardır. Maaß (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin modelleme becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliklerinde gelişim gösterdikleri, düşük seviyeli öğrencilerin bile süreç katılım sağladığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin, alt modelleme yeterliklerinin hepsi-

ni göstermemelerine rağmen modelleme sürecine bireysel olarak giriş yapabildikleri belirtilmiştir. English ve Watters (2004) ilkököl 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin modelleme etkinlikleri yardımıyla anlamaştırma, problemleştirme, hipotez oluşturma ve matematikselleştirme durumlarının gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda modelleme etkinliklerinin geleneksel problem çözme etkinliklerine göre öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini daha fazla geliştirdiğini vurgulamışlardır. Duran, Doruk ve Kaplan (2016) yaptıkları çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme süreçlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının modelleme sürecinin basamaklarındaki yeterlikleri yerine getirmede güçlük yaşadıkları ve bu güçlüklerin ilerleyen basamaklarda daha da arttığı vurgulanmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının modelleme basamaklarından sonucu yorumlama ve doğrulama basamaklarında yetersiz kaldıkları söylenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri matematiksel modellerin en çok cebirsel ve şekilsel özellikte oldukları fakat öğretmen adayları tarafından üretilen matematiksel modellerin çok azının problemin mantığı ile uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Matematiksel modelleme problemleri, öğrencilerin bir durumu açıklamalarını ve anlamlandırabildikleri şekilde matematikselleştirebilmelerini, problemdeki bilgileri yorumlamalarını, ilgili verileri seçmelerini, yeni verilere giden işlemleri tanımlamalarını ve anlamlı gösterim şekillerini oluşturmalarını gerektirmektedir (Lesh & Doerr, 2003). Modelleme problemleri öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinin gelişiminde önemli yer almaktadır. Literatür incelemesinden (Blomhoj & Hojgaard Jensen, 2003; Maaß, 2010; MEB, 2012) elde edilen verilerle araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında matematiksel modelleme problemleri, uygulama yaklaşımı, bağlam, içerik ve temsil türüne göre dört boyutta sınıflandırılmıştır.



Şekil 1. Modelleme Problemlerinin Sınıflandırılması

PISA 2012 nihai raporunda bağlam boyutu dört alt kategoride sınıflandırılmıştır. Kişisel bağlam; bireyin kendisi, ailesi ve yaşlıları ile ilgili sınıflandırmadır. Toplumsal bağlam; seçim sistemleri, toplu taşıma, hükümet/devlet, halk politikaları, nüfus yapısı, reklamcılık, ulusal istatistik ve ekonomi alanları ile ilgili sınıflandırmadır. Mesleki bağlam; ölçme, maliyet, binalar için sipariş verme, muhasebe, kalite kontrol, zaman yönetimi, tasarım/mimari, iç tabanlı kararlar alma gibi konuları içeren sınıflandırmadır. Bilimsel bağlam; bilim ve teknoloji, hava durumu ve iklim, çevrebilim, tıp, uzay bilimleri, genetik, ölçümler ve matematiğin kendi dünyasından maddeler içeren sınıflandırmadır. İçerik boyutu PISA 2012 raporunda matematiksel içerik türü olarak dört farklı kategoride ele alınmıştır. Nicelik; sayısal olayları veya durumları, sayısal ilişkileri ve örüntüleri içeren kategoridir. Uzay ve şekil; uzamsal ve geometrik çalışmaları içeren kategoridir. Değişim ve ilişkiler; değişkenler arasındaki ilişkileri ve bunların sunulması sırasında kullanılması gereken cebirsel bilgi ve anlayışı içeren kategoridir. Belirsizlik; olasılıkları, istatistiksel olayları ve durumları içeren kategoridir. Maaß (2010) ise temsil türü boyutunu, günlük yaşam problemlerinin çözümünde grafiksel, sayısal, cebirsel ve sembolik gösterim şekilleriyle karşılaştığımızı vurgulamaktadırlar. Bundan yola çıkarak sadece çözümde değil modelleme etkinliklerinin gösteriminde de benzer bir sınıflandırma yapılabileceği düşünülüp sözel, cebirsel, şekilsel, grafiksel ve tablodan oluşan beş alt kategoriden oluşan bir sınıflandırma yapılmıştır. Matematiksel modelleme etkinlikleri sınıflandırılırken uygulama yaklaşımı (Blomhoj & Hojgaard Jensen, 2003) tarafından kısmi ve bütüncül yaklaşım olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Kısmi yaklaşımda, öğrencilerin belirlenen amaca yönelik olarak modelleme sürecinin yalnızca belirli basamaklarındaki çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Bütüncül yaklaşımda ise bir modelleme problemini çözmek için modelleme sürecinin tamamında çalışmayı gerektirmektedir (Tekin Dede, 2017). Bu çalışmada da geliştirilen matematiksel modelleme etkinlikleri bütüncül yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla farklı sınıflandırmalar içeren modelleme problemlerinin her biri ile tüm matematiksel modelleme becerileri incelenmiştir.

Özgen ve Şeker (2018), yaptıkları çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bağlamsal matematiksel modelleme problemlerindeki modelleme becerilerinin gelişimini izlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanıldığı ve kuramsal çerçeve olarak Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü (Borromeo Ferri, 2006) kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışma sonucunda bağlam türüne göre tasarlanan matematiksel modelleme etkinliklerinin doğrulama basamağında gelişim olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca modelleme etkinliklerinde bilimsel bağlam türünde tasarlanan matematiksel modelleme etkinliklerinin ortalamasının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Özaltun, Hıdıroğlu, Kula ve Bukova Güzel (2013) yaptıkları çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının farklı modelleme türleri bağlamında oluşturulmuş problemlere ilişkin çözümlerinden yola çıkarak matematiksel modelleme sürecinin basamaklarında kullandıkları gösterim şekillerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan bu araştırma sonucunda, sürecin tüm basamak-

larına göre grupların en fazla sözel ve cebirsel gösterimleri kullandıkları vurgulanmıştır. Problemin analizi basamağında sadece sözel gösterim, sistematik yapıyı kurma basamağında ise en fazla sözel ardından şekilsel gösterim kullanıldığı belirtilmiştir. Matematikselleştirme, üst matematikselleştirme ve matematiksel analiz basamaklarında en çok kullanılan cebirsel ve ardından sözel gösterimler; yorumlama ve doğrulama basamaklarında ise ağırlıklı olarak sözel ve ardından da cebirsel gösterimlerden yararlandığı vurgulanmıştır.

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinin geliştirilmesini farklı boyutları ile ele alan birçok çalışma yapılmıştır. Ancak matematiksel modelleme becerilerinin geliştirilmesi için modelleme problemlerinin sınıflandırılıp bu sınıflandırmalar çerçevesinde incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinin gelişimini farklı boyutlardan ele alacak bu yönüyle yenilikçi olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla modelleme becerilerinin kazandırılmasında matematiksel modelleme problemlerinin sınıflandırılmasına bağlı olarak öğretim sürecinde öğretmenlere, program geliştiricilerine ve ders kitabı hazırlama komisyonlarına farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Matematik ve matematik uygulamaları dersi öğretim programlarında yer alan matematiksel modellemenin amacı, öğrencilerin modelleme yeterliklerini geliştirmektir. Bu nedenle matematiksel modelleme üzerine yapılan çalışmaların matematik eğitimine önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir (Tekin Dede, 2017). Bu çalışma kapsamında modelleme becerilerinin gelişiminin modelleme problemlerinin sınıflandırılması kapsamında ele alınması Ortaokul Matematik Öğretim Programının (MEB, 2011) belirtilen modelleme becerilerinin kazandırılması amacına katkı sağlayacağı açıktır. Modelleme becerilerinin kazandırılmasında etkin rol oynayan öğretmenlere, program geliştiricilerine de ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca modelleme problemlerinin sınıflandırılıp bu sınıflandırmalar özelinde öğrencilerin modelleme becerilerinin gelişiminin incelenmesi ile cevaplanamayan bazı sorulara yanıtlar bulunacağı yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişimini incelemektir. Bu araştırmada sınıflandırılmış olan matematiksel modelleme problemleri ile öğrencilerin modelleme becerilerinin gelişimi izlenebilecektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şu şekilde belirlenmiştir:

- 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemleri ile işlenen öğrenme sürecinde matematiksel modelleme becerilerinin gelişimi nasıldır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 6.sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişimini inceleme amacıyla karma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş (gömülü) desen benimsenmiştir. Creswell'e (2014) göre, iç içe geçmiş (gömülü) desene göre düzenlenen karma yöntem tasarımında, nitel ve nicel veriler aynı anda toplanabilmektedir ve genelde nicel ya da nitel veriye ağırlık verilir. Bu çalışmada da gömülü desende nicel ve nitel yöntemler aynı anda toplanmış olup nicel verilerin daha baskın olması söz konusudur.

Bu çalışma iç içe gömülü karma desen ile yapılmıştır. Nicel veriler baskın iken nitel veriler çalışmayı destekleyici, açıklayıcı ve betimleyici amaç ile kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünü, yarı deneysel yöntemle toplanan matematiksel modelleme beceri puanları oluşturmaktadır. Nitel bölümde ise öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilerin çözüm kâğıtları (doküman analizi) bulunmaktadır. Deney süreci öncesinde nicel verileri desteklemek için ön görüşme ve doküman analizi yapılmıştır. Deney sürecinde süreçteki gelişimi izlemek ve dönüt sağlamak amacıyla görüşmeler ve doküman analizi yapılmıştır. Deney süreci sonunda ise öğrencilerin deney sonrası durumlarını ortaya koymak amacıyla son testler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin süreç sonrası gelişimini açıklamak için son görüşme ve doküman analizi yapılmıştır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna bağlam, temsil türü ve matematiksel içerik boyutu olarak farklı türler içeren matematiksel modelleme etkinlikleri ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süresi boyunca, deney grubunda matematiksel modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci yapılırken, kontrol grubunda ise matematik uygulamaları dersi öğretim programında yer alan etkinlikler ile öğrenme süreci yapılmıştır. Uygulama sonrasında ise deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin kırsal kesiminde bulunan ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Seçilen okul için özel bir çalışma yapılmamış olup bu okul araştırmacının görev yaptığı okuldur. Sürecin araştırmacının rehberliğinde ve gözetiminde sürdürülmesi için bu okul seçilmiştir. Uygulamanın yapıldığı okulda 6. sınıflar iki şubeden oluştuğu için bu şubelerden biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Bu araştırmada 18'i deney ve 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci vardır. Deney grubu 8'i (% 44.4) kız, 10'u (% 55.6) erkek ve kontrol grubu ise 7'si (% 43.8) kız, 9'u (% 56.2) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler "D1, D2, D3 ..." ve kontrol grubundaki öğrenciler ise "K1, K2, K3 ..." şeklinde kodlanmıştır.



### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen matematiksel modelleme problemleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

#### 2.3.1. Görüşme Formları

Matematiksel modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci öncesinde ön test modelleme etkinlikleri uygulanmadan önce, öğrencilerin modelleme ile ilgili görüşlerini ortaya koyabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ön görüşme formu 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ön görüşme soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Matematiği öğrenme sürecinizde günlük yaşam problemlerinin kullanılmasının sizin için önemini gerekçeleri ile açıklayınız. Somut örnek veriniz.*
2. *Matematiği öğrenme sürecinizde kullanılan günlük hayattan problemlerin içeriğinde şekil, tablo, grafik, denklem, sözel ifade vb. olmasının etkilerini gerekçeleri ile açıklayınız. Somut örnek veriniz.*
3. *Matematiği öğrenme sürecinizde kullanılan günlük hayat problemlerinin kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel durumda olması sizin için ne ifade etmektedir. Somut örneklerle açıklayınız.*
4. *Matematik dersi kapsamında kullanılan günlük yaşam problemlerindeki verilerin gerçek, yapay, eksik veya gereksiz (fazla) olmasının etkilerini açıklayınız. Somut örneklerle açıklayınız.*
5. *Matematik dersinde kullanılan günlük hayat problemlerinin içeriğinde değişim ilişkiler, çokluklar, belirsizlikler ve görsel geometrik ifadelerin olması hakkındaki düşüncelerinizi somut örneklerle açıklayınız.*

Ön görüşme formundaki bu sorularla öğrencilerin uygulama öncesi modelleme ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca bağlam, temsil türü ve içerik türüne göre sınıflandırılan matematiksel problemler ile ilgili görüşleri öğrenilmek istenmiştir.

Uygulama süreci tamamlandıktan ve son test modelleme etkinlikleri uygulandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Son görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır. Son görüşme soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Matematik Uygulamaları dersinde çözmüş olduğunuz günlük yaşam problemlerinin daha önceden çözmüş olduğunuz problemlerden farklarını gerekçeleriyle açıklayınız.*
2. *Matematik Uygulamaları dersi kapsamında çözmüş olduğunuz günlük hayat problemlerinin içeriğinde şekil, tablo, grafik, denklem, sözel ifade vb. olmasının farklılıklarını, önemini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.*

## 6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Beceri Gelişimlerin...

3. *Matematik Uygulamaları dersi kapsamında çözmüş olduğunuz günlük hayat problemlerinin kişisel, mesleki, toplumsal ve bilimsel durumdaki farklılıklarını, önemini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.*
4. *Matematik Uygulamaları dersi kapsamında çözmüş olduğunuz günlük hayat problemlerinin içeriğinde değişim-ilişkiler, çokluklar, belirsizlikler ve görsel-geometrik ifadelerin olmasının farklılıklarını, önemini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.*
5. *Matematik Uygulamaları dersi kapsamında çözmüş olduğunuz günlük yaşam problemlerindeki verilerin gerçek, yapay, eksik veya gereksiz (fazla) olmasının farklılıklarını, önemini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.*
6. *Ekinliklerde yer alan alt problemlerin sizin için önemini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayınız.*
7. *Etkinlikler ve süreç ile ilgili genel düşüncelerinizi birkaç cümleyle belirtiniz.*

Son görüşme formundaki bu sorular ile öğrencilerin; modelleme, modelleme etkinlikleri, uygulama süreci ve sınıflandırılan farklı matematiksel modelleme problemleri ile ilgili düşünceleri hakkında bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

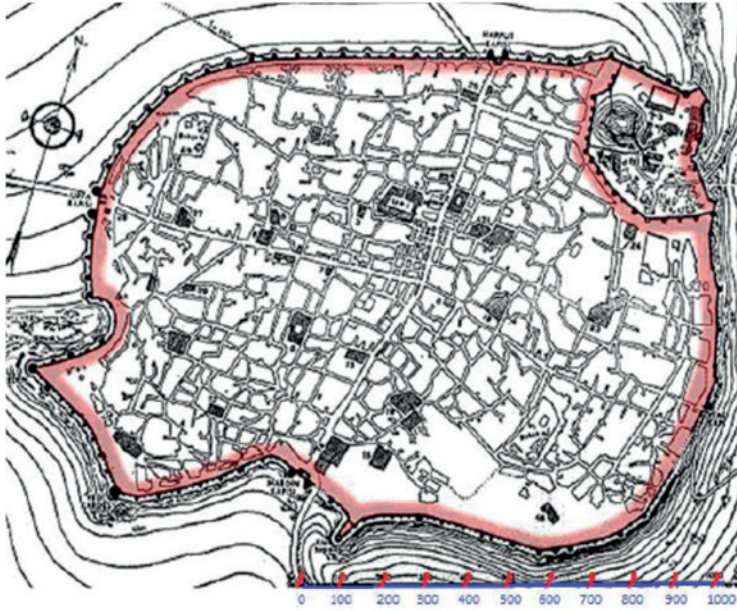
### **2.3.2. Matematiksel Modelleme Problemleri**

Ortaokul öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen bağlam, içerik ve temsil türü yönünden farklı matematiksel modelleme problemleri kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Matematiksel Modelleme Problemlerinin Profilleri

Kullanım Amacı	Etkinlik Adı	Bağlam				Temsil Türü				Matematiksel İçerik				
		Mesleki	Kişisel	Bilimsel	Toplumsal	Sözel	Cebirsel	Şekilsel	Grafiksel	Tablo	Nicelik	Uzay ve Şekil	Değişim ve İlişki	Belirsizlik
Ön test-Son test 1	Diyarbakır Surları			X				X				X		
Ön test-Son test 2	Okulda Geçirdiğin Zaman		X			X					X			
Ön test-Son test 3	Nüfus				X				X				X	
Ön test-Son test 4	Spor Salonu	X								X				X
Etkinlik 1	Okuma Birinciliği			X						X	X			
Etkinlik 2	Su Tasarrufu				X	X					X			
Etkinlik 3	Yao Kabilesi		X			X							X	
Etkinlik 4	Diyarbakır Bakır İşçiliği	X				X							X	
Etkinlik 5	Kayıt Ağaçları	X						X				X		
Etkinlik 6	Sınava Hazırlık		X						X					X
Etkinlik 7	Orman Yangınları				X			X				X		
Etkinlik 8	Hasat Miktarı			X						X				X

Tablo 1’de görüldüğü gibi kullanılan her matematiksel modelleme problemi farklı sınıflandırmalar içerecek şekilde hazırlanmıştır. Geliştirilen modelleme problemlerinin tüm sınıflandırmalar kapsamında homojen dağılımına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan modelleme problemleri farklı profillere sahip 4 adet ön test-son test ve 8 adet matematiksel modellemeye uygun öğrenme sürecinde kullanılmak üzere toplam 12 adet matematiksel modelleme probleminden oluşmuştur. Uygulanan matematiksel modelleme problemleri 6. sınıf Matematik ve Matematik Uygulamaları dersi kazanımlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen matematiksel modelleme problemlerinden Diyarbakır Surları problemi Şekil 2’de verilmiştir.



Diyarbakir'in en önemli tarihi güzelliklerinden biri olan Diyarbakir Surları, 2015 yılında Dünya Mirası Listesi'ne alınmıştır. Diyarbakir Surları düz surlardan oluşmayıp duvarları üzerinde Türk İslam Kültürü, Roma ve Bizans Kültürü ile Arap, Selçuklu ve Osmanlı Kültürüne ait çok sayıda figür bulunmaktadır.

Diyarbakir surları, dünya üzerinde Çin Seddi'nden sonraki en uzun duvar olarak kayıtlarda geçmektedir. Yukarıda, Diyarbakir surlarının uydu görüntüsü verilmiştir. Buna göre Diyarbakir surlarının uzunluğunu tahmin ediniz.

- 1) Problemi kendi cümlelerinle ifade ediniz.
- 2) Problemi çözmek için hangi bilgilere ihtiyaç duyduğunuzu açıklayınız.
- 3) Problemin çözümünde matematiksel olarak nasıl bir yol izleyeceğinizi açıklayınız.
- 4) Problemin çözümü için uygun işlemleri yazıp çözünüz.
- 5) Bulduğunuz sonucun doğruluğundan nasıl emin olabilirsiniz. Açıklayınız.
- 6) Bulduğunuz çözüm sizce uygun mudur? Nedenleri ile açıklayınız.

Şekil 2. Ön Test – Son Test Diyarbakir Surları Problemi

Şekil 2’de görüldüğü gibi, ön test - son test matematiksel modelleme problemi örneği verilmiştir. Matematiksel modelleme problemleri, geliştirilirken modelleme problemlerinin daha iyi anlaşılması için gerçek görüntülerden alıntılar kullanılarak ilgi ve merak uyandırmak amaçlanmıştır. Problemlerle ilgili tanıtıcı ve açıklayıcı bir makale verildikten sonra asıl problem cümlesi verilmiştir. Son olarak kuramsal çerçeve olarak seçilen Borromeo Ferri’nin (2006) Bilişsel Perspektif Altında Modelleme Döngüsü’nde yer alan modelleme becerilerine (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) yönelik farklı alt problemler (yönlendirici sorular) oluşturulmuştur. Bu alt problemler geliştirilen tüm modelleme problemlerinde ortak olarak kullanılmıştır.

#### 2.4. Uygulama Süreci

Deneyisel araştırma sürecinden önce çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın amacı ise araştırma sürecinde ortaya çıkacak sorunları belirlemek, geliştirilen matematiksel modelleme problemlerindeki eksikleri ve hataları belirlemek olmuştur. Uygulama sürecinde olduğu gibi pilot çalışmanın da tüm aşamaları araştırmacının görev yaptığı okulda araştırmacının rehberliğinde başka bir öğrenci grubu ile yürütülmüştür.

Pilot çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Çalışma grubunu, 20 deney grubu öğrencisi ve 15 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 35 öğrenci oluşturmuştur. Pilot çalışma, Matematik Uygulamaları dersinde haftalık 2 ders saati olarak yapılmıştır. Kişisel bilgi formları uygulanıp ön görüşmeler yapıldıktan sonra farklı sınıflandırmalar içeren 4 adet ön test matematiksel modelleme problemi uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda 8 hafta boyunca farklı sınıflandırmalar içeren matematiksel modelleme problemleri uygulanmıştır. Süreç sonunda son test matematiksel modelleme problemleri uygulanmış, son görüşmeler yapılmış ve pilot çalışma sonlandırılmıştır. Pilot çalışma sonunda geliştirilen matematiksel modelleme etkinlikleri ve görüşme formlarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca pilot çalışma asıl uygulama süreci için araştırmacıya bir deneyim kazandırmıştır.

Araştırmada esas çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Araştırma Matematik Uygulamaları dersini seçmiş öğrencilerden, yansız atama yöntemiyle iki sınıf seçilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Okulda sadece 2 tane 6. sınıf şubesi olduğu için bunlardan biri deney grubu biri kontrol grubu olarak seçilip uygulama yapılmıştır. Seçilen okul araştırmacının görev yaptığı okul olduğu için tüm süreç araştırmacının rehberliğinde yürütülmüştür.

Uygulama öncesi modelleme ile ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmadan süreç başlatılmıştır. İlk olarak birinci hafta, 1 ders saatinde kişisel bilgi formları uygulanmıştır. 2. ders saatinde ise ön görüşme yapılmıştır. 2. ve 3. hafta ise toplam 4 ders saati boyunca, her ders saati boyunca bir adet ön test matematiksel modelleme problemi bireysel olarak uygulanmıştır. Böylelikle modelleme etkinlikleri ile öğretim süreci ön-

cesi uygulamalar tamamlanmıştır. Elde edilen verilerle uygulama öncesi öğrencilerin matematiksel modelleme becerileri, farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerileri ve modelleme hakkında var olan görüşleri ortaya konulmuştur. Uygulama süreci öncesindeki bu süreç hem kontrol hem de deney grubunda aynen uygulanmıştır.

Sonraki 8 hafta boyunca, deney grubunda modelleme etkinlikleri öğretim sürecine uygun olarak ders işlenirken, kontrol grubunda ise Matematik Uygulamaları Dersi Öğretim Programında yer alan içeriğe göre ders işlenmiştir. Deney grubunda her hafta bir adet farklı sınıflandırmalar içeren matematiksel modelleme etkinliği yapılmıştır.

Her hafta derse etkinlik kâğıdı dağıtılıp etkinliğin tanıtıcı makalesi bireysel olarak herkes tarafından okunarak başlanmıştır. Araştırmacı tarafından etkinliğin içeriğine yönelik ilgi çekici bilgiler verilerek öğrencilerin güdülenmesi sağlanmıştır. Daha sonra problem cümlesi bireysel olarak öğrenciler tarafından okunmuştur. Problem cümlesi okunduktan sonra ne anlaşıldığını görmek amacıyla sınıf içi tartışmalar (beyin fırtınası, tartışma, tahmin vb.) yapılmıştır. Problem cümlesi öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra sırayla alt problemlerin çözümüne geçilmiştir. Her alt problem ayrı ayrı tartışılıp fikirler ve çözümler ortaya çıkarılmış, ortaya atılan fikirler ya da alt probleme uygun çözümler araştırmacı tarafından yönlendirmelerle ve anında dönütlerle çeşitlendirilmiştir. Her alt problem için yapılan bu tartışmalardan sonra bireysel olarak öğrenciler tarafından çözümler yapılmıştır. Her bir alt problemin çözümü tamamlanmadan diğer alt probleme geçilmemiştir. Tüm alt problemlerin çözümleri tamamladıktan sonra 2-3 öğrenci çözümlerini sınıf önünde sunup, sonra da öğretmen tarafından etkinlik genel olarak değerlendirilip süreç tamamlanmıştır. Bu süreç her hafta farklı matematiksel modelleme etkinliği ile tekrarlanmıştır. Ayrıca modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci boyunca araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır.

8 haftalık modelleme etkinlikleri ile öğretim süreci sonunda, hem deney hem de kontrol grubuna 4 ders saati boyunca, her ders saatinde 1 adet olmak üzere toplam 4 adet son test matematiksel modelleme problemleri uygulanmıştır. Daha sonra son görüşme formları öğrenciler tarafından doldurulup süreç tamamlanmıştır.

Pilot çalışma süreci boyunca aksaklıklar yaşanmamasından dolayı deneysel çalışma sürecine geçilmesine karar verilmiştir. Modelleme etkinlikleri pilot çalışmada uygulandığı şekilde deneysel çalışma sürecinde kullanılmasına karar verilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Modelleme Yeterlilikleri Değerlendirme Rubriği (Tekin Dede & Bukova Güzel, 2018) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için istatistik programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çözüm kâğıtlarından doğrudan alıntılar yapılmış ve öğrenci görüşleri de doğrudan aktararak nicel veriler desteklenmiştir.

**Tablo 2.** Modelleme Yeterlilikleri Değerlendirme Rubriği (Tekin Dede & Bukova Güzel, 2018)

Modelleme Becerisi	Düzeyler Puanlar	Tanımlama
Problemi Anlama	Düzyey 1 0 Puan	Problemi anlamadığını gösteren ifadelere yer verme, verilenleri ve istenenleri belirleyememe ve aralarında ilişki kuramama/yanlış ilişki kurma.
	Düzyey 2 3 Puan	Problemi bir ölçüde anladığını gösteren ifadelere yer verme, verilenleri ve istenenleri bir ölçüde belirleme ancak aralarında ilişki kuramama/ yanlış ilişki kurma.
	Düzyey 3 6 Puan	Problemin tam olarak anlamlandırıldığını gösteren ifadelere yer verme, verilenleri istenenleri belirleme ancak aralarında ilişki kurmama/yanlış ilişki kurma.
	Düzyey 4 9 Puan	Problemin tam olarak anlamlandırıldığını gösteren ifadelere yer verme, ancak verilenleri ve istenenleri belirlerken önemsiz hatalar yapma buna rağmen aralarında ilişki kurma.
	Düzyey 5 12 Puan	Problemin tam olarak anlamlandırıldığını gösteren ifadelere yer verme, verilenleri ve istenenleri belirleme ve aralarında uygun bir ilişki kurma.
Sadeleştirme	Düzyey 1 0 Puan	Problemi sadeleştirmeme, gerekli/gereksiz değişkenleri belirleme ve yanlış varsayımlarda bulunma.
	Düzyey 2 4 Puan	Problemi bir ölçüde sadeleştirme, gerekli/gereksiz değişkenleri bir ölçüde belirleme ancak yanlış varsayımlarda bulunma.
	Düzyey 3 8 Puan	Problemi sadeleştirme, gerekli/gereksiz değişkenleri belirleme ve bir ölçüde kabul edilebilir varsayımlarda bulunma.
	Düzyey 4 12 Puan	Problemi sadeleştirme, gerekli/gereksiz değişkenleri belirleme ve gerçekçi varsayımlarda bulunma.
Matematikselleştirme	Düzyey 1 0 Puan	Matematiksel model oluşturmama veya yanlış model/ler oluşturma.
	Düzyey 2 3 Puan	Bir ölçüde kabul edilebilir varsayımlar doğrultusunda eksik/hatalı modeller oluşturma.
	Düzyey 3 6 Puan	Bir ölçüde kabul edilebilir varsayımlara dayalı doğru matematiksel model/ler oluşturma.
	Düzyey 4 9 Puan	Gerçekçi varsayımlar doğrultusunda eksik/hatalı matematiksel model/ler oluşturma ve birbiriyle ilişkilendirme.
	Düzyey 5 12 Puan	Gerçekçi varsayımlara göre gerekli matematiksel model/leri doğru bir şekilde oluşturma, model/leri açıklama ve birbiriyle ilişkilendirme.

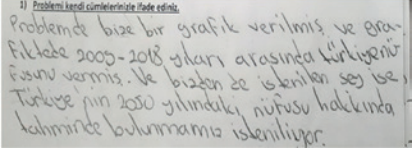
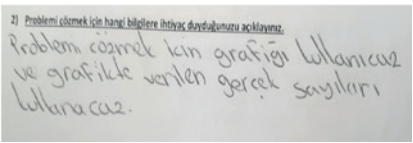
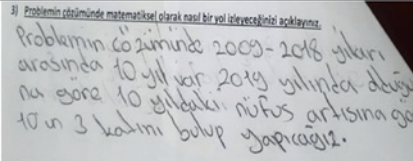
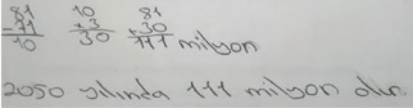
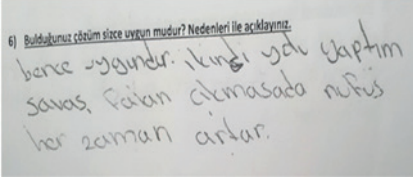
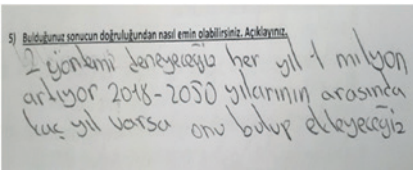
6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Beceri Gelişimlerin...

<b>Matematiksel Olarak Çalışma</b>	Düzyey 1 0 Puan	Matematiksel çözüm sunmama, oluşturulan matematiksel modelleri yanlış çözüme veya yanlış matematiksel modeli çözüme çalışma.
	Düzyey 2 3 Puan	Eksik/hatalı oluşturulan matematiksel modellerin çözümünde eksikler/hatalar içere.
	Düzyey 3 6 Puan	Eksik/hatalı oluşturulan matematiksel modelleri doğru çözüme.
	Düzyey 4 9 Puan	Doğru oluşturulan matematiksel modellerin çözümünde hatalar/eksikler içere.
	Düzyey 5 12 Puan	Doğru oluşturulan matematiksel model/leri kullanarak doğru matematiksel çözüme ulaşma.
<b>Yorumlama</b>	Düzyey 1 0 Puan	Elde edilen matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında yanlış yorumlama veya hiç yorumlamama.
	Düzyey 2 3 Puan	Hatalar içeren/eksik matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında eksik yorumlama.
	Düzyey 3 6 Puan	Hatalar içeren/eksik matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında doğru bir şekilde yorumlama.
	Düzyey 4 9 Puan	Elde edilen doğru matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında eksik bir şekilde yorumlama.
	Düzyey 5 12 Puan	Elde edilen doğru matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında doğru bir şekilde yorumlama.
<b>Doğrulama</b>	Düzyey 1 0 Puan	Doğrulama yaklaşımında bulunmama veya yanlış doğrulama yapma.
	Düzyey 2 2 Puan	Kısmen/bir ölçüde doğrulama yaklaşımında bulunma, hatalar belirlenmesine rağmen bu hataları düzeltmeme.
	Düzyey 3 4 Puan	Kısmen/bir ölçüde doğrulama yaklaşımında bulunma, belirlenen hataları bir ölçüde düzeltme.
	Düzyey 4 6 Puan	Kısmen/bir ölçüde doğrulama yaklaşımında bulunma, belirlenen hataları düzeltme.
	Düzyey 5 8 Puan	Doğrulama yaklaşımında bulunma, hatalar belirlenmesine rağmen bu hataları düzeltmeme.
	Düzyey 6 10 Puan	Doğrulama yaklaşımında bulunma, belirlenen hataları bir ölçüde düzeltme.
	Düzyey 7 12 Puan	Doğrulama yaklaşımında bulunma, belirlenen hataları düzeltme.

Ön test ve son test modelleme problemleri rubriğe göre değerlendirilerek her beceri 12 puan üzerinden öğrencilerin modelleme beceri puanları hesaplanmıştır. Yapılan puanlamaya ilişkin D11 kodlu öğrenciye ait Nüfus adlı son test modelleme probleminin çözümüne ilişkin alıntı ve örnek puanlama Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3.** D11 Kodlu Öğrencinin Son Test Nüfus Probleminin Çözümüne İlişkin Alıntı ve Modelleme Etkinliklerinden Alıntılar ve Modelleme Beceri Düzeyleri

Modelleme Becerisi	Alıntı	Açıklama	Puan/Beceri Düzeyi
Problemi Anlam		Problemi anlamadığına dair ifadelere yer verdiği, verilenleri ve istenilenleri tam olarak belirttiği ve aralarında ilişki kurabildiği görülmüştür.	12 Puan / Düzey 5
Sadedestirme		Öğrencinin, grafiği kullanacağını belirtmiş olmasına rağmen grafiğin doğru olmadığını varsayımında bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle gerekli değişkenleri belirleyip uygun varsayımlarda bulunmadığı söylenebilir.	8 Puan / Düzey 3
Matematikselletirme		Öğrencinin, gerçekçi varsayımlarda bulunduğu ve uygun bir model oluşturduğu görülmüştür.	12 Puan / Düzey 5
Matematiksel Olarak Çalışma		Öğrencinin, oluşturduğu gerçekçi modeli doğru olarak çözdüğü görülmüştür.	12 Puan / Düzey 5
Yorumlama		Öğrencinin, nüfustaki değişimi etkileyecek nedenlere değindiği ancak bunlara yönelik matematiksel olarak bir sonuç ortaya koymadığı görülmüştür. Elde edilen doğru matematiksel çözümü gerçek yaşam bağlamında eksik bir şekilde yorumladığı söylenebilir.	9 Puan / Düzey 4
Doğrulama		Öğrencinin, yaptığı matematiksel çözümün doğruluğunu kontrol etmek için farklı bir matematiksel çözümden bahsetmiş ama buna yönelik matematiksel olarak çalışma yapmamıştır. Kısmen doğrulama yaklaşımında bulunup hataları kısmen düzelttiği söylenebilir.	4 Puan / Düzey 3

Yapılan puanlamalar sonucunda Shapiro-Wilks normallik testi yapılmıştır. Büyü-köztürk'e (2016) göre, grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks puanlarının normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan testtir. Normallik testi sonucunda, deney ve kontrol grubu normal dağılım göstermediği için, parametrik olmayan testlerden İlişkisiz Örneklemeler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizi yapılırken betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çözüm kâğıtlarından doğrudan alıntılar yapılmış ve öğrenci görüşleri de doğrudan aktararak nicel veriler desteklenmiştir.

### 3. Bulgular

Çalışmaya ait bulgular, nicel veri analizi sonuçları ile nicel verileri destekleyici öğrenci kâğıtlarından doğrudan alıntılar ve nitel veri analizleri başlıkları altında incelenmiştir.

#### 3.1. Nicel Veri Analizinden Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol grubunun modelleme etkinlikleri ile uygulama süreci öncesinde modelleme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan ön test modelleme etkinlikleri toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ön Test Matematiksel Modelleme Problemleri Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	20.33	366.00	93.00	.078
Kontrol	16	14.31	229.00		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test matematiksel modelleme problemleri sonucunda modelleme becerileri toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ( $U=93.00$ ;  $p>.05$ ). Buna karşılık sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre modelleme becerileri toplam puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu uygulama süreci öncesinde matematiksel modelleme becerileri yönünden grupların denk olduğunu gösterir.

Öğrencilerin ön test matematiksel modelleme problemlerindeki modelleme becerileri puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ön Test Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Modelleme Beceri Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

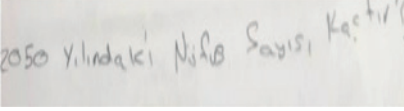
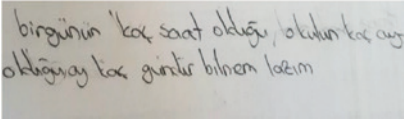
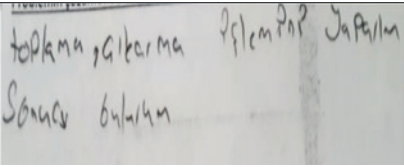
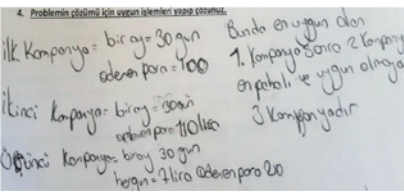
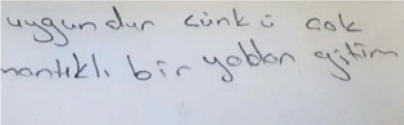
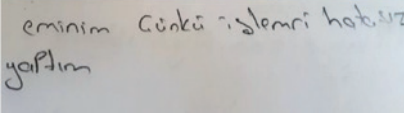
Modelleme Becerileri	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Problemi Anlama	Deney	18	19.67	354.00	105.00	.174
	Kontrol	16	15.06	241.00		
Sadeleştirme	Deney	18	20.03	360.50	98.50	.106
	Kontrol	16	14.66	234.50		
Matematikselleştirme	Deney	18	20.56	370.00	89.00	.054
	Kontrol	16	14.06	225.00		
Matematiksel Olarak Çalışma	Deney	18	19.31	347.50	111.50	.254
	Kontrol	16	15.47	247.50		
Yorumlama	Deney	18	17.97	323.50	135.50	.715
	Kontrol	16	16.97	271.50		
Doğrulama	Deney	18	19.89	358.00	101.00	.117
	Kontrol	16	14.81	237.00		

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin modelleme etkinlikleri ile uygulama süreci öncesinde uygulanan matematiksel modelleme problemlerindeki modelleme becerileri; anlama ( $U=105.00$ ;  $p>.05$ ), sadeleştirme ( $U=98.50$ ;  $p>.05$ ), matematikselleştirme ( $U=89.00$ ;  $p>.05$ ), matematiksel olarak çalışma ( $U=111.50$ ;  $p>.05$ ), yorumlama ( $U=135.50$ ;  $p>.05$ ) ve doğrulama ( $U=101.00$ ;  $p>.05$ ) beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Grupların sıra ortalamaları göz önüne alındığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre her modelleme becerisinde yüksek bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu matematiksel modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci öncesinde matematiksel modelleme becerileri yönünden grupların denk olduğunu gösterir.

Modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci öncesinde öğrencilerin modelleme becerilerini belirlemek için ön test modelleme etkinlikleri uygulanmıştır. Ön test modelleme etkinliklerinden doğrudan alıntılar ve yapılan puanlamalar sonucunda bu öğrencilerin buldukları modelleme beceri düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Beceri Gelişimlerin...

**Tablo 6.** Öğrencilerin Ön Test Modelleme Etkinliklerinden Alıntılar ve Modelleme Beceri Düzeyleri

Modelleme Becerisi	Alıntı	Açıklama	Beceri Düzeyi
Problemi Anlam		D1 kodlu öğrencinin nüfus probleminde, "2050 yılındaki nüfus ne kadardır" şeklinde isteneni tam olarak belirtmesine rağmen, grafikte verilen son 10 yıllık nüfus verilerinden bahsetmediği görülmüştür. Verilenleri ve istenenleri kısmen belirttiği, aralarında ilişki kurmadığı belirlenmiştir.	Düzey 2
Sadeleştirme		D10 kodlu öğrencinin okulda geçirilen zaman probleminde, "bir günün kaç saat olduğu, okulun kaç ay sürdüğü" bilgilerini kullanması gerektiğini bildiği halde bunları süre olarak belirtmediği görülmüştür. Gerekli değişkenleri kısmen ortaya koyduğu ancak varsayımlarda bulunmadığı belirlenmiştir.	Düzey 2
Matematikselleştirme		D7 kodlu öğrencinin Diyarbakır surları probleminde, çözüm yöntemini belirtmediği ve bir model ortaya koyamadığı belirlenmiştir.	Düzey 1
Matematiksel Olarak Çalışma		D9 kodlu öğrencinin spor salonu probleminde, 30 gün boyunca spor yapma ihtimalini düşünerek problemi çözdüğü ancak farklı gün sayılarında çıkacak sonuçları göz önüne almadığı görülmüştür. Modeli tam oluşturamamasına rağmen uygun bir çözüm yöntemi kullandığı belirlenmiştir.	Düzey 3
Yorumlama		D14 kodlu öğrencinin spor salonu probleminde, günlük hayatta da bu problemde olduğu gibi seçimler yapmamızı gerektiren durumlarda, en hesaplı seçimi yapabilmek için olası farklı durumları göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsetmediği görülmüştür. Gerçek hayatla ilişki kurmadığı çözüme yönelik gerçekçi yorumlar yapmadığı belirlenmiştir.	Düzey 1
Doğrulama		D15 kodlu öğrencinin nüfus probleminde yaptığı çözümün doğruluğunu gösterecek somut ifadeleri yer vermediği belirlenmiştir.	Düzey 1

Uygulama öncesi öğrencilerin ön test matematiksel modelleme etkinliklerinden yapılan alıntılarda görüldüğü gibi öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinde (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) düşük düzeylerde oldukları görülmüştür. Bu bulguların, öğrencilerin matematiksel modelleme problemlerinin becerilerine yönelik aşamalı çözüm içeren problemlerle ilk defa karşılaşmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun modelleme etkinlikleriyle uygulama süreci sonunda modelleme becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan son test modelleme etkinlikleri toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Son Test Matematiksel Modelleme Problemleri Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	25.06	451.00	8.00	.000
Kontrol	16	9.00	144.00		

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test matematiksel modelleme problemleri sonucunda modelleme becerileri toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $U=8.00$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre modelleme becerileri puanları toplamından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, modelleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğrenme sürecinin öğrencilerin modelleme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin son test matematiksel modelleme problemlerindeki modelleme becerileri puanlarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

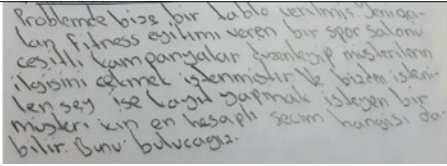
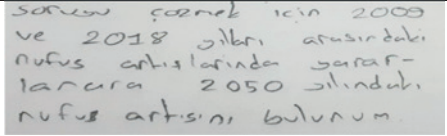
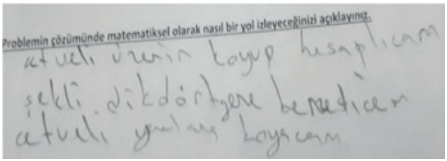
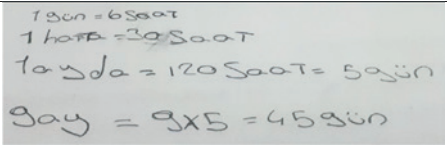
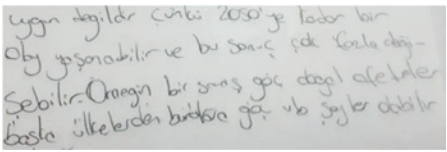
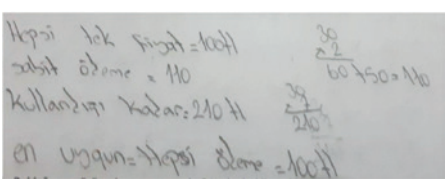
**Tablo 8.** Son Test Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Modelleme Beceri Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Modelleme Becerileri	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Problemi Anlama	Deney	18	25.47	458.50	.50	.000
	Kontrol	16	8.53	136.50		
Sadeleştirme	Deney	18	24.64	443.50	15.50	.000
	Kontrol	16	9.47	151.50		
Matematikselleştirme	Deney	18	25.22	454.50	5.00	.000
	Kontrol	16	8.81	141.00		
Matematiksel Olarak Çalışma	Deney	18	24.58	442.50	16.50	.000
	Kontrol	16	9.53	152.50		
Yorumlama	Deney	18	22.69	408.50	50.50	.000
	Kontrol	16	11.66	186.50		
Doğrulama	Deney	18	22.33	402.00	57.00	.002
	Kontrol	16	12.06	193.00		

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin modelleme etkinlikleri ile uygulama süreci sonrasında uygulanan matematiksel modelleme problemlerindeki modelleme becerileri: anlama ( $U=.50$ ;  $p<.05$ ), sadeleştirme ( $U=15.50$ ;  $p<.05$ ), matematikselleştirme ( $U=5.00$ ;  $p<.05$ ), matematiksel olarak çalışma ( $U=16.50$ ;  $p<.05$ ), yorumlama ( $U=50.50$ ;  $p<.05$ ) ve doğrulama ( $U=57.00$ ;  $p<.05$ ) beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre her modelleme becerisinde yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, modelleme etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğrenme süreci sonunda öğrencilerin tüm modelleme becerileri yönünden gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci sonrasında öğrencilerin modelleme becerilerini belirlemek için son test modelleme etkinlikleri uygulanmıştır. Son test modelleme etkinliklerinden doğrudan alıntılar ve yapılan puanlamalar sonucunda bu öğrencilerin buldukları modelleme beceri düzeyleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Son Test Modelleme Etkinliklerinden Alıntılar ve Modelleme Beceri Düzeyleri

Modelleme Becerisi	Alıntı	Açıklama	Beceri Düzeyi
Problemi Anlam		D11 kodlu öğrencinin spor salonu probleminde verilenleri ve istenenleri tam olarak gösterdiği ve aralarında anlamlı ilişki kurduğu görülmüştür.	Düzey 5
Sadeleştirme		D8 kodlu öğrencinin nüfus probleminin çözümü için gerekli değişkenleri belirlediği ve gerçekçi varsayımlarda bulunduğu görülmüştür.	Düzey 4
Matematikselleştirme		D5 kodlu öğrencinin Diyarbakır surları probleminde verilen şeklin düzgün olmamasına rağmen bir dikdörtgene benzeterek çözüme uygun gerçek bir model ortaya koyup modelini doğru bir şekilde açıkladığı görülmüştür.	Düzey 5
Matematiksel Olarak Çalışma		D3 kodlu öğrencinin okulda geçirilen zaman probleminde oluşturduğu modele uygun bir çözüm yaptığı görülmüştür.	Düzey 5
Yorumlama		D9 kodlu öğrencinin nüfus probleminde gerçek hayatla ilgili gerçekçi yorumlar yaptığı görülmüş ancak bu durumların nüfus üzerindeki değişimine yönelik yeterli açıklamayı yapmadığı görülmüştür.	Düzey 3
Doğrulama		D12 kodlu öğrencinin spor salonu probleminin matematiksel olarak çalışma basamağında yaptığı yöntemin aksi bir yöntem kullanılarak işlemlerinin doğruluğunu ispatlamaya çalışmıştır ancak eksik ve yanlış yaptığı bölümleri düzeltilmediği görülmüştür.	Düzey 5

Uygulama sonrası öğrencilerin son test matematiksel modelleme etkinliklerinden yapılan alıntılarda görüldüğü gibi öğrencilerin matematiksel modelleme beceri düzeylerinde (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) ilerleme olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin matematiksel modelleme problemlerinin becerilerine yönelik aşamalı çözüm içeren problemlerle yapılan uygulama süreci boyunca gelişim gösterdikleri söylenebilir.

### 3.2. Nitel Veri Analizinden Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesinde öğrencilerle modelleme ve modelleme problemleri ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla ön görüşme yapılmıştır. D2 kodlu öğrenci *“Bence günlük hayat problemlerinin kullanılması daha güzel olur. Çünkü günlük yaşamda problem yaparsak matematik dersini daha iyi anlarız. Örneğin bir kare vereceğine kare şeklinde havuzun çevresini bul derse daha güzel ve anlaşılır olur.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Görüldüğü gibi öğrencinin günlük hayat problemlerinin matematikte kullanımını ve önemini belirtmesine rağmen modelleme ve modelleme problemlerine yönelik sınırlı görüşler belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde D9 kodlu öğrenci de *“Matematiği günlük hayatta kullanmak için öğreniyoruz. Günlük hayattan olunca soruyu daha iyi kavrayabiliyoruz. Örneğin sosyal dersinde yer şekilleri ve iklimle ilgili soruları ölçerken sütun grafiği, ölçme birimleri gibi şeyleri kullanırız. Matematik dersini bilmezsek zor durumda kalır sadece derslerde değil tüm hayatta zorlanırsınız.”* şeklinde sadece günlük hayat problemlerinin matematik problemlerini çözmeyi kolaylaştırması üzerine görüş belirttiği görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin uygulama öncesi modelleme ve modelleme problemleri ile ilgili düşüncelerinin sınırlı olduğunu, daha önce modelleme kavramıyla karşılaşmadıklarını göstermiştir.

Modelleme etkinlikleri ile öğrenme süreci sonrasında öğrencilerin modelleme, modelleme becerileri ve uygulanan süreç hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla son görüşme yapılmıştır. D11 kodlu öğrenci *“Matematik uygulamaları dersinde çözmüş olduğumuz günlük yaşam problemlerinde soruları sadece işlem yaparak çözmüyorduk. O soruyla ilgili yorumumuzu nasıl çözeceğimizi anlatıyorduk. Bize nelerin gerektiğini açıklıyorduk. Yani basamak basamak gidiyorduk. Ama normal çözdüğümüz problemlerde sadece cevabını yazıyorduk. Matematik uygulamaları dersinde çözdüklerimiz daha güzel ve daha eğlenceliydi. İlk defa bu sorularla karşılaştık. Bu tür sorularla sık sık karşılaşmamız çok güzel olur. Bunlar bizim matematiği daha iyi anlamamızı sağlar. Her zaman bu tür sorularla karşılaşırsak matematik çok eğlenceli bir hale gelirdi. Matematiği seviyordum ama bu sayede daha çok sevdim.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Görüldüğü gibi D11 kodlu öğrenci modelleme problemlerinin yapısına değinmiş, modelleme problemlerinin sadece işlemsel ifadeler içermediğini, farklı bilişsel süreçlerin (anlama, yorumlama, değerlendirme...) kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca modelleme problemlerinin matematiği daha anlaşılır yapacağını, eğlenceli hale getireceğini bu nedenle modelleme problemlerinin derslerde daha çok kullanılması gerektiğini belirtmiştir.



Yapılan son görüşmede D16 kodlu öğrenci *“Bu problemler günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz problemlerdi. Bazılarını tahmin ediyorduk bazılarını da tam çözüyorduk. Basamak basamak gidiyorduk. Bu tür problemler gerçek ve güzelken, klasik sorularda ise yazıp işlemi yapıyorduk sadece. Problemlerde yer alan alt problemler daha iyi anlamamız için ve kolay öğrenmemiz için aşama aşama gitmek işimizi daha da kolaylaştırır. 4 soruyu çok iyi anlayıp son iki soruda takılıyordum. Sorudan emin olmamız için yorumlamamız isteniyordu o yüzden takılıyordum.”* şeklinde modelleme problemlerinin yapısına değinmiştir. Modelleme problemlerindeki modelleme becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulan alt problemlerin çözüme ulaşmada ve problemi anlamada faydası olduğunu belirtmiştir. Ayrıca *“yorumlama”* ve *“doğrulama”* basamaklarında zorlandığını belirttiği görülmüştür. Ancak son basamaklarda zorlanmasının nedenlerine yönelik görüş belirtmediği görülmüştür.

Uygulama sonrasında modelleme ve modelleme problemleri hakkında öğrencilerin görüşlerini almak için yapılan son görüşmede yukarıda verilen alıntılarda öğrencilerin matematikte günlük hayat problemlerinin kullanımının matematiksel problemleri eğlenceli ve zevkli hale getirip çözüme ulaşma noktasında katkısının olacağına yönelik olumlu yönde görüşlerinin arttığı söylenebilir. Öğrenciler uygulama sürecinde kullanılan etkinliklerin matematiği sevdirdiği, problemleri daha rahat ve eğlenceli şekilde çözmelerine yardımcı olduğuna dair görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca farklı modelleme becerilerine yönelik alt problemlerin olmasını olumlu bulmuşlardır. Ancak yorumlama ve doğrulama basamaklarında zorlandıklarını da dile getirmişlerdir. Zorlandıkları basamakları belirtmelerine rağmen nedenlerini açıklamamışlardır. Bunun nedeninin modelleme, modelleme problemleri ve modelleme becerilerine yönelik problemlerle daha önceden karşılaşmamış oldukları söylenebilir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin farklı matematiksel modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde, uygulama öncesi deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin denk olduğu gözlenmiştir. Bu yapılan çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıran bir bulgu olmuştur. Ayrıca yapılan ön test sonucunda grupların modelleme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Tekin Dede (2015) yaptığı tez çalışmasında da araştırma öncesi öğrencilerin bilişsel modelleme yeterlilikleri incelemiş ve bunun sonucunda benzer şekilde öğrencilerin büyük çoğunluğunun modelleme yeterliliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Korkmaz'ın (2010) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının matematiksel modelleme sürecinde güçlükler yaşadığı belirtilmiştir. Bunun nedeninin öğrencilerin modelleme ve modelleme yeterliliklerine dair herhangi bir deneyime sahip olmamalarının olduğunu söylenebilir.

Araştırma sonucunda uygulanan son test matematiksel modelleme problemlerinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin tüm modelleme becerileri (problemi

anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlemlenmiştir. Deneysel gruba öğrencilerinin son testte aldıkları modelleme becerilerinin puanlarının ön testte aldıkları modelleme becerilerinin puanlarına göre anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin ise ön test ve son test modelleme becerileri arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel modelleme becerileri problemi anlama basamağından doğrulama basamağına doğru ilerledikçe beceri düzeylerine ait ortalamaların düştüğü görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmalardan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Tekin Dede ve Yılmaz (2015) tarafından, 6.sınıf öğrencilerinin modelleme becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan bir çalışmada, on iki eylem planı uygulamasının ardından öğrencilerin bilişsel modelleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı artış sağladıkları belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada da Doruk ve Umay (2011), 6. ve 7. sınıflarla yapılan çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubunda uygulanan modelleme etkinlikleri ile öğretim süreci sonunda, deney grubundaki öğrencilerin modelleme becerilerinin, bu etkinliklerin kullanılmadığı kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Maaß (2006) ise yaptığı çalışma sonunda öğrencilerin matematiksel modelleme etkinliklerinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri, düşük seviyeli öğrencilerin bile sürece katılım sağladığı ve öğrencilerin alt modelleme yeterliklerinin hepsini göstermeseler bile modelleme sürecine bireysel olarak giriş yapabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Maaß'ın (2005) yaptığı başka bir çalışma sonucunda da modelleme uygulamaları sayesinde 8. sınıf öğrencilerinin modelleme becerilerini geliştirebildikleri ve ortaokul seviyesinde modellemenin öğretilbileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmada tüm beceri düzeyleri (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) yönünden gelişme görülmesine rağmen literatürdeki bazı çalışmalarda öğrencilerin bazı becerilerde güçlükler yaşadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Şahin ve Eraslan (2016) tarafından 4.sınıf öğrencileriyle ilkökul öğrencilerinin modelleme süreçlerini ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin problemi anlama ve yorumlara becerilerinde güçlüklerle karşılaşmıştır. Duran, Doruk ve Kaplan (2016), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının modelleme süreç becerileri ortaya çıkarılmak istenmiş ve çalışma sonucunda katılımcıların yorumlama ve doğrulama basamaklarında yetersiz kaldıklarının tespit edildiği söylenmiştir. Benzer şekilde Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula ve Bukova Güzel (2014) ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda da modelleme süreci basamaklarında ilerledikçe öğrencilerin performanslarının azaldığı ve öğrencilerin modeli doğrulama basamağına hiç bir yaklaşım sergilemediklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin bazı matematiksel modelleme beceri düzeylerinde güçlükler yaşamaları, daha önce modelleme, modelleme etkinlikleri veya modelleme becerilerine ait bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca geleneksel problem çözme etkinliklerinde yorumlama ve

doğrulama basamaklarına yönelik çalışmalar yapılmaması modelleme becerilerinin bu basamaklarında güçlükler ortaya çıkardığı söylenebilir.

Modelleme etkinlikleri ile öğretim süreci sonunda öğrencilerin tüm modelleme becerilerinde (problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama) anlamlı bir gelişme olmuştur. Öğrencilerin en az düzeyde gelişim gösterdikleri modelleme basamağı “yorumlama” ve “doğrulama” basamakları olmuştur. Öğretim programında yer alan etkinliklerle yürütülen süreç sonunda kontrol grubundaki öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerinde gelişim olmadığı görülmüştür. Matematiksel modelleme etkinliklerinin sınıflandırılıp uygulanması sonucu öğrencilerin tüm modelleme becerileri uygulama süreci sonunda gelişim göstermiştir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin matematiksel modelleme ve modelleme becerileri hakkında sınırlı görüş belirttikleri gözlenmesine rağmen, matematiksel modelleme etkinlikleri ile yapılan uygulama süreci sonunda matematiksel modelleme ve modelleme becerilerine yönelik matematiksel problemlerin eğlenceli, zevkli ve matematiği sevdirmeye yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Uygulama süreci sonunda yapılan görüşmelerde öğrencilerin modelleme süreç becerilerine yönelik doğrulama ve yorumlama basamaklarında zorlanmalarının nedenini ise daha önceden benzer matematiksel problemlerle karşılaşmalarına bağlamışlardır.

Çalışmanın sonuçlarına yönelik yapılacak öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu çalışmada modelleme problemleri sınıflandırılmış ve bu yönde sınıflandırılmış modelleme problemlerinin öğrencilerin matematiksel modelleme becerilerini anlamlı şekilde artırdığı görülmüştür. Bu nedenle modelleme problemleri farklı yönlerden sınıflandırılıp çalışmalar yapılarak modelleme becerilerindeki gelişimin incelenmesinin ilgili literatüre zenginlik kazandıracağı düşünülmektedir.
- Araştırmada bireysel olarak öğrencilerin bilişsel modelleme becerilerinin gelişim gösterdikleri görülmüştür. Gelecekteki çalışmalarda bireysel çalışmalardan farklı olarak grup çalışmalarının yapılarak grupların bilişsel modelleme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan bu çalışmada modelleme becerileri incelenirken “doğrulama” ve “yorumlama” basamaklarında öğrencilerin düşük düzeyde gelişim gösterdikleri görülmüştür. İlgili literatür incelenirken benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş olup 5. ve 6. sınıf matematik dersi kazanımlarına yönelik olarak yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde modellemeye yönelik çalışmalar yapılarak modelleme becerilerinin gelişiminin incelenmesi ve geliştirilmesi üzerine farklı çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanabilir.

## Kaynakça

- BAYKUL, Y. (2005). İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- BERRY, J. & DAVIES, A. (1996). Written Reports. In C.R. Haines and S. Dunthorne (eds) Mathematics Learning and assessment: Sharing Innovative Practices. London: Arnold, 3.3-3.11.
- BLOMHOJ, M. & HOJGAARD JENSEN, T. (2003). Developing mathematical modelling competence: Conceptual classification and educational planning. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 22(3), 123-139.
- BORROMEO FERRI, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik. The International Journal on Mathematics Education*, 38(2), 86-95.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇİLTAS, A. (2011). Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- DENİZ, D. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemine uygun etkinlik oluşturabilme ve uygulayabilme yeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- DOERR, H. M. (1997). Experiment, simulation and analysis: an integrated instructional approach to the concept of force. *International Journal of Science Education*, 19, 265-282.
- DORUK, B. K. & UMay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- DURAN, M., DORUK, M. & KAPLAN, A. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçleri: Kaplumbağa paradoksu örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(4), 55-71.
- ENGLISH, L. D. & WATTERS, J. J. (2004). *Mathematical modeling in the early school years. Mathematics Education Research Journal*, 16(3), 59-80.
- FOX, J. (2006). A justification for mathematical modelling experiences in the preparatory classroom. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen, and M. Chinnappan (Eds.), Proceedings 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia 1 (pp. 221-228). Canberra, Australia: MERGA.
- GALBRAITH, P. & STILLMAN, G. (2006). A framework for identifying student blockages during transitions in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38(2), 143-162.
- HIDIROĞLU, Ç. N., TEKİN DEDE, A., KULA, S. & BUKOVA GÜZEL, E. (2014). Öğrencilerin kuyruklu yıldız problemine ilişkin çözüm yaklaşımlarının matematiksel modelleme süreci çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-17.

- KORKMAZ, E. (2010). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- LESH, R. A. & DOERR, H. (2003). Foundations of model and modelling perspectives on mathematical teaching and learning. In R. A. Lesh, And H. Doerr (eds.), *beyond constructivism: A models and modelling perspectives on mathematics teaching, learning and problem solving* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MAAŞ, K. (2005). Barriers and opportunities for the integration of modelling in mathematics classes- results of an empirical study. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 24(2-3), 61-74.
- MAAŞ, K. (2006). What are modelling competencies? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38(2), 113-142.
- MAAŞ, K. (2010). Classification Scheme for Modelling Tasks. *Journal für Mathematik Didaktik*, 31, 285-311.
- MASON, J. (1988). Modelling: What do we really want pupils to learn? In D. Pimm (Ed.), *Mathematics, Teachers and Children*. (pp. 201-215). London: Hodder & Stoughton.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2011). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2012). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MUŞLU, M. (2016). Doğal sayılarda işlemler konusunun öğretiminde matematiksel modelleme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- NATIONAL COUNCIL of TEACHERS of MATHEMATICS [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- ÖZALTUN, A., HİDİROĞLU, Ç. N., KULA, S. & BUKOVA GÜZEL, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 66-88.
- ÖZGEN, K. & ŞEKER, İ. (2019a). Middle school students' skills in modeling problems designed in different mathematical contents [Ortaokul öğrencilerinin farklı matematiksel içeriklerde tasarlanan modelleme problemlerindeki becerileri]. *International Conference on Science, Mathematics, Entrepreneurship and Technology Education*, April 12-14, 2019, Özdere- İzmir, Book of Abstracts, pp. 588-589.
- ÖZGEN, K. & ŞEKER, İ. (2019b). Middle school students' skills in mathematical modelling problems designed in different types of representation. *International Conference on Mathematics and Mathematics Education*, 11-13 July 2019, Selçuk University, Konya, Abstract Book, pp.314-315.

6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Matematiksel Modelleme Problemlerindeki Beceri Gelişimlerin...

- ÖZGEN, K. & ŞEKER, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin farklı bağlamsal modelleme problemlerindeki becerilerinin gelişiminin incelenmesi. *13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 4-6 Ekim 2018, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiri Özetleri, s.147-148.
- ÖZTURAN SAĞIRLI, M. (2010). Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ŞAHİN, N. & ERASLAN, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin modelleme süreçleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 47-67.
- ŞAHİN, N. & ERASLAN, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik uygulamaları dersinde modelleme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 373-393.
- TEKİN DEDE, A. & YILMAZ, S. (2015). 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel modelleme yeterlikleri nasıl geliştirilebilir. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(1), 49-63.
- TEKİN DEDE, A. (2017). Modelleme yeterlikleri ile sınıf düzeyi ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1201-1219.
- TEKİN DEDE, A. & BUKOVA GÜZEL, E. (2018). A rubric development study for the assessment of modeling skills. *The Mathematics Educator*, 27(2), 33-72.
- VOSKOGLU, M. G. (2006). The use of mathematical modelling as a tool for learning mathematics. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, 16, 53-60.

# MATEMATİK TARİHİNİN ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE KULLANILMASINA YÖNELİK ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülçin TAN ŞİŞMAN<sup>1</sup>, Şeyda GENÇKAYA<sup>2</sup>

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulcintans@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3806-6086.

2 Matematik Öğretmeni, Şehit Meriç Alemdar Ortaokulu, Gölbaşı/ ANKARA, seydauyar88@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4970-8336 .

Geliş Tarihi: 27.01.2021 Kabul Tarihi: 26.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.869635

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerini incelemektir. Tarama deseninde yürütülen araştırmanın çalışma grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen Ankara ilinin altı merkez ilçesindeki devlete bağlı ortaokulların 6-8. sınıflarında öğrenim gören 2009 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Matematik Tarihi Öğrenci Anketi ile toplanan veriler, betimleyici istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin matematik tarihini çoğunlukla matematik dersine ilişkin öğelerle ilişkilendirdikleri; ünlü matematikçiler olarak matematik alanında iz bırakan bilim insanlarının yanında farklı alanlarda tanınmış kişileri de matematikçi olarak belirttikleri görülmüştür. Araştırmada matematik tarihini öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin, genel olarak olumlu olduğu tespit edilirken; sınıf seviyesi arttıkça olumlu görüşlerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin ise genel olarak olumlu olduğu gözlenirken, matematik tarihinin derslerdeki mevcut kullanımının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerin matematik tarihine yönelik merak ve farkındalıklarının artırılması ve dolayısıyla daha anlamlı bir matematik eğitimi için matematik tarihine ilişkin öğelerin nicelik ve nitelik açısından iyileştirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** matematik tarihi, ortaokul öğrencileri, öğrenme-öğretme süreci

## MIDDLE SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE USE OF THE HISTORY OF MATHEMATICS IN TEACHING-LEARNING PROCESS

### Abstract:

The aim of this study was to investigate the middle school students' opinions about the use of the history of mathematics in the teaching-learning process. As a survey study, the participants, selected through cluster sampling, were 2009 middle school students (6-8<sup>th</sup> graders) enrolled in the public middle schools located in six central districts of Ankara. The data were collected via the History of Mathematics Student Survey developed by the researchers and analyzed by descriptive statistics methods. The findings revealed that the history of mathematics was mostly related by the students with mathematics lesson, and as famous mathematicians, the students stated the people who contributed to mathematics and other fields of science. The findings indicated that the students' views about the learning of the history of mathematics were generally positive, but as the class level increased, the students' positive opinions decreased. It was also found that while the students indicated willingness to engage with the history of mathematics in the teaching-learning process, they stated that the current use of the history of mathematics in lessons was inadequate. Overall, it is recommended that the historical side of mathematics should be integrated with the teaching-learning process both quantitatively and qualitatively to increase students' awareness and curiosity about the history of mathematics as well as to promote meaningful learning.

**Keywords:** history of mathematics, middle school students, teaching-learning process

### Giriş

İnsanlık tarihinin ilk yıllarından itibaren matematik, günlük ihtiyaçların giderilmesi, karşılaşılan sorunların çözümlenmesi ve doğanın anlamlandırılmaya çalışılmasında ilk başvurulan bilim dallarından biri olmuştur. Matematik'in ilk olarak Mezopotamya, Çin, Hindistan ve Mısır olmak üzere birçok farklı coğrafyada kullanılmaya başlandığı ve geliştiği ifade edilmektedir (Baki, 2014; Bell, 1992). İlk matematiksel belgelerden olan ve Mısır'da bulunan Rhind Papirüsü'nde yer alan dört işlemler, denklem çözümleri, sayı dizileri, piramitlerin ölçüleri, Mısır kesirleriyle ilgili bazı tablolar; matematik'in insanlar tarafından kullanıldığını gösteren ilk örnekler olarak gösterilmektedir (Bell, 1992; Cangül, 2006).



Milattan önce 7. yüzyıl civarında Mısırlılar ve Yunanlılar arasında yoğun ticari ilişkilerle, fikir alışverişi de başlamış ve bu sayede Tales (Thales), Pisagor (Pythagoras), Öklid (Euclid) gibi matematikçilerle birlikte matematik, mantıksal çıkarımlara dayanan ispatlardan oluşan bir sistem niteliği kazanmıştır (Baki, 2014; Cajori, 1919/2014). Bu dönemlerde İyon Okulu ve Pisagor Okulu kurularak, aritmetik ve geometriyle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Cajori, 1919/2014). Daha sonra Hipokrat (Hippocrates) daireyi kareselleştirme konusunda; Eflatun (Plato) irrasyonel sayılar ve düzgün çokyüzlüler konularında; Öklid, geometri ile ilgili önermeler üzerinde; Eratosten (Eratosthenes) dünyanın çevresi ve asal sayılar konularında; Arşimet (Archimedes) metrik geometri ve mekaniğin prensipleri; Hypatia aritmetik ve konikler konularında çalışmalar yaparak matematiğin ilerlemesine katkı sağlamışlardır (Abdulhay, 2014; Baki, 2014). 16. yüzyıla kadar, Yunanlılardan sonra Hintlilerin; sonra da İslâm Dünyası'nın matematikte ilerlemeler kaydettiği görülmektedir (Baki, 2014; Cajori, 1919/2014; Can-gül, 2006). Hint matematiğinde Aryabhata ve Bhaskara; İslâm Dünyası matematik çalışmalarının da ise El Harezmi, Abdulhamit İbn Türk, Ebu Kamil, Abul Vefa, El-Kereci, Ömer Hayyam, El Biruni, Uluğ Bey ve Ali Kuşçu öne çıkan isimlerdir (Baki, 2014). 15. yüzyılın sonlarına doğru, İslâm Dünyası'nda yaşanan gerileme ile Avrupa'ya bırakılan miras, modern matematiğin temellerinin atılmasına zemin hazırlamıştır (Baki, 2014; Cajori, 1919/2014). Descartes, Fermat, Newton, Leibniz, Pascal, Gauss, Napier, Euler, Marie Sophie Germain gibi matematikçiler bu çağın öne çıkan bilim insanlarıdır (Baki, 2014; Cajori, 1919/2014). 19. yüzyıldan sonra, artık matematikteki ilerlemeler birkaç ülkeyle sınırlı kalmamış tüm dünyaya yayılarak devam etmiştir. Bu yüzyıldan sonra da Niels Henrik Abel, Ada Lovelace, Arthur Cayley, Alan Turing, Sofya Kovalenskaya, Emmy Novether, John Forbes Nash, Srinivasa Aiyangar Ramanujan, Kerim Erim, Cahit Arf, Gündüz İkedo, Nermin Arık, Hülya Şenkon, Suzan Kahramaner, Selma Soysal, Ali Nesin gibi modern çağın matematikçileri, matematik bilimindeki yıllar süren birikimi kat kat artırmaya devam etmektedir. Yüzyıllar boyu süren gelişmelerden sonra bile matematik biliminin hâlâ gelişmekte ve ilerlemekte olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, 17. yüzyılda yaşamış olan matematikçilerden Fermat'ın son teoreminin 350 yıl boyunca çeşitli matematikçiler tarafından ispatlanmaya çalışılıp, yüzyıllar süren çabalardan sonra 1994 yılında İngiliz matematikçi olan Andrew Wiles tarafından ispatlanması (Çağlar, 2016) veya 18. yüzyılda Euler'in üslü sayılarla ilgili bir varsayımının 1967 yılında Lander ve Parkin tarafından çürütülmesi (Çağlar, 2017), matematiğin dinamik bir bilim olduğunun göstergesidir.

Tüm bu bilgiler ışığında geçmişten günümüze matematik bilimi, her dönemde farklı medeniyetler ve farklı kişiler tarafından farklı süreçlerden geçerek gelişmiş ve ilerlemiştir. Bu bağlamda, matematik tarihi "matematiksel bilginin, nasıl medeniyetler boyunca elden ele devredilerek büyüdüğünü ve geliştiğini gösteren bilgiler sunar" (Baki, 2014, s.3). Dolayısıyla, matematik tarihi fikirlerin nasıl değiştiğini, geçmişteki fikirlerin modern fikirlerden ne kadar farklı olduğunu, matematiğin sadece sayılardan ibaret soyut bir alan olmadığını, matematiğin bir bilgi birikimi ve insan ürünü oldu-

ğunu açıkça ortaya koymaktadır (Fried, 2001; Fried, 2008; Liu, 2003). Bunun yanında, matematiğin sosyal, kültürel ve tarihi temellerini harmanlayan ortak bir eser olduğu, ahenk ve uyum içinde olan fikirlerin birleşiminden meydana geldiği, değişim ve yeniliğe açık bir bilim dalı olduğu da matematik tarihi ile aydınlanmaktadır (Fried, 2008; Furinghetti, El Idrissi, Miguel, Barbin ve Garciadiego, 2008).

Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılma fikri 19. yüzyılın ortalarından itibaren De Morgan, Poincaré, Klein gibi matematikçiler ve Tannery, Loria gibi tarihçiler tarafından ilgi görmüş ve desteklenmiş; 20. yüzyılın başlarında bu ilgi, matematiğin temelleri üzerine yapılan tartışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis, ve Wang, 2016). Matematik tarihçisi olan David Eugene Smith, 1900 yılında yayınlanan ve matematik tarihiyle ilgili birçok bölümün olduğu 'The Teaching of Elementary Mathematics' adlı kitabında, matematik tarihiyle matematik eğitiminin ayrı düşünülmemeyeceğini savunmuştur (Fried, 2008). Sadece David Eugene Smith değil, Uluslararası Matematik Öğretimi Komisyonu'nun (International Commission on Mathematical Instruction [ICMI]) ilk başkanı Felix Klein da matematik tarihinin hem matematik eğitiminde hem de öğretmen eğitiminde kullanılmasının olumlu katkılar sağlayacağını savunmuştur (Fried, 2008). Bunlara ek olarak, 1919'un başlarında İngiltere Matematik Derneği Komite Raporu'nda, "Her çocuk, okuduğu konunun insani ve kişisel yönü hakkında bir şeyler bilmelidir. Matematik tarihi, okul programının oluşturulmasında... yardımcı olacaktır. ... Büyük matematikçilerin portreleri matematik sınıflarına asılmalı... derslerde yaşamlarına, araştırmalarına, ...matematsel keşiflerin medeniyetin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bazı açıklamalar verilmelidir" tavsiyesinde bulunulmuştur (Fauvel 1991, s.3).

Cajori (1919/2014), öğretmenler tarafından problem çözümlerinin arasına tarihteki yorum ve anekdotların serpiştirilmesinin, öğretim sürecinde bir veya iki ders saati süren matematiksel kavram ve işlemlerin, aslında ne kadar uzun bir süreç sonunda elde edildiğinden bahsedilmesinin, matematiğin devamlı ilerleyen bir bilim olduğunun vurgulanmasının, bugünün kabul gören en sıradan matematiksel gerçeklerin geçmişte tereddütle karşılandığından bahsedilmesinin öğrencileri, hem heyecanlandırabileceğini hem de matematiğe olan ilgilerini artırabileceğini ifade etmiştir. Nasibov ve Kaçar (2005), öğretmenlerin derslerde anlatılan konuların matematik tarihindeki yerinden bahsetmesinin, o konuyla ilgili matematikçilere ve katkılarına yer vermesinin öğrencilerin motivasyonlarını artırabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, Liu (2003) ve Furinghetti (2004) de matematik tarihinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve başarıları arasındaki pozitif ilişkiden hareketle (Katrancı, 2009; Keklikçi, 2011; Leppävirta, 2011; Tapia ve Marsh, 2000; Venkatesh vd., 2010; Yücel ve Koç, 2011), matematik tarihinin öğrencilerin matematik başarılarına da olumlu katkılar sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

Uluslararası alanyazında yaklaşık elli yıllık, ulusal alanyazında ise yaklaşık on beş yıllık bir araştırma geçmişine sahip olan matematik tarihi ile ilgili yürütülen çalışma-

larda; öğretmen, öğrenci veya öğretmen adaylarının başarı, inanç, tutumları açısından matematik tarihinin etkisi (örn: Albayrak, 2011; Bayam, 2012; Burns, 2010; Cheung, 2014; Ersoy ve Öksüz, 2016; Fenaroli, Furinghetti ve Somaglia, 2013; Ho, 2008; İdikut, 2007; Leng 2006; McBride, 1974; Sullivan, 2000, Tokay, 2019); matematik tarihi ile harmanlanmış matematik dersleri veya matematik tarihi hakkında öğrenci, öğretmen veya öğretmen adaylarının inanç, tutum, bilgi düzeyleri, vb. (örn: Alpaslan ve Işıksal-Bostan, 2016; Ay, 2019, Aydoğdu ve Yüksel, 2013; Dündar ve Çakıroğlu, 2014; Furinghetti, 2007; Gönülates, 2004; Kaye, 2008; Panasuk ve Horton, 2013; Sözen, 2013; Tong, Loc, Uyen ve Thi, 2019; Ulusoy ve Girit-Yıldız, 2019; Yıldız, Çabakçor, Özdoğan ve Arslan, 2011; Zorlu, 2020); ders kitaplarındaki matematik tarihi (örn: Mersin ve Durmuş, 2018; Smestad, 2000; Tan-Şişman ve Kirez, 2018; Thomaidis ve Tzanakis, 2009; Xenofontos ve Papadopoulos, 2015) incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel çerçevede değerlendirildiğinde, matematik eğitiminde matematik tarihinin kullanımına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük önerilerin ortaya konulduğu gözlenmekle birlikte; bunların genellikle matematik tarihi ile harmanlanmış öğretim etkinlikleri çerçevesinde yürütülen çalışmalardan elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmalar alanyazın açısından oldukça önemli olmakla birlikte, öğrenme-öğretme sürecinin en temel paydaşlarından biri olan öğrencilerin, matematik tarihine ilişkin beklenti ve ihtiyaçları ile mevcut öğrenme-öğretme sürecindeki kullanım durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile alanyazındaki çalışmaların genellikle matematik tarihi ile desteklenmiş öğretim uygulamaları sonucunda, öğretmen, öğrenci ve/veya öğretmen adaylarının inanç, tutum, bilgi düzeyleri vb. odağında veya ders kitaplarında matematik tarihinin kullanım durumlarının belirlenmesine yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmada ise, ortaokul öğrencilerinin bakış açısından matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecindeki yansımalarına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bunlara ek olarak, ülkemizdeki matematik dersi öğretim programları matematik tarihi açısından incelendiğinde, 1924 programından 1998 programına kadar sadece Roma rakamlarına ilişkin hedefler kapsamında; 2005 ve 2009 programlarında matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımının duyuşal ve bilişsel öğrenmeleri desteklediğine ilişkin net ve açık vurgularla geniş bir çerçevede yer verildiği; 2018 programında ise oldukça sınırlı ve dolaylı bir kapsamda (örn: s.9, s.58 ve s.74, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ele alındığı görülmektedir (MEB, 1930; 1948; 1968; 2005; 2005a; 2009; 2009a; 2018; MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1995; Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1989). 1924-1998 yılları arasında uygulanan öğretim programlarında oldukça sınırlı bir kapsamda yer verilen matematik tarihinin; neden 2005 yılındaki öğretim programında daha kapsamlı ve net vurgularla dahil edildiği; ve neden şu anda uygulamada olan 2018 öğretim programında oldukça dar kapsamda ele alındığına ilişkin araştırmaya dayalı bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Varış'ın (1989) da belirttiği gibi, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere sunulacak öğrenme yaşantılarının

tasarlanmasında bir yol haritası olan öğretim programlarına dahil edilen tüm bilgi, beceri ve yetkinliklerin; ilgili paydaşlar ile yürütülecek sistemli ve bilimsel yaklaşım gerektiren ihtiyaç analizi çalışmalarıyla gerçekleştirilerek ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda da matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecindeki mevcut kullanım durumunun öğretim programlarının temel paydaşlarından biri olan öğrencilerin bakış açılarına dayalı olarak ortaya konulması ile elde edilen bulguların, matematik tarihinin öğretim programlarına ve dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna ilişkin gelecekte yapılacak öğretim programları çalışmalarına katkıda bulunması beklenmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi ile ilgili farkındalıkları nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihini öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 2.1. Öğrenci görüşleri sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihinin derslerdeki mevcut kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
  - 3.1 Öğrenci görüşleri sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **Yöntem**

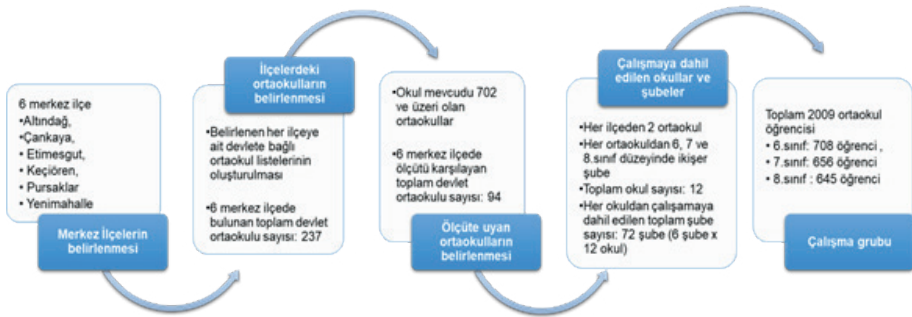
#### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, betimleyici bir yaklaşımla durum, olgu veya olayın geniş bir katılımcı kitlesinden anket, ölçek gibi veri toplama araçları ile nicel verilerin elde edilmesine olanak sağlayan tarama deseni ile yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Pursaklar ve Yenimahalle üzere altı merkez ilçesinde yer alan devlete bağlı ortaokullarda öğrenim gören 708 altıncı sınıf öğrencisi, 656 yedinci sınıf öğrencisi ve 645 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 2009 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Küme örnekleme tek tek bireylere değil, seçkisiz yolla seçilen ve benzer özellikler taşıyan gruplara odaklanan örnekleme yöntemidir (Özen ve Gül, 2007). Şekil 1’de verildiği gibi, çalışma grubu için altı merkez ilçe belirlenerek, devlete bağlı ortaokulların sayısı toplam 237 olarak tespit edilmiştir. Fakat bu okulların okul mevcudu, 6-8.sınıf şube sayısı ve bu şubelerdeki öğrenci sayıları incelendiğinde, okul mevcudunun en fazla 2560 en az 31 öğrenci ara-

sında değiştiği ve buna bağlı olarak bazı okullarda çalışmanın hedef grubu olan 6, 7 ve/veya 8.sınıf şube ve öğrenci sayılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda, örneklemin dengeli bir şekilde oluşturulabilmesi amacıyla, belirlenen ilçelerdeki 237 ortaokula ait okul mevcudu ortalaması hesaplanarak elde edilen değer ( $\bar{X}=702$ ) çalışma için minimum okul mevcudu olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, altı ilçede bulunan ve okul mevcudu en az 702 olan devlete bağlı ortaokullar ölçütünü yerine getiren 94 ortaokul arasından araştırmacıların zaman ve imkânları dâhilinde her ilçeden iki ortaokul olmak üzere toplam 12 okul belirlenmiştir. Bu 12 ortaokuldaki mevcut 6-8. sınıf şubeleri arasından okul yönetiminin onayı ile ikişer şube belirlenerek bu şubelerde öğrenim gören 708 altıncı sınıf öğrencisi, 656 yedinci sınıf öğrencisi ve 645 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 2009 ortaokul öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.



Şekil 1. Çalışma Grubunun Belirlenmesine İlişkin Aşamalar

Tablo 1’de verildiği gibi araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 2009 ortaokul öğrencisinin %48’i kız (n=973), %52’si (n=1036) erkektir. Öğrenciler genel olarak 11-15 yaş grubu arasında olup; çoğunluğu (%93, n=1851) 12-14 yaş aralığındadır. Öğrencilerin bir önceki yıla ait matematik dersi karne notları incelendiğinde, %73’ünün (n=1468) üst başarı (5-4) notuna sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %24’ünün ilgi duyduğu alanın matematik (n=484), %20’sinin spor (n=405) ve %18’inin (n=352) fen olduğu görülmektedir.

**Tablo 1:** Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğrenci Özellikleri	<i>n</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	973	48
Erkek	1036	51
<i>Yaş</i>		
11	108	5
12	633	32
13	677	34
14	541	27
15	50	2
<i>Bir önceki yıla ait matematik dersi karne notu</i>		
5-4 (Üst)	1468	73
3 (Orta)	361	18
2-1 (Alt)	155	8
<i>En çok ilgi duyulan alan</i>		
Matematik	484	24
Spor	405	20
Fen	352	18
İngilizce	184	9
Türkçe	166	8
Teknoloji	127	6
Sanat	148	8
Sosyal Bilgiler	107	5

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın temel veri toplama aracı olan Matematik Tarihi Öğrenci Anketi, (MTÖA), ortaokul öğrencilerinin matematik tarihine ve matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. MTÖA geliştirilirken öncelikle alanyazında matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin hangi boyut veya bileşenler çerçevesinde nasıl ele alındığı incelenmiştir (Örn: Alpaslan, 2011; Alpaslan ve Işıksal-Bostan, 2016; Haile, 2008; Tözlüyurt, 2008). Daha sonra araştırma problemleri kapsamında alanyazın incelemesi harmanlanarak anket formu, “matematik tarihine yönelik farkındalık”, “matematik tarihini öğrenmeye ilişkin görüşler” ve “matematik tarihinin derslerdeki mevcut kullanımına ilişkin görüşler” ol-

mak üzere üç bölüm kapsamında oluşturulmuştur. Alpaslan ve Işıksal-Bostan (2016) tarafından matematik tarihine ilişkin tutum ve inanışlar odağında geliştirilen Okul Matematğinde Matematik Tarihi Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışlar Anketinden, toplam altı madde (iki madde değişiklik yapılmadan; dört madde ise matematik tarihi ve matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı bağlamında adapte edilerek) araştırmacıların izni ile kullanılmıştır.

Oluşturulan anket formu, matematik eğitiminde matematik tarihinin kullanımına ilişkin bilimsel çalışmalar yürütmüş iki öğretim üyesi, ölçme-değerlendirme alanında görev yapan bir öğretim üyesi ve iki ortaokul matematik öğretmeninden oluşan bir uzman grubun görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşüne ek olarak pilot uygulama öncesinde geliştirilen MTÖA Deneme Formu bireysel görüşmeler aracılığıyla ortaokul 6-8.sınıf öğrencilerinden ikişer kişi olmak üzere altı öğrenciye uygulanarak anlaşılmayan ifadelerin olup olmadığı kontrol edilmiş, tüm dönütler ışığında MTÖA Deneme Formunun Ankara ili Etimesgut ve Pursaklar ilçelerinde bulunan devlete bağlı iki ortaokulda öğrenim gören 292 öğrencinin (6.sınıflardan 96, 7.sınıflardan 96 ve 8.sınıflardan 100 öğrenci) katılımıyla pilot uygulaması yapılmıştır. Tüm bu süreçler sonunda oluşturulan MTÖA, kişisel bilgiler, matematik tarihine yönelik farkındalık, matematik tarihini öğrenmeye ilişkin görüşler ve matematik tarihinin derslerdeki mevcut kullanımına ilişkin görüşler olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veri toplama sürecine başlanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan onay alınmıştır (04-10-2016 tarih ve 35853172/433-3008 sayılı karar) . Sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma kapsamına dâhil edilen okullarda anket uygulanmasına ilişkin olarak izin alınmıştır. Araştırmada MTÖA aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bunlara ek olarak, MTÖA'daki üç kısa cevaplı soruya verilen yanıtlar, Microsoft Word programı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, araştırma soruları doğrultusunda oluşturulan kategorilere göre araştırmacılar tarafından bağımsız olarak ayrı ayrı analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Öğrenci yazılı cevaplarının kategorileştirilmesi süreci sonrasında Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 olarak önerdiği formül kullanılarak uyum yüzdesi .86 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı tespit edilen kategoriler, alanyazın çerçevesinde yeniden gözden geçirilerek; görüş birliğine ulaşılması sonrasında "Nitel verilerin nicelleştirilmesi, ... yazılı biçimdeki verinin belirli süreçlerden geçirilerek sayılara ve rakamlara dökülmesi" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.274) işlemi ile yüzde ve sıklık tablolarına dönüştürülmüştür. Tablo 2'de kısa cevaplı sorulardan elde edilen öğrenci yanıtlarının analizine ilişkin örnek verilmiştir.

**Tablo 2:** MTÖA'daki Kısa Cevaplı Sorulara İlişkin Veri Analizi Örneği

<i>MTÖA Kısa cevaplı soru 1: Matematik tarihi denildiğinde aklınıza gelen ilk üç şeyi yazınız.</i>	
Öğrenci yanıtları	Kategoriler
Dahiler, fizik, bilim	Bilime İlişkin Öğeler
Kareköklü sayılar, çap-yarıçap, matematik kitabı	Matematik/ Matematik Dersine İlişkin Öğeler
Roma rakamları, matematiğin geçmişi, sıfırın bulunuşu	Matematik Tarihine İlişkin Öğeler
Mimarlık, deterjan markası	Diğer öğeler
<i>MTÖA Kısa cevaplı soru 2: Bildiğiniz ünlü matematikçilerin isimlerini yazınız.</i>	
Öğrenci yanıtları	Kategoriler
Ali Kuşçu, Tales, Pascal	Matematikçiler
Aziz Sancar, Mimar Sinan, Stephen Hawking	Diğer bilim insanları
Mustafa Kemal Atatürk, Evliya Çelebi, Picasso	Diğer önemli kişiler

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin (a) matematik tarihine yönelik farkındalıkları; (b) matematik tarihini öğrenmeye yönelik görüşleri ve (c) matematik tarihinin derslerdeki mevcut kullanımına ilişkin görüşleri olmak üzere üç araştırma sorusu doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

### **Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihine Yönelik Farkındalıkları**

Araştırmada öğrencilerin matematik tarihine yönelik farkındalıklarına ilişkin bulgular MTÖA'da yöneltilen "Matematik tarihi denildiğinde aklınıza gelen ilk üç şey nedir?" ve "Bildiğiniz ünlü matematikçilerin isimlerini yazınız" kısa cevaplı soruları kapsamında yürütülen analiz sonucunda elde edilmiştir. Tablo 3'te verildiği gibi, ortaokul öğrencilerinin ilk kısa cevaplı soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda, matematik tarihine yönelik farkındalık kategorileri a) matematik/matematik dersine ilişkin öğeler, b) matematik tarihine ilişkin öğeler, c) bilime ilişkin öğeler ve d) diğer öğeler olarak sınıflandırılmıştır.



**Tablo 3:** Öğrencilerin Matematik Tarihine Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Kategoriler	Öğrenci ifadelerinden örnekler	%	f *
Matematik/dersine ilişkin öğeler	Üçgenler, sayılar, matematik kitabı, endişe, sıkıcı, vb.	55,5	2343
Matematik tarihine ilişkin öğeler	Sıfırın bulunuşu, Sümerler, matematiğin doğuşu, vb.	34,5	1456
Bilime ilişkin öğeler	Astronomi, deney, fen, vb.	7,7	327
Diğer öğeler	Deterjan, gemiler, basketbol, vb.	2,3	98
Yanıt vermeyenler	-	17,9	360

\* Bu soru çoklu yanıt içerdiğinden cevap sayısı, toplam katılımcı sayısını geçmektedir.

Tablo 3'te verildiği gibi, ortaokul öğrencilerinin matematik tarihine ilişkin ifadelerinin yaklaşık %56'sı ( $f=2343$ ) hipotenüs, dört işlem, üslü sayılar, oran-orantı, matematik kitabı, cetvel, çarpım tablosu gibi "matematik/matematik dersine ilişkin öğeler" kategorisi; %34,5'inde ( $f=1456$ ) geçmişten günümüze matematiğin gelişim süreci, matematiğin tarihi, matematiğin ortaya çıkışı, Sümerler, Roma rakamları, matematiğin kim tarafından nasıl ortaya çıktığı, sıfırın bulunuşu, matematiğin gelişmesinde rol alan kişiler gibi "matematik tarihine ilişkin öğeler" kategorisi; %7,7'sinde ( $f=327$ ) astronomi, deneyler, astroloji, dâhiler, bilim, fen, bilimsellik gibi "bilime ilişkin öğeler" kategorisi ile ilişkilidir.

Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihine iz bırakan matematikçilere ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla yöneltilen "Bildiğiniz ünlü matematikçilerin isimlerini yazınız." sorusu kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan 2009 ortaokul öğrencisinden sadece 929 öğrenci (% 46) en az bir matematikçinin ismini yazabilmiştir. Tablo 4'te verildiği gibi, öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilen matematikçiler arasında Cahit Arf ( $f=417$ ), Pisagor ( $f=249$ ), Hârizmî ( $f=240$ ) ve Ali Kuşçu ( $f=213$ ) yer almaktadır. Ayrıca, fizik alanında Nobel ödülüne sahip Albert Einstein ( $f=275$ ), tıp alanına büyük katkılarda bulunmuş İbn-i Sina ( $f=62$ ), kimya alanında Nobel ödülü sahibi Aziz Sancar ( $f=7$ ) ile astrofizikçi ve evrenbilimci Stephen Hawking ( $f=6$ ) öğrencilerin ünlü matematikçi olarak belirttiği fakat diğer bilim dallarına katkıda bulunan bilim insanlarıdır. Benzer şekilde, öğrencilerin ünlü matematikçiler olarak ifade ettikleri isimler arasında kendi öğretmenleri ( $f=162$ ), Mustafa Kemal Atatürk ( $f=58$ ), Gazneli Mahmut ( $f=7$ ), Donald Trump ( $f=1$ ) ve Bill Gates ( $f=1$ ), vb. yer almaktadır.

**Tablo 4: Ünlü Matematikçilere İlişkin Öğrenci Cevapları**

Ünlü Matematikçiler	%	f
Cahit Arf	20,32	417
Pisagor	12,13	249
Hârizmî	11,70	240
Ali Kuşçu	10,38	213
Tales	2,39	49
Biruni	2,00	41
Galileo	1,02	21
Newton	0,83	17
Pascal	0,78	16
Ömer Hayyam	0,78	16
Farabi	0,68	14
Arşimed	0,63	13
Leonardo Da Vinci	0,58	12
Öklid	0,49	10
Kerim Erim	0,44	9
Uluğ Bey	0,29	6
Ali Nesin	0,10	2
Gıyaseddin Cemşid	0,10	2
Gauss	0,10	2
Gelenbevi İsmail Efendi	0,05	1
Feza Gürsey	0,05	1
Descartes	0,05	1
Eratosthenes	0,05	1
Matrakçı Nasuh	0,05	1
<b>Diğer bilim insanları</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
Albert Einstein	13,40	275
İbni Sina	3,02	62
Albert E. Edison	1,17	24
Piri Reis	0,73	15
Aydın Sayılı	0,73	15
Aristo	0,44	9
Cabir Bin Hayyam	0,39	8
Aziz Sancar	0,34	7

Mimar Sinan	0,29	6
Stephen Hawking	0,29	6
Hipokrat	0,15	3
Graham Bell	0,15	3
İlber Ortaylı	0,10	2
Copernicus	0,10	2
Nicola Tesla	0,10	2
Bill Gates	0,05	1
Canan Karatay	0,05	1
Itri	0,05	1
Robert Hooke	0,05	1
Oktay Sinanoğlu	0,05	1
<b>Diğer kişiler</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
Kendi Öğretmenleri	7,89	162
Mustafa Kemal Atatürk	2,83	58
Gazneli Mahmut	0,34	7
Evliya Çelebi	0,29	6
Hazerfen Ahmet Çelebi	0,24	5
Picasso	0,15	3
Arif Nihat Asya	0,10	2
Fatih Sultan Mehmet	0,05	1
Frankenştayn	0,05	1
Yunus Emre	0,05	1
Akşemsettin	0,05	1
Muhammed El Kurdi	0,05	1
Goethe	0,05	1
Donald Trump	0,05	1
İbrahim Saraçoğlu	0,05	1

### Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihini Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Araştırmada öğrencilerin matematik tarihini öğrenmeye ilişkin görüşleri, MTÖA'daki ilgili anket maddeleri kapsamında yürütülen betimleyici analiz sonucunda elde edilmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin matematik tarihini öğrenmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 5:** Matematik Tarihini Öğrenmeye İlişkin Görüşler (N=2009)

Maddeler	$\bar{X}$	SS	1*	2**	3***
1. Matematiğin ilk olarak ne zaman, nasıl ve nerede çıktığını öğrenmek isterim.	3,97	1,13	75,1	13,9	11
2. Öğrendiğim matematik konularının ortaya çıkması ve gelişmesinde rol almış kişi ve medeniyetleri tanımak isterim.	3,80	1,15	68,3	14,03	17,6
3. Bir bilim dalı olarak matematiğin, geçmişten bugüne gelişim sürecini bilmek isterim.	3,82	1,16	69,5	14,4	16,1
4. Matematiği öğrenen birisi olarak onun ayrılmaz bir parçası olan tarihini de öğrenmek isterim.	3,52	1,26	56,4	22,2	21,4
5. Matematikle ilgili bir konuyu öğrenmeden önce o konunun ilk defa kim tarafından nasıl ortaya çıktığını öğrenmek isterim.	3,67	1,29	62,5	16,9	20,6

\*1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi,

\*\*2 "Fikrim yok" yanıtlarının toplam yüzdesi

\*\*\*3 "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %75'i matematiğin ilk olarak ne zaman, nasıl ve nerede o çıktığını öğrenmek (1.madde  $\bar{X}=3,97$ ,  $SS=1,1$ ); yaklaşık %70'i bir bilim dalı olarak matematiğin geçmişten bugüne gelişim sürecini bilmek (3.madde  $\bar{X}=3,82$ ,  $SS=1,1$ ) ve öğrendiği matematik konularının ortaya çıkması ve gelişmesinde rol almış kişi ve medeniyetleri tanımak (2.madde  $\bar{X}=3,80$ ,  $SS=1,1$ ); yaklaşık %63'ü matematikle ilgili bir konuyu öğrenmeden önce o konunun ilk defa kim tarafından nasıl ortaya çıktığını öğrenmek (5.madde  $\bar{X}=3,67$ ,  $SS=1,3$ ) ve yaklaşık %56'sı ise matematiği öğrenen birisi olarak onun tarihini de öğrenmek (4.madde  $\bar{X}=3,52$ ,  $SS=1,3$ ) istediklerini ifade etmişlerdir.

Matematik tarihini öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeylerine ilişkin Tablo 6'da verilen dağılımı incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça matematik tarihini öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerin azaldığı görülmektedir.

**Tablo 6:** Matematik Tarihini Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine göre Dağılımı

Maddeler	6.sınıf					7.sınıf					8.sınıf				
	$\bar{X}$	SS	1	2	3	$\bar{X}$	SS	1	2	3	$\bar{X}$	SS	1	2	3
1. Matematiğin ilk ne zaman, nasıl ve nerede ortaya çıktığını öğrenmek isterim.	4,2	1	82	10	16	4	1,1	74	17	9	3,7	1,3	67	14	17
2. Matematik konularının ortaya çıkması ve gelişmesinde rol almış kişi ve medeniyetleri öğrenmek isterim.	4	1,1	76	14	9	3,8	1,1	70	18	12	3,5	1,2	58	22	20
3. Matematiğin, geçmişten bugüne gelişim sürecini bilmek isterim.	4,1	1	78	13	9	3,8	1,1	70	17	13	3,6	1,3	60	16	21
4. Matematik öğrenen birisi olarak onun ayrılmaz bir parçası olan tarihini de öğrenmek isterim.	3,8	1,2	65	20	15	3,5	1,2	56	24	20	3,2	1,3	48	22	29
5. Matematikle ilgili bir konuyu öğrenmeden önce o konunun ilk defa kim tarafından nasıl ortaya çıktığını öğrenmek isterim.	3,9	1,2	70	14	16	3,7	1,3	62	18	20	3,4	1,3	55	19	26

1: "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi,

2: "Fikrim yok" yanıtlarının toplam yüzdesi,

3: "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

### Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihinin Matematik Derslerinde Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Araştırmada öğrencilerin matematik tarihinin derslerde kullanımına yönelik görüşleri MTÖA'daki ilgili maddeler kapsamında yürütülen betimleyici analiz sonucunda elde edilmiştir. Tablo 7'de öğrencilerin matematik tarihinin derslerde kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 7:** Matematik Tarihinin Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşler

Maddeler	$\bar{X}$	SD	1*	2**	3***
1. Matematik dersinde matematik tarihine yer verilmesi o konuya ilgi duymama sağlar.	3,59	1,24	60,4	19,6	20,0
2. Matematik dersinde matematiğin tarihini konu alan proje, sunum, araştırma ödevi vb. çalışmalar yapmak öğrenmemi destekler.	3,71	1,25	64,1	17,6	18,3
3. Matematik tarihinin matematik derslerinde kullanılması, öğrendiğim konularla ilgili farklı örnekler görmemi ve konulara farklı açılardan bakabilmemi sağlar.	3,75	1,15	64,0	21,6	14,4
4. Matematik öğrenirken ayrıca onun tarihinden bahsedilmesi dersi öğrenmemi kolaylaştırır.	3,45	1,26	53,0	23,5	23,5
5. Matematik derslerimizde matematik tarihin-den bahsedilmesi zaman kaybıdır.	2,59	1,42	27,2	19,7	53,1

\*1 "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi,

\*\*2 "Fikrim yok" yanıtlarının toplam yüzdesi

\*\*\*3 "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Tablo 7'de verildiği gibi, ortaokul öğrencilerinin yaklaşık %64'ü matematik dersinde matematiğin tarihi ile ilgili proje, sunum, araştırma ödevi vb. çalışmaların öğrenmeyi desteklediğini (2.madde  $\bar{X}=3,71$ ,  $SS=1,25$ ) ve matematik tarihinin matematik derslerinde kullanılmasının öğrendikleri konularla ilgili farklı örnekler görmesini ve konulara farklı açılardan bakmasını sağlayacağını (3.madde  $\bar{X}=3,75$ ,  $SS=1,15$ ); yaklaşık %60'ı matematik dersinde matematik tarihine yer verilmesinin o konuya ilgi duymasını sağlayacağını (1.madde  $\bar{X}=3,59$ ,  $SS=1,24$ ); %53'ü matematik öğrenirken onun tarihinden de bahsedilmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağını (4.madde  $\bar{X}=3,45$ ,  $SS=1,26$ ) belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin %53'ü matematik derslerinde matematik tarihin-den bahsedilmesinin zaman kaybı olmayacağına (5.madde  $\bar{X}=2,59$ ,  $SS=1,42$ ) yönelik görüş bildirmişlerdir. Tablo 8'de verilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin matematik tarihinin matematik derslerinde kullanımına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu ( $\bar{X}=3,41$ ,  $SS=1,26$ ) olmasına rağmen, sınıf düzeyi arttıkça matematik tarihinin derslerde kullanımına yönelik olumlu görüşlerin de azaldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 8:** Matematik Tarihinin Matematik Derslerinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeylerine göre Dağılımı

Maddeler	6.sınıf					7.sınıf					8.sınıf				
	$\bar{X}$	SS	1	2	3	$\bar{X}$	SS	1	2	3	$\bar{X}$	SS	1	2	3
1. Matematik dersinde matematik tarihine yer verilmesi o konuya ilgi duymamı sağlar.	3,6	0,7	70	15	15	3,4	0,8	58	24	18	3,2	0,9	52	21	27
2. Matematik dersinde matematiğin tarihini konu alan proje, sunum, araştırma ödevi vb. çalışmalar yapmak öğrenmemi destekler.	3,6	0,7	75	13	12	3,5	0,8	65	18	17	3,2	0,8	51	23	26
3. Matematik tarihinin matematik derslerinde kullanılması, öğrendiğim konularla ilgili farklı örnekler görmemi ve konulara farklı açılardan bakabilmemi sağlar.	3,6	0,7	73	17	10	3,5	0,7	62	25	13	3,4	0,8	57	23	20
4. Matematik öğrenirken ayrıca onun tarihinden bahsedilmesi dersi öğrenmemi kolaylaştırır.	3,4	0,8	60	23	17	3,3	0,8	52	26	22	3,1	0,9	46	22	32
5. Matematik derslerimizde matematik tarihinden bahsedilmesi zaman kaybıdır.	2,6	0,8	23	18	59	2,7	0,8	25	22	53	2,9	0,9	34	20	46

1: "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi,

2: "Fikrim yok" yanıtlarının toplam yüzdesi,

3: "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" yanıtlarının toplam yüzdesi

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen matematik tarihinin derslerdeki kullanım sıklığına ilişkin sorunun analizinden elde edilen bulgularda, 6.sınıf öğrencilerinin %64,8'i ( $f=459$ ); 7.sınıf öğrencilerinin %68,4'ü ( $f=449$ ) ve 8.sınıf öğrencilerinin %75,2'si ( $f=485$ ) matematik tarihinin, derslerinde "hiçbir zaman" kullanılmadığını veya "nadiren" kullanıldığını ortaya konulmuştur. Matematik tarihinin matematik derslerindeki kullanım sıklığına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9:** Matematik Tarihinin Matematik Derslerindeki Kullanım Sıklığı

Sınıf düzeyi	Matematik tarihinin matematik derslerindeki kullanım sıklığı									
	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Her Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. sınıf	201	28,4	258	36,4	194	27,4	55	7,8	708	100
7. sınıf	183	27,9	266	40,5	174	26,5	33	5	656	100
8. sınıf	226	35	259	40,2	139	21,6	21	3,3	645	100
Toplam	610	30,4	783	39	507	25,2	109	5,4	2009	100

Matematik tarihinin mevcut matematik derslerindeki kullanım durumlarına ilişkin olarak elde edilen bulgularda ise, öğrencilerin yaklaşık %15'i matematik tarihiyle ilgili proje ödevleri, Pi Günü'nü kutlama, dergi hazırlama, sunum yapma, sınıf kapılarına ünlü matematikçilerin resimlerinin ve matematiğe katkılarının yer aldığı afişler asma gibi "etkinlikler" yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %8'i Cahit Arf, Pisagor, Biruni ve Hârizmî gibi "matematik tarihindeki bilim insanlarının hayatları veya matematiğe katkılarıyla" ilgili bilgiler veya araştırma ödevlerinin verildiğini; yaklaşık %4'ü Pi sayısının bulunuşu, cebirin geçmişi, sıfırın bulunuşu, Pisagor bağıntısının tarihi gibi "matematik konularının tarihinden" bahsedildiğini; yaklaşık %1'i sayıların geçmişten günümüze gelişim süreci, Sümerlerin ve Mısırlıların matematiğe katkıları gibi "geçmişten günümüze matematiğin gelişimiyle ilgili bilgilere" derslerinde yer verildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %1'i Atatürk'ün geometri alanına katkıları ve geometri kitabına değinerek "Atatürk'ün matematiğe katkılarından" bahsedildiğini; yaklaşık %1'i de Sosyal Bilgiler, Matematik Uygulamaları gibi "farklı derslerde matematik tarihinin kullanıldığını" ifade etmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik tarihine ilişkin yüzeysel bir farkındalığa sahip oldukları; matematik tarihini öğrenmeye ve derslerde kullanılmasına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, fakat sınıf seviyesi artıkça



olumlu görüşlerin azaldığı ve matematik tarihinin derslerde oldukça nadir olarak kullanıldığını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik tarihine ilişkin ifadeleri ve matematik tarihine iz bırakan matematikçilerle ilgili elde edilen bulgularda öğrencilerin sadece %34'ünün matematik tarihini 'matematiğin tarihsel boyutuna' odaklanarak ifade ettiği ve sadece %46'sının en az bir matematikçinin ismini yazabildiği görülmüştür. Verilen öğrenci cevaplarında en fazla değinilen matematikçiler arasında Cahit Arf, Pisagor, Hârizmî ve Ali Kuşçu yer alırken; Albert Einstein, Bill Gates, İbn-i Sina, Aziz Sancar, Mustafa Kemal Atatürk gibi farklı alanlarda başarılarına imza atmış diğer kişiler de öğrenciler tarafından ünlü matematikçiler olarak ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin matematik tarihinin kapsamına yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, matematik tarihinin öğrenme-öğretme ortamına yansıtılma düzeyi ve sıklığıyla ilişkilendirilebilir. Diğer bir değişle, matematik tarihinin öğrenme-öğretme ortamında nadiren kullanılması veya ders kitaplarında çoğunlukla ansiklopedik/biyografi bilgi şeklindeki kullanımını öğrencilerin matematik tarihiyle etkileşime girmesine olanak sağlamada yetersiz kalabilir. Dolayısıyla öğrencilerin matematiğin tarihsel boyutuna ilişkin farkındalık kazanamamasının nedenlerinden biri olabilir. Alanyazında da öğretmenlerin ders kitaplarındaki sınırlı tarihsel kavramları, yeterli düzeyde öğrenme ortamına yansıtamadıklarını ifade ettikleri (Haile, 2008); öğretim programı ve ders kitaplarında matematik tarihine yeteri kadar yer verilmediği (Erdoğan, Eşmen ve Fındık, 2015; Haile, 2008; Smestad, 2000; Tan-Şişman ve Kirez, 2018; Mersin ve Durmuş, 2018) vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin matematik tarihine yönelik farkındalıklarının artırılması adına hem öğrenme-öğretme sürecindeki hem de ders kitaplarındaki matematik tarihine ilişkin durumların nicelik ve nitelik açısından iyileştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik tarihini öğrenmeye, matematik tarihinin derslerde kullanılmasına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin genel olarak matematik tarihini öğrenmeye istekli oldukları; matematik tarihinin derslerde kullanılmasına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin Bayam'ın (2012) çalışmasında matematik tarihi ile desteklenmiş dersler hakkında 6.sınıf öğrencilerinin hem duyuşsal hem de bilişsel açıdan olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akkaya, Arslan, Coştu, Seyitoğlu ve Yıldız'ın (2011) çalışmasında da, derslerinde matematik tarihinin kullanıldığı 8.sınıf öğrencilerinin çoğunun dersle ilgili olumlu görüşe sahip oldukları; Göktepe-Yıldız ve Özdemir'in (2015) çalışmasında ise 7.sınıf öğrencilerinin matematik tarihi destekli dersleri eğlenceli buldukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin genel anlamda olumlu bir eğilim göstermesi, matematiğin tarihsel boyutunun soyut, anlaşılmayan ve korkulan bir ders olarak algılanan matematiği daha anlamlı, somut ve

eğlenceli olmasını sağlayabilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin matematiği, tarihiyle birlikte öğrenmeye yönelik bu olumlu görüşlerinin ilgili paydaşlar tarafından dikkate alınması ve matematik tarihinin matematiksel bilginin geçmişten gelen birikimler üzerine temellendirilen bir ürün olarak ortaya konmasında bilim insanlarının aştaıkları engel ve zorlukları ortaya koyan (Liu, 2003); matematiğin insani yönünü vurgulayarak sınıftaki matematiğin ilgi çekici ve merak uyandırıcı niteliğe kavuşmasını destekleyen (Jankvist, 2009; Liu, 2003) bir yapıda öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna yönelik adımlar atılmalıdır.

Diğer bir taraftan, araştırmaya katılan öğrencilerin hem matematik tarihini öğrenmeye, hem de derslerde kullanımına ilişkin görüşleri sınıf düzeyi arttıkça olumludan olumsuzu doğru bir eğilim göstermektedir. Sınıf seviyesine bağlı olarak değişen bu eğilim, Alpaslan ve Işıksal-Bostan'ın (2016) 6-8.sınıflarla yürüttüğü çalışmada da gözlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, 8.sınıfta yapılan merkezi sınava yönelik çalışmaların artmasıyla, sınav kapsamında olmayan matematiğin tarihsel boyutuna olan ilginin de azalmasına ve öğretmenlerin de benzer sınav kaygısı nedeniyle matematik tarihini derslerine yeterince yansıtamamasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Haile'nin (2008) çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin gelecekle ilgili endişelerinden dolayı matematik tarihine ilgi göstermediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci için matematiği, matematik tarihi penceresinden görmeye başlamak, matematiğin korkutucu ya da soyut olmadığını ve buna bağlı olarak matematiğin doğasını ve insanlık açısından önemini anlaması açısından bir farkındalık yaratabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin matematiğin tarihsel gelişimini öğrenmeleri ve matematiği sadece soyut konular içeren bir ders olarak algılamamaları, matematiğin hem kendi içindeki konuların birbiriyle ilişkisini hem de başka bilimlerle ilişkisini görmelerini sağlayabilir (Panasuk ve Horton, 2013). Diğer bir ifadeyle, matematik tarihi ile desteklenmiş bir matematik öğretimi gerek bilişsel gerekse duyuşsal öğrenmeler açısından öğrenciye yüklenen ek bilgiler olmanın ötesinde, öğrenmeyi destekleyen bir rodedir. Bu bağlamda, sınıf seviyesi arttıkça azalan matematik tarihi vurgusu yerine, tüm sınıf seviyelerindeki matematik dersi öğretim programlarına dengeli ve sarmal bir yapıda entegrasyonuna ilişkin düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Araştırmada matematik tarihinin, mevcut matematik derslerindeki kullanım sıklığına ilişkin elde edilen sonuçlarda, 6.sınıf öğrencilerinin %64,8'i; 7.sınıf öğrencilerinin %68,4'ü ve 8.sınıf öğrencilerinin %75,2'si matematik tarihinin, derslerinde "hiçbir zaman" kullanılmadığını veya "nadiren" kullanıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Alpaslan ve Işıksal-Bostan'ın (2016), Göktepe-Yıldız ve Özdemir'in (2015) ve Haile'nin (2008) çalışmasına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu da derslerinde matematik tarihine yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde oldukça sınırlı düzeyde kullanılması; öğretim programı ve ders kitaplarındaki matematik tarihinin yeri, matematik öğretmenlerinin sahip olduğu matematik tarihine ve matematik tarihinin derslerde kullanımına ilişkin farkındalık, bilgi

ve beceri düzeyleri gibi temel faktörlerle ilişkilendirilebilir. Fakat öğrencilere matematiği, tarihi ile birlikte etkileşimde bulunarak öğrenme fırsatlarının sunul(a)ma(ma) sında en belirleyici konumda olan faktörler, öğrenme-öğretme sürecinin mimarı olan matematik öğretmenleri ve bu sürecin tasarlanmasında öğretmenlerin temel kaynağı olan matematik dersi öğretim programlarıdır. Bu bağlamda, matematik tarihinin öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak yansıtılabilmesi için öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının düzenlenmesi ile matematik tarihine ilişkin çeşitli ve nitelikli öğretmen kılavuz kaynaklarının hazırlanması önerilebilir. Öğrenme-öğretme sürecinin yol haritası olan öğretim programı kapsamında ise, matematik tarihinin öneri veya tek bir sınıf düzeyinde tek bir ögesindeki vurgu yerine; bilimsel veriye dayalı sonuçların sentezlenerek matematik tarihinin neden ve nasıl programlara entegre edilebileceğine ilişkin düzenlemeler yapılması önerilebilir. Tüm bu sonuçlar ışığında, Aristo'nun "Herhangi bir şeyi anlamak istiyorsan, onun başlangıcını ve gelişim sürecini araştırman yeterlidir" (aktaran Panasuk ve Horton, 2013, 37) sözünden hareketle matematiğin, kendi tarihi ve doğasıyla bütünleştirilerek öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması gerekmektedir.

### Kaynakça

- AKKAYA, K., ARSLAN, S., COŞTU, S., SEYİTOĞLU, E. & YILDIZ, C. (2011). "Students' Views about Activities Developed on the History of Pythagoras' Theorem", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 882-886.
- ALBAYRAK, Özlem (2011). Matematik Tarihiyle İşlenmiş Olan Derslerin Matematik Öz Yeterlik Algısına ve Matematik Başarısına Etkisi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- ALPASLAN, Mustafa (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihi Bilgileri ve Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Tutum ve İnanışları, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- ALPASLAN, M. & IŞIKSAL-BOSTAN, M. (2016). "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tarihi Bilgileri ile Okul Matematiğinde Tarih Kullanılmasına İlişkin Tutum ve İnanışları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 142-162.
- AY, Büşra, (2019). Matematik Tarihi Tabanlı Modelleme Etkinlikleri ile 7.Sınıf Öğrencilerinin Negatif Tam Sayılar Konusundaki Anlamalarının İncelenmesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- AYDOĞDU, N. & YÜKSEL, İ. (2013). "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi inanç ve tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 186-194.
- BAKİ, Adnan (2014). Matematik Tarihi ve Felsefesi, Pegem Akademi, Ankara.

- BAYAM, Semiha Betül. (2012). İlköğretim Matematik Eğitiminde Öğrencilerin Matematik Tarihi Bilmelerinin Matematiğe Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kastamonu.
- BELL, John Gregory (1992). A History of Mathematics Class for Middle School Teachers, Illinois State University Department of Mathematics, (Unpublished Doctoral Dissertation), Illinois, USA.
- BURNS, Barbara A. (2010). "Pre-service teachers' exposure to using the history of mathematics to enhance their teaching of high school mathematics", *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal*, 4, 1-9.
- CHEUNG, Wai Shan (2014). The Effect on Students' Mathematical Beliefs by Integrating History of Mathematics in the Classroom, The Chinese University, (Unpublished Doctoral Dissertation), Hong Kong.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- CAJORI, Florian (1919). A History of Mathematics (D.İlalan, Çev.), ODTÜ Yayıncılık, Ankara.
- CLARK, K., KJELDEN, T., SCHORCHT, S., TZANAKIS, C., & WANG, X. (2016). "History of Mathematics in Mathematics Education. Recent Developments", History and Pedagogy of Mathematics, Montpellier, France.
- DÜNDAR, S. & ÇAKIROĞLU, M. (2014). "Matematik Tarihi Matematik Eğitiminde Neden Kullanılmalı?" *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 522-534.
- EL IDRİSSI, A., MIGUEL, A., FURINGHETTI, F., GARCIADIEGO, A., & BARBIN, E. (2008). "TSG 23: The Role of The History of Mathematics in Mathematics Education", ICME 11, Monterrey, Mexico.
- ERDOĞAN, A., EŞMEN, E., & FINDIK, S. (2015). "Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihinin Yeri: Ekolojik Bir Analiz", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 239-259.
- ERSOY, E. & ÖKSÜZ, C. (2016). "İlkokul 4. sınıflarda matematik tarihi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri", *İlköğretim Online*, 15(2), 408-420.
- FAUVEL, John (1991). "Using History in Mathematics Education", *For the Learning of Mathematics*, 11(2), 3-6.
- FENAROLI, G., FURINGHETTI, F. & SOMAGLIA, A. (2013). "Rethinking Mathematical Concepts with the Lens of the History of Mathematics: An Experiment with Prospective Secondary Teachers", *Science & Education*, 23, 185-203.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E., & HYUN, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8<sup>th</sup> ed.). New York: Mc Graw-Hill Companies.
- FRIED, Michael N. (2001). "Can Mathematics Education and History of Mathematics Coexist?" *Science & Education*, 10(4), 391-408.

- FRIED, Michael N. (2008, April). "History of mathematics and the future of mathematics education", In G. Leder & L. Radford (Co-Chairs), *Mathematics education: An ICMI perspective*, Symposium conducted at the meeting of the 100th Anniversary of ICMI, Rome.
- FURINGHETTI, Fulvia (2004). "History and Mathematics Education: A Look around the World with Particular Reference to Italy", **Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education**, 3(1-2), 1-19.
- FURINGHETTI, Fulvia (2007). "Teacher Education through the History of Mathematics", **Educational Studies in Mathematics**, September, 66, 131-143.
- GÖKTEPE-YILDIZ, S. & ÖZDEMİR, A. Ş. (2015). "Sınıfta Matematik Tarihinin Kullanımına Bir Örnek: Babil Sayma Sistemi", **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 26-49.
- GÖNÜLATEŞ, Funda (2004). Aday Öğretmenlerin Matematik Tarihinin Matematik Öğretiminde Kullanımına Yönelik Görüşleri, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- HAILE, T., K. (2008). A Study on the Use of History in Middle School Mathematics: The Case of Connected Mathematics Curriculum. Faculty of the Graduate School of the University of Texas, (Unpublished Doctoral Dissertation), Austin.
- HO, Weng Kin (2008). "Using History of Mathematics in the Teaching and Learning of Mathematics in Singapore", 1st RICE, Singapore, Raffles Junior College.
- İDİKUT, Neslihan (2007). Matematik Öğretiminde Tarihten Yararlanmanın Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Matematik Başarılarına Etkisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Van.
- JANKVIST, Uffe Thomas (2009). "A Categorization of the "Whys" and "Hows" of Using History in Mathematics Education", **Educational Studies in Mathematics**, 71(3), 235-261.
- KAYE, Ella (2008). "The Aims of and Responses to a History of Mathematics Videoconferencing Project for Schools", **Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics**, 28(3), 66-71.
- NASİBOV, F & KAÇAR, A. (2005). "Matematik ve Matematik Eğitimi Hakkında", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13(2), 339-346.
- KATRANCI, Yasemin (2009). "Cinsiyet, Yaşam Standardı ve Matematik Başarısı ile Matematiğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişki", XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, İzmir.
- KEKLİKÇİ, Hilal (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korkuları Üzerine Bir Araştırma*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tokat.
- LEPPÄVIRTA, Johanna (2011). "The Impact of Mathematics Anxiety on the Performance of Students of Electromagnetics", **Journal of Engineering Education**, 100(3), 424-443.

- LENG, Ng. Wee. (2006). "Effects of an Ancient Chinese Mathematics Enrichment Programme on Secondary School Students' Achievement in Mathematics", **International Journal of Science and Mathematics Education**, 4(3), 485-511.
- LIU, Po -Hung (2003). "Do Teachers Need to Incorporate the History of Mathematics in Their Teaching?", **The Mathematics Teacher**, 96(6), 416-421.
- MAARİF VEKALETİ (MEB). (1930). *İlk Mektep Programı-1926*, Devlet Matbaası, İstanbul.
- MCBRIDE, Cecil Charles (1974). The Effects of History of Mathematics on Attitudes Toward Mathematics of College Algebra Students. Texas A&M University, (Unpublished Doctoral Dissertation), Texas.
- MERSİN, N. & DURMUŞ, S. (2018). "Matematik Tarihinin Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Yeri", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18(2), 997-1019.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1948). *İlkokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1968). *İlkokul Programı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2005). *İlköğretim Matematik Dersi (1- 5.Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2005a). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6- 8.Sınıflar*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1- 5.Sınıflar Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2009a). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8.sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). *Matematik Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI. (1989). *İlkokul Programı-1983*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (MEBİGM). (1995). *İlköğretim Okulu Programı-1990*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ÖZEN, Y. & GÜL, A. (2007). "Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu", **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 395-422.
- PANASUK, R. M., & HORTON, L. B. (2013). "Integrating History of Mathematics into The Classroom: Was Aristotle Wrong?", **Journal of Curriculum and Teaching**, 2(2), 37-46.
- SMESTAD, Bjorn (2000). "History of Mathematics in Norwegian Textbooks", The Ninth International Congress on Mathematics Education (ICME 9), Tokyo, Japan.
- SÖZEN, Sinem (2013). Sınıf ve Matematik Öğretmenlerine Göre Matematik Tarihinin Matematik Öğretimine Katılması Üzerine Bir Olgubilim Çalışması, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.

- SULLIVAN, Kelly Marie (2000). Pre-Service Secondary Mathematics Teachers' Attitudes about the History of Mathematics, University of Nevada, (Unpublished Master's Thesis), Las Vegas.
- TAN-ŞİŞMAN, G. & KİREZ, B. (2018). "Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihi", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 188-215.
- TAPIA, M. & MARSH, G. E. (2000). "Attitudes toward Mathematics Instrument: An Investigation with Middle School Students", Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Bowling Green, Kentucky.
- THOMAIDIS, Y. & TZANAKIS, C. (2009). "The Implementation of the History of Mathematics in the New Curriculum and Textbooks in Greek Secondary Education", *Dins: Working group*, 15, 139-151.
- TOKAY, Ebru (2019). Sayılar ve İşlemler ile Bazı Geometrik Kavramların Öğretiminde Matematik Tarihi Kullanımının İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karaman.
- TONG, D. H., LOC, N.P., UYEN, B. P. & THİ Y, T. (2019). "Integrating the History of Mathematics into Mathematics Education: A Case Study of Teaching the Quadratic Equations" *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2455-2462.
- TÖZLÜYURT, Emine (2008). Sayılar Öğrenme Alanı ile ilgili Matematik Tarihinden Seçilen Etkinliklerle Yapılan Dersler Hakkında Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- ULUSOY, F. & GİRİT-YILDIZ D. (2019). "The Changing Perceptions of Prospective Middle School Mathematics Teachers on Their Own Knowledge of History of Mathematics: The Role of Pedagogical Experiences" *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2730-2746.
- URL1, <http://www.ismailnacicangul.com/index.php/courses>, "Matematik Tarihi", İsmail Naci CANGÜL, 25 Eylül 2017.
- URL2, <https://www.matematiksel.org/fermata-meydan-okuyan-bir-profesor-andrew-wiles>, "Fermat'a meydan okuyan bir profesör: Andrew Wiles", Sibel ÇAĞLAR, 18 Mart 2016.
- URL3, <https://www.matematiksel.org/dunyanin-en-kisa-matematik-makalesi>, "Dünya'nın en kısa matematik makalesi", Sibel ÇAĞLAR, 4 Kasım 2017.
- URL4, <http://www.bilim.org/sondurulen-isik-iskenderiyeli-hypatia>, "Söndürülen ışık: İskenderiyeli Hypatia", Mediha ABDULHAY, 1 Ekim 2014.
- VARIŞ, Fatma (1989). "Eğitimde Program Geliştirmeye Sistematik Yaklaşım". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 7-12.
- VENKATESH KUMAR, G. & KARIMI, A. (2010). "Mathematics Anxiety, Mathematics Performance and Overall Academic Performance in High School Students", *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(1), 147-150.

Matematik Tarihinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılmasına Yönelik Ortaokul Öğrenci...

- XENOFONTOS, C., & PAPADOPOULOS, C. E. (2015). "Opportunities of Learning Through the History of Mathematics: The Example of National Textbooks in Cyprus and Greece", **International Journal for Mathematics Teaching & Learning**, 16, 1-18.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YILDIZ, C., ÇABAKÇOR, B. Ö., ÖZDOĞAN, Z. B. & ARSLAN S. (2011). "The Views of the Teacher and Students in Regards to the Use of the History of Mathematics in the Teaching of Fractal Subject", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 868-872.
- YÜCEL, Z. & KOÇ, M. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki", **İlköğretim Online**, 10(1), 133-143.
- ZORLU, Cihan (2020). Matematik Tarihinin Sınıf İçi Etkileşime ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Giresun.



# ÖĞRETMENLERİN LİSE PANSİYONLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Asuman Seda SARACALOĞLU<sup>1</sup>, Sevgi BEKTAŞ BEDİR<sup>2</sup>**

\* Bu araştırma VII Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (2019, Ekim) "Dorm Teachers' Views on High School Dormitories: Problems and Solution Proposals" isimli sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sedasaracal@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7980-0892.

2 Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, sevgibektasbedir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3794-9247.

Geliş Tarihi: 10.03.2020 Kabul Tarihi: 15.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.701690

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin lise pansiyonlarına ilişkin görüşlerini ve pansiyonlarda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilçede devlet okullarında çalışan 17 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Çalışma grubunda cinsiyet, okul türü, brans, medeni durum ve kıdem açısından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Görüşme formu pilot görüşme olarak 2 öğretmene uygulanmıştır. Bu görüşmelerde formun uygunluğu teyit edilmiş ve pilot görüşmelerin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Veriler analiz edilirken MAXQDA-18 veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda tema ve kodlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temalar; öğretmenlerin nöbet tuttıkları pansiyonun fiziki şartları hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilendiren durumlar hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileridir.

**Anahtar Kelimeler:** lise öğretmenleri, öğrenci pansiyonları, öğretmen sorunları

## TEACHERS' VIEWS ON BOARDING SERVICES OF HIGH SCHOOLS: PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS

### Abstract:

The purpose of this study is to determine the teachers' views on boarding services of high schools and solution proposals for the problems that they face. The sample of the study is 17 high school teachers working in state schools in 2018-2019 academic year in a district located at the Middle Black Sea region. One of the purposive sampling methods maximum diversity sampling is used in this study. While selecting the sample group, maximum diversity is tried to be achieved in terms of gender, school type, major, marital status and seniority. The phenomenological design is used in the study. Research data are collected through semi-structured interviews. The interview form is applied to 2 teachers as pilot interviews. In these interviews, the suitability of the form is confirmed and the data of the pilot interviews are excluded from the analysis. MAXQDA-2018 qualitative data analysis program is used to content analysis of semi-structured interviews. As a result of the content analysis of the semi-structured interviews, themes emerged. These themes are; views of teacher's about the physical conditions of the boarding services, views of teacher's on night duty and solution proposals of teachers for the problems that they face.

**Keywords:** high school teachers, students' boarding services, teacher problems

### Giriş

Bir toplumda öncelikli ve değerli yatırımlardan biri o toplumun en önemli ve vazgeçilmez ögesi olan insana yapılan yatırımdır (Nartgün ve Dilekçi, 2016). Eğitim, insanın bütün kurum ve değerlerin üstünde olmasını amaçlayan demokratik yaşam için hem bireysel hem toplumsal bir gereksinimdir (Dinçer, 2003) ve eğitimde eşitlik sosyal adaletin ana ilkesidir (Terzi, 2011). Var olan demokrasilerde adil bir topluma ulaşmak için en önemli aracın eşit eğitim fırsatı olduğu düşünülmektedir (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014). Okullar sadece bilgi aktarmak için değil aynı zamanda daha eşit ve adil bir dünya yaratmak için vardır (Cassidy ve Jackson, 2005). Thurow'a (1972) göre eğer düşük gelirli ve kırsal bölgede yaşayan insanlar daha iyi bir eğitim alırsa, daha iyi iş imkanlarına ve daha yüksek gelire sahip olabilirler. Bu düşüncenin geçerliği günümüzde de devam etmektedir. Türkiye'de eğitime ulaşım imkanı son yıllarda yaygınlaşmışsa da, hâlâ birbiriyle ilgili iki cephede karşı karşıya gelmektedir: kalite ve eşitlik (Dünya

Bankası, 2011). Eğitim ve gelir eşitsizlikleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki vardır ve alt gelir grubundaki aileler nitelikli eğitime erişimde zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Kalkan, 2014). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının (1982) 42. maddesi olan Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevlerin 2. maddesinde de eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevinden bahsedilmektedir, “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar”. Millî Eğitim Temel Kanunu genel amaçlarında “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” ifadesi yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

MEB, ülkemizde şehir merkezi dışındaki bölgelerde yaşayan öğrencilerin buldukları yerde eğitime ulaşmada ki sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla taşınmalı ve yatılı eğitim hizmetleri vermektedir (Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018). Bu hizmetlerden bir tanesi MEB’in ilköğretim için kırsal bölgelerde açtığı Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıdır [YİBO] (Aksoy, 2008). Bir diğer hizmet ise lise öğrencileri için il ve ilçe merkezlerinde MEB’e bağlı olarak açılan Ortaöğretim Yatılı Pansiyonlarıdır. Bu pansiyonlar da özellikle farklı sebeplerden ötürü eğitime ulaşmada zorluk çeken öğrencilere fırsat ve imkan adaleti vermek açısından önemlidir. 2023 Eğitim Vizyonunda da ortaöğretim okul pansiyonlarında hizmet standartları oluşturularak hizmet kalitesi artırılacağından bahsedilmekte ve bu pansiyonların öğrenciler için önemi ön plana çıkarılmaktadır. Yapılması düşünülen yenilikler arasında pansiyon hizmetlerinin tüm çocuklara ücretsiz sunulacağından, ortaöğretim düzeyinde yeni pansiyonların yapımı sağlanarak pansiyonların kapasitesinin artırılacağından ve yatılılık imkânlarının ihtiyaç duyan tüm öğrenciler için ülke geneline yaygınlaşmasının sağlanacağından, pansiyonların yemek ve yatak hizmetleri ile çocuklara sunduğu sosyal imkânların, göstergeler üzerinden izlenmesinin sağlanacağından ve pansiyonlardaki yatılı öğrencilerin yemek, yatak ve sosyal imkânlarının iyileştirileceğinden bahsedilmektedir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Tüm bu iyileştirmelerin yürütülmesi için öğretmenler anahtar rolündedir. Toplumun, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmesinde nitelik ve işlev açısından öğretmenlik mesleği çok önemlidir (Yetim ve Göktaş, 2004). Öğretmen öğretme sürecini planlayan ve eğitim durumlarını düzenleyen ve değerlendiren kişidir (Sönmez, 2012; Türkoğlu, 1997). Değişen dünya ve toplumsal gelişmeler öğretmenlere yeni görev ve roller yüklemektedir. Bu sebeplerden ötürü öğretmenler sadece okul ve sınıf ortamında değil, kalacak yeri olmayan öğrencilerin barınma ve birçok ihtiyacını karşılamak için MEB resmi okullarına bağlı ortaöğretim yatılı pansiyonlarında da görev ve sorumluluk almaktadır.

MEB'e bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliğinde (1983) pansiyon, pansiyon personeli, belletici öğretmen tanımı, belletici öğretmen ve idarecilerin görevleri, pansiyonda barınacak öğrenci ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu yönetmeliğin 1. maddesinde yönetmeliğin amacı belirtilirken, 3. maddesinde pansiyonun tanımı resmi ve örgün ortaokul, İmam-Hatip Ortaokulu ile ortaöğretim kurumlarında parasız veya paralı yatılı okuyan öğrencilerin barınma, yatma ve beslenme ihtiyaçlarının karşılandığı yer olarak tanımlanmıştır.

### **Belletici öğretmen tanımı ve görevlendirilmesi**

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliğinde belirtildiği üzere yatılı ve pansiyonlu okullarda, öğrencilerin yeme, yatma, dinlenme, eğitim, öğretim, etüt çalışmaları ve benzeri hizmetlerinin yürütülmesinde görevlendirilen öğretmenlere belletici öğretmen denir (MEB, 2013; MEB, 2016). Belletici öğretmenler, görevlerinden dolayı ilgili müdür yardımcısına karşı sorumlu olup okul yönetimince hazırlanacak nöbet çizelgesine göre nöbet tutmakla yükümlüdür. Erkek öğrencilerin kaldıkları pansiyonlarda erkek, kız öğrencilerin kaldıkları pansiyonlarda kadın, hem erkek hem kız öğrencilerin birlikte kaldıkları pansiyonlarda ise hem erkek hem kadın belletici görevlendirilmesine özen gösterilir. Belletici öğretmenlerden nöbet tutacaklar okul yönetimince belirlenir. Nöbet 24 saat sürer. Nöbetçi belleticiler gece pansiyonlarda kalırlar. Kadın belletici öğretmenlere istemeleri halinde hamilelik süreci içinde ve doğum sonrasında bir yıl süreyle nöbet görevi verilmez. Belletici öğretmenler, sadece kendilerine verilen görevi yerine getirmekle kalmayıp, ailesini sürekli göremeyen öğrencilere kendi davranışlarını ve hayata bakış açılarını da aktaran bir model olma özelliği taşımaktadır (Kazu ve Aşkın, 2011).

Belletici ve nöbetçi belletici öğretmenlik görevi pansiyonun bağlı bulunduğu okulda görev yapan ücretli öğretmenler hariç kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler tarafından yürütülür. Belletici ve nöbetçi belletici öğretmen ihtiyacının okulda görev yapan kadrolu öğretmenler tarafından karşılanamadığı durumlarda, aynı yerleşim birimindeki diğer eğitim kurumlarında görev yapan kadrolu öğretmenlerden istekli olanlar arasından, buna rağmen ihtiyacın karşılanamaması durumunda ise o yerleşim biriminde görev yapan diğer kadrolu öğretmenler arasından resen görevlendirme yapılmak suretiyle karşılanır (MEB, 1983; MEB, 2016).

Belletici veya nöbetçi belletici öğretmenin görev ve sorumlulukları 1982 tarihli ve 2698 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanununa dayanılarak hazırlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliğinde (2016) açıkça belirtilmiştir. Nöbetçi belletici öğretmenin başlıca görevleri pansiyonlarda barınan öğrencilerin ders saatleri dışında eğitimleri ile ilgilenmek ve ihtiyaç halinde derslerine yardımcı olmak, gece bekçilerini veya güvenlik görevlilerini kontrol etmek, etüt aralarında öğrencileri gözetmek, pan-

siyon yoklamalarını yapmak ve elektronik ortamda pansiyonla ilgili günlük veri girişini sağlamak, pansiyona gelen ziyaretçilerle ilgilenmek, disiplin olayları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, hastalanan öğrencilerin durumuyla ilgilenip gerekli yasal işlemlerin yürütülmesini sağlamak, öğrencilerin ilaçlarının dağıtımını ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, okul yönetimince verilen diğer görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir.

Alan yazın tarandığında yurt içindeki çalışmalarda YİBO'larda görev yapan öğretmenlerin sorunlarına, lise pansiyonlarının fiziki donanım açısından eksikliklerine değinen ve öğrenci pansiyonları hakkında okul idarecileriyle yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Çokamay, Çavdar ve Çok, 2014; Doğan, 2003; Dağlı ve Gündüz, 2008; Kuzu ve Aşkın, 2011; Sarıduman ve Kılıçoğlu, 2018). Yine yurt dışında yapılan çalışmalarda da pansiyonda kalan öğrencilerin sorunlarına ve pansiyonların fiziki donanım açısından eksiklerine değinen çalışmalara rastlanmaktadır (Amoge, 2008; Ekejiuba, 2015; Ubong, 2007). Fakat tüm bu çalışmalar içinde ortaöğretim ya da lise pansiyonlarında yatılı belleticilik yapan öğretmenlerle birebir yapılan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu çalışmada lise pansiyonlarına yönelik durumlar, sorunlar ve çözüm önerileri belletici öğretmenler çerçevesinde incelenmiştir. Tüm bu açılardan bakıldığında bu çalışmanın MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda da belirtilen ortaöğretim pansiyon sorunlarına ve çözüm önerilerine katkıda bulunulacağına inanılmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin lise pansiyonlarına ilişkin görüşlerini ve pansiyonlarda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda şu altı alt amaca cevap aranmıştır.

1. Araştırmanın yapıldığı lise pansiyonlarının fiziki şartlarına dair genel bilgiler nelerdir?
2. Araştırmanın yapıldığı lise pansiyonlarında yatılı belletici öğretmen ve öğrenci dağılımı nasıldır?
3. Öğretmenlerin lise pansiyonlardaki yatılı nöbet ile ilgili genel bilgileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yatılı nöbet tuttıkları pansiyonun fiziki şartları hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilendiren durumlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Eldeki araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada lise pansiyonlarında nöbet tutan belletici öğretmenlerin pansiyon sorunlarına ilişkin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya çıkarılıp yorumlanmaya çalışılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında özellikle belli bir olguya dair kişisel algıların veya düşüncelerin ortaya çıkarılıp yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilçede Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan 17 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu lise pansiyonlarında yatılı belleticilik yapan öğretmenlerden bu araştırma için gönüllü olanlardan seçilmiştir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunda cinsiyet, okul türü, branş, medeni durum ve kıdem açısından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada liselere bağlı pansiyonlarda yatılı belleticilik yapan öğretmenlerin maksimum çeşitliliğinin sağlanmasındaki amaç genelleme yapmak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili düşüncelerini farklı boyutlarıyla ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında yer alan beş okul şöyledir: 1 tane Kız Meslek Lisesi, 1 tane Sağlık Meslek Lisesi, 1 tane İmam Hatip Lisesi, 1 tane Fen Lisesi ve 1 tane Anadolu Lisesidir. Bu okullardan İmam Hatip Lisesinde sadece erkek öğrenci pansiyonu, Fen Lisesinde hem erkek hem kız öğrenci pansiyonu ve diğer okullarda da sadece kız öğrenci pansiyonu bulunmaktadır.

**Tablo 1.** Görüşmecilere Ait Demografik Bilgiler

Görüşmeci	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Okul türü	Kıdem	Branş
G1	Kadın	Evli	48	Sağlık Meslek Lisesi	27	Meslek
G2	Kadın	Evli	33	Sağlık Meslek Lisesi	5	Tarih
G3	Kadın	Bekar	35	Sağlık Meslek Lisesi	10	Matematik
G4	Kadın	Bekar	29	Sağlık Meslek Lisesi	3	Meslek
G5	Kadın	Bekar	30	Fen Lisesi	7	İngilizce
G6	Kadın	Bekar	27	Fen Lisesi	3	Matematik
G7	Kadın	Bekar	55	Kız Meslek Lisesi	29	Teknoloji ve tasarım
G8	Kadın	Bekar	28	Kız Meslek Lisesi	5	Türkçe
G9	Kadın	Evli	38	Kız Meslek Lisesi	16	Türk Dili ve Edebiyatı
G10	Kadın	Evli	44	Anadolu Lisesi	23	Coğrafya
G11	Kadın	Bekar	29	Anadolu Lisesi	5	Beden Eğitimi
G12	Erkek	Evli	44	Fen Lisesi	21	Beden Eğitimi
G13	Erkek	Bekar	58	Fen Lisesi	34	Kimya
G14	Erkek	Evli	54	Fen Lisesi	32	Almanca
G15	Erkek	Evli	43	İmam Hatip Lisesi	3	Coğrafya
G16	Erkek	Evli	42	İmam Hatip Lisesi	24	Türk Dili ve Edebiyatı
G17	Erkek	Evli	47	İmam Hatip Lisesi	20	Türk Dili ve Edebiyatı

Araştırmaya katılan 17 öğretmenden 11'i kadın, 6'sı erkek öğretmenden oluşmaktadır. 11 kadın öğretmenden 7'si bekar, 4'ü evlidir. Araştırmaya katılan 6 erkek öğretmenden 1'i bekar 5'i evlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı 27 ile 58 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri 3 ile 34 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü Sağlık Meslek Lisesinde, 5'i Fen Lisesinde, 3'ü Kız Meslek Lisesinde, 3'ü İmam Hatip Lisesinde ve 2'si Anadolu Lisesinde çalışmaktadır. Araştırmaya 3 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 Meslek Dersi, 2 Matematik, 2 Beden Eğitimi, 2 Coğrafya, 1 Türkçe, 1 Teknoloji ve Tasarım, 1 İngilizce, 1 Kimya, 1 Almanca ve 1 Tarih branşında öğretmenler katılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde görüşme yapılan öğret-

menlere ait demografik bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin yatılı belleticilik ve pansiyonlar hakkındaki görüşlerini almaya yönelik sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu literatür ve benzer araştırmalar incelenerek taslak şekilde oluşturulmuştur. Daha sonra üç akademisyen ve bir öğretmenden (2 Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, 1 Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğretim üyesi ve 1 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni) uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra iki öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmelerden sonra görülen aksaklıklar dikkate alınarak altı ana soru ve ilave sorularından oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada veriler ses kaydı yapılarak toplanmış daha sonra bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Bilgisayara aktarılan veriler Times New Roman 12 punto 1.5 satır aralığında toplam 28 sayfa ve 9091 kelime tutmuştur. Veriler analiz edilirken MAXQDA-18 veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle veriler kodlanmış ve temalar bulunmuştur. Kodlar ve temalar düzenlendikten sonra, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tüm bu işlemler tamamlandıktan sonra elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar için katılımcı teyidi alınmıştır. Dış geçerliği sağlayabilmek için öğretmen görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri direkt aktarıyorken görüşme yapılan öğretmenin kim olduğunu belirtmek için “G1, G5...” gibi kodlama yoluna gidilmiştir. Verilerin analizi sonucunda üç ana tema ve bu temalara bağlı kodlar ortaya çıkmıştır. Her bir temada ifadelerin hangi sıklıkta kullanıldığını belirtmek için görüş sayısı verilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan 17 lise öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ses kayıt cihazı kullanılarak gerçekleştirilen nitel görüşmelere ait analiz sonuçları verilmiştir. Bulgular bölümünde ilk üç alt problemde görüşme yapılan öğretmenlerin okul pansiyonlarına ve bu öğretmenlerin yatılı pansiyon nöbeti ile ilgili genel bilgilerine yer verilmiştir. Dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerde ise öğretmen görüşmelerinden elde edilen bilgiler içerik analizi sonucu ortaya çıkan tema ve kodlar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bireysel görüşmelerden elde edilen içerik analizi sonuçlarına göre veriler üç tema etrafında toplanmaktadır. Söz konusu temalar; öğretmenlerin nöbet tuttukları pansiyonun fiziki şartları hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilendiren durumlar hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak sıralanmaktadır.



### Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde araştırmanın yapıldığı lise pansiyonlarının fiziki şartlarına dair genel bilgiler verilmiştir. Bu bilgilere ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Yapıldığı Lise Pansiyonlarının Fiziki Şartlarına Dair Genel Bilgiler

Okul Türü	Demir parmaklık	Güvenlik kamerası	Yangın teçhizatı	Yangın merdiveni	Depreme dayanıklılık	Isınma sorunu
Fen Lisesi	1.katta	Var	Var	Var	Var	Yok
Sağlık Meslek Lisesi	1.katta	Var	Var	Var	Var	Yok
İmam Hatip Lisesi	1.katta	Var	Var	Var	Var	Yok
Kız Meslek Lisesi	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Var
Anadolu Lisesi	Yok	Var	Var	Yarıya kadar	Yok	Var

Tablo 2’de araştırmanın yapıldığı pansiyonların genel bilgilerine bakıldığında Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesinin pansiyonlarında da 1. katta demir parmaklık, güvenlik kamerası, yangın teçhizatı, yangın merdiveni olduğu, yapılan incelemelerde depreme dayanıklı olduğu ve ısınma sorunu olmadığı görülmektedir. Kız Meslek Lisesinin genel bilgilerine bakıldığında 1. katta demir parmaklık, güvenlik kamerası ve yangın merdiveni olmadığı, sadece yangın teçhizatı olduğu, yapılan incelemelerde depreme dayanıklı olmadığı ve ısınma sorunu olduğu görülmektedir. Yine Anadolu Lisesinin genel bilgilerine bakıldığında 1. katta demir parmaklığın olmadığı, güvenlik kamerası ve yangın teçhizatı olduğu, yangın merdiveninin yarıya kadar olduğu, yapılan incelemelerde depreme dayanıklı olmadığı ve ısınma sorunu olduğu görülmektedir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmanın yapıldığı lise pansiyonlarında kalan yatılı belletici öğretmen ve öğrenci sayıları verilmiştir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Lise Pansiyonlarında Yatılı Belletici Öğretmen ve Öğrenci Dağılımı

Okul Türü	Öğrenci sayısı		Yatılı belletici öğretmen sayısı			
	Kız	Erkek	Gönüllü		Resen	
			Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Fen Lisesi	72	62	6	12	-	-
Sağlık Meslek Lisesi	63	-	6	-	6	-
İmam Hatip Lisesi	-	58	-	9	-	-
Kız Meslek Lisesi	50	-	3	-	3	-
Anadolu Lisesi	48	-	4	-	-	-
Toplam	233	120	19	21	9	0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma yapılan okullardan Fen Lisesinin pansiyonunda 72 kız ve 62 erkek öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 6 kadın 12 erkek öğretmen belletici öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı gönüllü olarak yatılı nöbet tutmaktadırlar. Sağlık Meslek Lisesinin pansiyonda 63 kız öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 6 gönüllü 6 resen görevlendirilmiş toplam 12 kadın öğretmen yatılı belletici öğretmen olarak görev yapmaktadır. İmam Hatip Lisesinin pansiyonunda 58 erkek öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 9 erkek öğretmen gönüllü olarak yatılı belletici öğretmenlik yapmaktadır. Kız Meslek Lisesinin pansiyonunda 50 kız öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 3 gönüllü 3 resen görevlendirilmiş 6 kadın öğretmen yatılı belleticilik yapmaktadır. Anadolu Lisesinin pansiyonunda 48 kız öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 4 kadın öğretmen gönüllü olarak yatılı belleticilik yapmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulların pansiyonlarında 233 kız öğrenci ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 353 öğrenci barınmaktadır. Bu öğrenciler için 28 kadın ve 21 erkek toplam 49 belletici öğretmen görevlendirilmiştir. Bu öğretmenlerden 40'ı gönüllü olarak belleticilik yapıyorken 9'u resen görevlendirilmiştir.

### Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde lise pansiyonlarında yatılı belleticilik yapan öğretmenlerin nöbet ile ilgili genel bilgileri verilmiştir. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Lise Pansiyonlarında Yatılı Belleticilik Yapan Öğretmenlerin Nöbet ile İlgili Genel Bilgileri

Görüşmeci	Cinsiyet	Nöbet tutma süresi	Ayda tuttuğu nöbet sayısı	Belleticilik hakkında eğitim	Nöbet tutma şekli
G1	Kadın	5 yıl	8	Var	Resen
G2	Kadın	8 ay	4	Yok	Resen
G3	Kadın	5 yıl	4	Var	Resen
G4	Kadın	3 yıl	8	Var	Gönüllü
G5	Kadın	4 yıl	8	Yok	Gönüllü
G6	Kadın	3 yıl	8	Var	Gönüllü
G7	Kadın	2 yıl	8	Yok	Gönüllü
G8	Kadın	3 ay	5	Yok	Gönüllü
G9	Kadın	1.5 yıl	5	Yok	Resen
G10	Kadın	2 yıl	2	Var	Resen
G11	Kadın	5 yıl	8	Var	Gönüllü
G12	Erkek	5 yıl	8	Var	Gönüllü
G13	Erkek	6 yıl	4	Yok	Gönüllü
G14	Erkek	6 yıl	8	Var	Gönüllü
G15	Erkek	3 yıl	8	Var	Gönüllü
G16	Erkek	4 yıl	8	Var	Gönüllü
G17	Erkek	9 yıl	8	Var	Gönüllü

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin nöbet tutma süresi 3 ay ile 9 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların bir ay içinde yatılı nöbet tutma sayısı değişmektedir. Bir ayda 11 öğretmen sekiz gün, 2 öğretmen beş gün, 3 öğretmen dört gün ve 1 öğretmen de iki gün yatılı nöbet tutmaktadır. Katılımcılardan 11’i pansiyon belletici öğretmenliği hakkında hizmet içi kursa katılmışken 6’sı bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir. Bekar kadın öğretmenlerden 6’sı pansiyon nöbetini gönüllü tutuyorken 1 tanesi resen tutmaktadır. Evli kadın öğretmenlerin hiç biri gönüllü olarak yatılı pansiyon nöbeti tutmamaktadır. Araştırmaya katılan 6 erkek öğretmenden 1’i bekar, 5’i evlidir. Erkek öğretmenlerin tamamı yatılı pansiyon nöbetini gönüllü tutmaktadırlar.

#### Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin yatılı nöbet tuttukları pansiyonun fiziki şartları hakkındaki görüşleri verilmiştir. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Yatılı Nöbet Tuttukları Pansiyonun Fiziki Şartları Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Alt kodlar			
		Olumlu	Görüş sayısı	Olumsuz	Görüş sayısı
1.Öğretmenlerin nöbet tuttukları pansiyonun fiziki şartları hakkındaki görüşleri	a) Pansiyon binasına yönelik görüşler	yemekhane yeterli	17	aktif revir ve sağlık personeli yok	17
		hobi,eğlenme,- dinlenme odası var	10	hobi,eğlenme, dinlenme odası yok	7
		banyo sayısı yeterli	10	banyo sayısı yetersiz	7
		çalışma odası yeterli	9	çalışma odası yetersiz	8
		tuvalet sayısı yeterli	9	tuvalet sayısı yetersiz	8
		açık spor salonu var	8	açık spor salonu yok	9
	b) Öğretmene yönelik görüşler	belletici öğretmen için banyo-tuvalet var	6	belletici öğretmen için banyo-tuvalet yok	11
		belletici öğretmen odası konforlu	6	belletici odası konforlu değil	11
	c) Öğrenciye yönelik görüşler	öğrenci odasında banyo-tuvalet var	8	odalarda tuvalet-banyo yok	9
		öğrenci odaları rahat ve konforlu	6	öğrenci odaları sıkışık ve konforsuz	11

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin pansiyonların fiziki şartlarına ilişkin görüşleri temasına ilişkin üç ana kod ve bu kodlara bağlı olumlu ve olumsuz görüş içeren alt kodlar ortaya çıkmıştır. Bu ana kodlar a) pansiyon binasına yönelik görüşler, b) öğretmene yönelik görüşler ve c) öğrenciye yönelik görüşlerdir. "a) Pansiyon binasına yönelik görüşler" temasında olumlu görüşler "yemekhane yeterli (17), hobi, eğlenme, dinlenme odası var (10), banyo sayısı yeterli (10), çalışma odası yeterli (9), tuvalet sayısı yeterli (9), açık spor salonu var (8)" ve olumsuz görüşler "aktif revir ve sağlık personeli yok (17), hobi, eğlenme, dinlenme odası yok (7), banyo sayısı yetersiz (7), çalışma odası yetersiz (8), tuvalet sayısı yetersiz (8), açık spor salonu yok

(9)". "b) Öğretmene yönelik görüşler" temasında olumlu görüşler " belletici öğretmen için banyo-tuvalet var (6), belletici öğretmen odası konforlu (6) ve olumsuz görüşler "belletici öğretmen için banyo-tuvalet yok (11), belletici odası konforlu değil (11)". "c) Öğrenciye yönelik görüşler" temasında olumlu görüşler "öğrenci odasında banyo-tuvalet var (8), öğrenci odaları rahat ve konforlu (6)" ve olumsuz görüşler "odalarda tuvalet-banyo yok (9), öğrenci odaları sıkışık ve konforsuz (11)". Bu kodlara ait öğretmen görüşlerinden direkt alıntılar aşağıda verilmiştir.

#### a) Pansiyon binasına yönelik görüşler

**Pansiyon binasına yönelik olumlu görüşler:** G1: *Nöbet tuttuğum bu 5 yılın 4.5 yılında öğrenciler için herhangi bir hobi odası yoktu. Öğrenciler hava güzel olduğunda nöbetçi öğretmen izin verirse bahçede oyun oynuyorlardı. Son dönemde öğrenciler için stres odası yapıldı. Bazı spor aletleri koyuldu. Genç öğrenciler bunlar enerjilerini doğru yönlendirmeleri için bu tür fırsatların daha çok verilmesi gerekiyor.*

**Pansiyon binasına yönelik olumsuz görüşler:** G7: *çocuklar için herhangi bir eğlenme ve hobi odası yok. Pansiyon binası pazarın içinde kız yurdu olmaya uygun olmayan bir yer. Öğrencilerin doğru düzgün oturacakları sohbet edecekleri bir yer bile yok".*

#### b) Öğretmene yönelik görüşler

**Öğretmene yönelik olumlu görüşler:** G6: *"...belletici öğretmen için ayrılmış tek kişilik bir yatma odası var. Odanın içinde banyosu tuvaleti var. Gayet konforlu bir oda".*

**Öğretmene yönelik olumsuz görüşler:** G1: *"...belletici öğretmenler yatma saatine kadar müdür yardımcısının odasında kalıyor. Onlar için ayrılmış bir oda yok. Yatmak için iki belletici öğretmene ait oda var".*

#### c) Öğrenciye yönelik görüşler

**Öğrenciye yönelik olumlu görüşler:** G14: *"4 tane ettiğ odası var. Masa ve dolapları var kitaplarını koyabilecekleri. O açıdan sıkıntı yok".*

**Öğrenciye yönelik olumsuz görüşler:** G4: *" Bazı odalar 6 kişi kalıyor bazı odalar 4 kişi kalıyor. Haksızlık oluyor gibi. Odalar küçük olduğu için sıkışıklık yaratıyor. Temizlik açısından da sorun oluyor. Sabah odalara çıktığımızda yoğun bir koku oluyor".*

#### Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilendiren durumlar hakkındaki görüşleri verilmiştir. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Yatılı Nöbeti İlgilendiren Durumlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Alt Kodlar				
2. öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilendiren durumlar hakkındaki görüşleri	a) belletici öğretmenin tanımı	Olumlu	Görüş sayısı	Olumsuz	Görüş sayısı	
		öğrencinin herşeyi	9	güvenlik görevlisi	5	
		ders dışı ihtiyaçları karşılayan kişi	8	hemşire	3	
		ders çalıştıran	7	bekçi	1	
		yemeden içmeden sorumlu kişi	4	refakatçi	1	
		anne	4			
		kardeş	1			
		baba	1			
		b) Pansiyon güvenliği	güvenli	4	güvenli değil	13
		c) Pansiyon yemekleri	lezzetli	14	tek tip	6
	çeşitli		11			
	d) Pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları	ciddi bir sağlık sorunuyla karşılaşmamak		13	ciddi bir sağlık sorunuyla karşılaşmak	4
					ambulansı meşgul etmek	12
					ilk müdahaleyi yapmak zorunda olmak	7
	e) Nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler	rahat	5	stresli	8	
		mutlu	2	gergin	6	
	f) Nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler	rahatlamış	2	yorgun	14	
		enerjik	1	uykusuz	7	
				ders verimi düşük	4	
	g) Öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücret	yeterli	3	yetersiz	14	

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yatılı nöbeti ilgilen-diren durumlar temasına ilişkin yedi ana kod ve bu kodlara bağlı olumlu ve olumsuz görüş içeren alt kodlar ortaya çıkmıştır. Bu ana kodlar a) belletici öğretmenin tanımı, b) pansiyon güvenliği, c) pansiyon yemekleri, d) pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları, e) nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler, f) nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler ve g) öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücrettir. “a) *belletici öğretmenin tanımı*” temasına ilişkin olumlu görüşler “öğrencinin herşeyi (9), ders dışı ihtiyaçları karşılayan kişi (8), ders çalıştıran (7), yemeden içmeden sorumlu kişi (4), anne (4), kardeş (1), baba (1)” ve olumsuz görüşler “güvenlik görevlisi (5), hemşire (3), bekçi (1), refakatçi (1)”. “b) *Pansiyon güvenliği*” temasına ilişkin olumlu görüş “Güvenli (4)” ve olumsuz görüş “güvenli değil (13)”. “c) *Pansiyon yemekleri*” temasına ilişkin olumlu görüş “Lezzetli (14), çeşitli (11) ve olumsuz görüşler “tek tip (6)”. “d) *Pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları*” temasına ilişkin olumlu görüş “ciddi bir sağlık sorunuyla karşılaşmamak (13)” ve olumsuz görüşler “ciddi bir sağlık sorunuyla karşılaşmak (4), ambulansı meşgul etmek (12), ilk müdahaleyi yapmak zorunda olmak (7)”. “e) *Nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler*” temasına ilişkin olumlu görüş “rahat (5), mutlu (2)” ve olumsuz görüşler “stresli (8), gergin (6)”. “f) *Nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler*” temasına ilişkin olumlu görüş “rahatlamış (2), enerjik (1)” ve olumsuz görüşler “yorgun (14), uykusuz (7)”, ders verimi düşük (4)”. “g) *Öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücret*” temasına ilişkin olumlu görüş “yeterli (3)”, ve olumsuz görüş “yetersiz (14)”. Bu kodlara ait öğretmen görüşlerinden direkt alıntılar aşağıda verilmiştir.

#### a) Belletici öğretmenin tanımı koduna yönelik görüşler.

**Belletici öğretmenin tanımı koduna yönelik olumlu görüşler:** G14:“... öğrencilerin anası olmak, babası olmak, arkadaşı olmak, kardeşi olmak, derdine derman olmak. Öğrencinin her şeyi olmak”.

**Belletici öğretmenin tanımı koduna yönelik olumsuz görüşler:** G3:“ Öğrencileri daha çok kontrol etmeye çalışan, etüt saatlerinin düzenli olmasını sağlayan, yemeklerini düzgün almalarını ve yemelerini sağlayan, bir problemleri olduğunda sağlık veya herhangi başka bir problemi olduğunda onlarla ilgilenen, destek olmaya çalışan gece yatarken yanlarında olan bir tür refakatçi diyebiliriz”.

#### b) Pansiyon güvenliği koduna yönelik görüşler

**Pansiyon güvenliği koduna yönelik olumlu görüşler:** G17:“.. personel yok ama güvenli buluyorum. Zaten şehir merkezi ve erkek yurdu kimse cesaret edemez”.

**Pansiyon güvenliği koduna yönelik olumsuz görüşler:** G4: “...güvenli bulmuyorum. Bunun için akşam 5’e kadar kalan bir personel var ama o saatte öğrenci yok. Aslında tam tersi gece olmalı. Bir de erkek olmalı. Gece kapıya

*dayanan oldu. O durumda polis çağırdık. O durumda hiç kişiyle muhatap olmadık. Onun normal bir ruh halinde olmadığını düşündüğümüz için. Aslında polis geldiğinde kişiyi yakaladı diyelim bize şikayetçi olup olmadığını soruyor. Eğer şikayetçi olursak haydi karakola ifade vermeye gidiyoruz. Peki bunun bir faydası olacak mı diye sordüğümüzde hayır ifade alıp bırakıyoruz diyorlar. Biz de sonra bize kafayı takar diye şikayetçi olamıyoruz. Aslında ben öğretmen olarak neden böyle bir duruma giriyorum. Kapıda bir güvenlik olsa en azından belletici öğretmenler muhatap olmaz”.*

### **c) Pansiyon yemekleri koduna yönelik görüşler**

**Pansiyon yemekleri koduna yönelik olumlu görüşler:** G16: “... yemekler fena değil iyi. Oldukça çeşitli pişiyor. Bazen öğrencinin hoşuna gitmeyen sebze ve bakliyatlarla çıkıyor. Gelişimleri için hepsinden yemekleri gerekiyor. Bence evlerinde bulabileceklerinden daha iyi yemekler yapıyorlar. Çünkü bu konuda devletten ciddi bir ödenek ayrılıyor”.

**Pansiyon yemekleri koduna yönelik olumsuz görüşler:** G2: “...kesinlikle lezzetli ve sağlıklı bulmuyorum. Yemekler genelde hep aynı tip karbonhidrat ağırlıklı çıkıyor. Gelişim çağındaki çocukların ihtiyaçlarına uygun olduğunu sanmıyorum”.

### **d) Pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları koduna yönelik görüşler**

**Pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları koduna yönelik olumlu görüşler:** G2: “Aslında ciddi bir sağlık problemiyle karşılaşmadım çok şükür. Ama başka bir nöbet esnasında bir öğrenci yanlış bir ilaç içmiş ve midesini yıkamak zorunda kalmışlar. Bunun için öğrencilerden ellerinde olan ilaçları tek tek toplamak zorunda kaldım”.

**Pansiyon karşılaşılan sağlık sorunları koduna yönelik olumsuz görüşler:** G1: “... bir kere bir öğrenci gülerken ağzındaki cisim boğazına kaçtı. Ben de hemen ilk yardım yaparak helmet manevrası uygulayarak öğrenciyi kurtardım. Fakat sağlık kökenli olmasam cesaret edemezdim. Bence kesinlikle nöbetçi bir sağlık personelinin de bulunması gerekiyor”.

### **e) Nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler koduna yönelik görüşler**

**Nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler koduna yönelik olumlu görüşler:** G5: “... Ben nöbet tutmayı çok seviyorum. Öğrencilerimi çok seviyorum. Öğrencilerim benim için çok kıymetli. O yüzden severek güldüyorum. Yaşıma yakın çocuklarımla muhabbet etmek hoşuma gidiyor. Beraber eğleniyoruz. Bazen nöbetim olduğu için planımı değiştiriyorum. Ama çok da sorun değil. Ben öğrencilerimle birlikte olmaktan onların hayatına dokunmaktan çok mutluyum. Ama öğrencilerim de çok kaliteli. Belk başka okul olsa bu kadar



*sevmedim. Bir de orada çocukların ailesi oluyorsun bizden başka kimseleri yok onun için de çok seviyorum nöbet tutmayı”.*

**Nöbet tutmadan önceki gün hissedilenler koduna yönelik olumsuz görüşler:** G2: “... Kendimi çok gergin hissediyorum. 3 yaşında bir kızım var. Gece boyu aklımda oluyor. 60 km mesafeden geldiğim için nöbet esnasında onu görme imkânım da yok. Ertesi gün de dersim olduğu için kızımı neredeyse iki gün görmüyorum. Çok özliyorum”.

**f) Nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler koduna yönelik görüşler**

**Nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler koduna yönelik olumlu görüşler:** G11” ...: *Sonraki gün yine dinç oluyorum, dersime giriyorum görevimi yapıyorum. Ama eve geldiğimde 6’da bile uyuduğum oluyor. Dayanıklı bir yapım olduğu için gündüz etkilenmiyorum. Yorgunluğum o zaman çıkıyor”.*

**Nöbet tuttuktan sonraki gün hissedilenler koduna yönelik olumsuz görüşler:** G3: “... Çok yorgun hissediyorum çünkü pansiyonda uyuyamıyorum. Yani sese karşı da hassasım. Sabah çocuklar kahvaltıya kalkınca sandalyeleri çekiyorlar ondan bile rahatsız oluyorum. Ya da benden üstte uyuyorlar ama kapıseslerinden rahatsız oluyorum. Uyuyamayıp okula geldiğim için daha stresli daha mutsuz bir şey yapmak istemeyen bir insan haline geliyorum. 3-4 gün üstüste nöbet tuttuğum zamanlar oldu benim 10 gün kötü hissetmemе sebep oluyordu. Öğretmenliğimi de olumsuz etkiliyor”.

**g) Öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücret koduna yönelik görüşler**

**Öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücret koduna yönelik olumlu görüşler:** “...G16: ...günüümüz şartlarında iyi güzel yani. Çok daha iyisi yapılabilse devletimiz zaten yapacaktır”.

**Öğretmenlerin yatılı nöbet karşılığında alınan ücret koduna yönelik olumsuz görüşler:** “...G5: *Orada çocukların her şeyi oluyoruz, binada hem öğretmen hem hemşire hem güvenlik görevlisi oluyoruz. Bunları düşününce yeterli değil. Ama çok da düşük diyemeyeceğim. G11: Miktar olarak yeterli gibi geliyor ama sorumluluk olarak bakınca az. Çünkü aldığımız sorumluluklar o kadar çok ki mesleğimizden dahi olabileceğimiz sıkıntılar yaşayabiliriz. Böyle bakınca alınan para göze görülüyor. Bir de haftasonu daha çok duruyoruz orada bence haftasonunun ücreti daha fazla olmalı. Haftasonu nöbeti yüzünden nöbet tutmak istemeyen arkadaşlarım var”.*

### Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri verilmiştir. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Lise Pansiyonlarıyla İlgili Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	Alt kodlar	Görüş sayısı
3. Öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri	a) Fiziki şartlara yönelik çözüm önerileri	tüm pansiyonlarda bir standart olsun	5
		sosyal etkinlikler artırılsın	3
		hobi ve spor odaları kurulsun	2
		kapalı spor salonu yapılsın	2
		pansiyonda kantin olsun	1
	b) Personele yönelik öneriler çözüm önerileri	sağlık personeli olsun	13
		güvenlik görevlisi olsun	12
		aşçı üniversite mezunu olsun	3
		psikolojik danışman olsun	2
		diyetisyen olmalı	1
		pansiyonda görevli taksici olsun	1
		gıda mühendisi olsun	1
	c) Nöbet tutacak kişi hakkında çözüm önerileri	nöbeti öğretmen tutmasın	8
		Kredi Yurtlar Kurumu gibi olsun	7
		nöbeti öğretmen tutsun	6
		tüm pansiyonlar bir çatı altında toplansın	4
		gönüllülük esasına göre olmalı	2
		ücretli öğretmende nöbet tutsun	1
	d) Ücrete yönelik çözüm önerileri	ücretler artırılsın	14
		haftasonu nöbet ücreti daha fazla olsun	2
pansiyonlar şartlarına göre derecelendirilsin		1	
e) Öğrenciye yönelik çözüm önerileri	öğrenciler yurda seçilirken komisyon kurulsun	1	
	öğrencilere servis ayarlanmalı	1	

Tablo 7’de görüldüğü gibi “öğretmenlerin lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri” temasına ilişkin beş ana kod ve bu kodlara bağlı olumlu ve olumsuz görüş içeren alt kodlar ortaya çıkmıştır. Bu ana kodlar; fiziki şartlara yönelik, personele yönelik öneriler, nöbet tutacak kişi hakkında öneriler, ücrete yönelik öneriler, öğrenciye yönelik önerilerdir. “a) Fiziki şartlara yönelik çözüm önerileri” temasına ilişkin görüşler; “tüm pansiyonlarda bir standart olsun (5), sosyal etkinlikler artırıl-sın (3), hobi ve spor odaları kurulsun (2), kapalı spor salonu yapılsın (2), pansiyonda kantin olsun (1)”. “b) Personele yönelik çözüm önerileri” temasına ilişkin görüşler; “sağlık personeli olsun (13), güvenlik görevlisi olsun (12), aşçı üniversite mezunu olsun (3), psikolojik danışman olsun (2), diyetisyen olmalı (1), pansiyonda görevli taksici olsun (1), gıda mühendisi olsun (1)”. “c) Nöbet tutacak kişi hakkında çözüm önerileri” temasına ilişkin görüşler; “nöbeti öğretmen tutmasın (8), Kredi Yurtlar Kurumu gibi olsun (7), nöbeti öğretmen tutsun (6), tüm pansiyonlar bir çatı altında toplansın (4), gönüllülük esasına göre olmalı (2), ücretli öğretmende nöbet tutsun (1)”dir. “d) Ücrete yönelik çö-züm önerileri” temasına ilişkin görüşler; “ücretler artırılsın (14), haftasonu nöbet ücreti daha fazla olsun (2), pansiyonlar şartlarına göre derecelendirilsin (1)”. “e) Öğrenciye yönelik çözüm önerileri” temasına ilişkin görüşler; “öğrenciler yurda seçilirken komis-yon kurulsun (1), öğrencilere servis ayarlanmalı (1)”dir. Bu kodlara ait öğretmen gö-rüşlerinden direkt alıntılar aşağıda verilmiştir.

**a) Fiziki şartlara yönelik çözüm önerileri koduna ait görüşler: G8:”...**

*Bence pansiyonlar hizmet bölgesi gibi derecelendirilip ona göre ücret verilmeli ya da tüm pansiyonlar eşit şartlara sahip olmalı”. G12: “...Bence binalar ya-pılırken eksik olan bir nokta var. Özellikle yurdu olan okullarda mutlaka kapalı spor salonu olmalı. Ayrıca diğer kültürel faaliyetlerinde yapılabileceği, haftalık sinema gösterimini, tiyatro etkinlikleri düzenlenecek bir imkanın sağlanması ge-reküyor. Yeni bir binada olmama rağmen bu eksiklik hala var. Kafesli bir alan var özellikle kışın yoğun olduğu bir coğrafya da açık alanları kullanmak sıkıntı oluyor. Bence çocukların sürekli ders çalışması hem kişilikleri açısından hem fiziksel açıdan çocukların eksik kalmasına sebep oluyor.,skolyoz, kifoz gibi sağlık problemlerinin çıkmasına neden oluyor. Öğrencilerimizde görüyoruz çok ders çalıştıkları ya da cep telefonuyla çok vakit geçirdiği için. Sanal ortamdan ziya-de derdini paylaşabileceği gerçek bir arkadaş ortamı bulamıyor. Bu yüzyılda her okulun kapalı spor salonu olmalı diye düşünüyorum. Ben Fen lisesinde bir beden eğitimi öğretmeniyim. Fen lisesindeki zihniyet şu. Çocuklar ders çalışa-cak. Evet ama çocuklar spor da yapacak. Asıl önemli olan olumsuz enerjilerini atacak imkanlar sağlamak. Kapalı bir alanda spor yaptırmak istesem en az 3km yürüyorlar. Dönmek için yine aynı. Kışın soğuk da zor oluyor”.*

**b) Personele yönelik çözüm önerileri koduna ait görüşler: G14:”**

*... Türkiye’de büyük oranda işsizlik var. İstihdam için büyük bir fırsat. İŞ-KUR’dan iş yapmayan kişileri atamak yerine mesleğini almış kişileri atasalar*

*daha iyi olur. Kadrolu sağlık memuru, hemşire, güvenlik memuru alabilirler. Pansiyon için gıda mühendisi, aşçı atayabilir. En azından bizim yükümüz azalır. Kendimizi daha güvende hissederiz”.*

**c) Nöbet tutacak kişi hakkında çözüm önerileri koduna ait görüşler:**

*G11:”... Pansiyonlar bir çatı altında toplanıp üniversite pansiyonları gibi bahçesi olan, hemşiresi, güvenlik görevlisi, spor alanları olan odalarda sıkışıklığın olmadığı pansiyonlar haline getirilmeli. Eğer sırf bunun için yetiştirilmiş elemanlar olursa nöbetin ertesi günü onlara tatil olur. Bizlere olmuyor çünkü eğitimde iş devamı söz konusu. Bugün bu dersi yapmayacağım diyemiyorsun. Ama nöbet tutan diğer meslek grupları nöbetten sonraki gün çalışmıyorlar”.*

**d) Ücrete yönelik çözüm önerileri koduna ait görüşler:**

*G13:”... Özellikle haftaiçiyle haftasonu aynı olmasın. Azıcık da olsa bir fark oldun ki haftasonu olduğunu bilelim. Sabah 8’den ertesi gün 8’e kadar gidiyorsun. Orada kalmak zorundasın. Haftaiçi de aynı saat dilimlerinden sorumluyuz ama okula geliyoruz yurda bağlanmıyoruz. Ama haftasonu tamamen oradasın.haftasonu kursa gelen öğretmenin ek dersi haftaiçinden 2 kat fazlaysa neden nöbette de aynısı olmasın. nöbetimizde ciddi sıkıntılar yaşayabiliyoruz, haftasonu özellikle çarşı izninde çok sorun yaşayabiliyoruz. Onun için kesinlikle farklı olmalı”.*

**e) Öğrenciye yönelik çözüm önerileri koduna ait görüşler:**

*G4:” ... Bir de bence pansiyonlara öğrenci seçilirken daha en başta öğrenci komisyonu bu çocuk pansiyonda kalmaya uygun mu diye sormalı. Bazen çocuğun psikolojik bir hastalığı oluyor, ya da kronik bir rahatsızlığı oluyor. Biz nöbet esnasında böyle öğrencilerle zorlanıyoruz. Bazen köyden ve evinden kaçmak için gelen öğrenciler oluyor. Ve biz bu kadar yoğunluğun içinde bir de bunlarla uğraşmak zorunda kalıyoruz. Çocuk geç kalsa endişeleniyoruz. Her başvururan alınıyor herhangi bir sorunu var mı, toplu yaşama uyum sağlayabilir mi, bulaşıcı bir hastalığı var mı bu açılardan bakılmalı. Zaten bizi en çok yoran bu öğrenciler oluyor. Evci çıkarken adresini yalan söylüyor, çarşı izninde aşırı makyaj yapıyor, kurallara uymuyor. Ve bu öğrenciler pansiyondan atılmıyor”.*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında araştırmanın yapıldığı Fen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesinin pansiyonlarında 1. katta demir parmaklık, güvenlik kamerası, yangın teçhizatı, yangın merdiveni olduğu, yapılan incelemelerde depreme dayanıklı olduğu ve ısınma sorunu olmadığı görülmektedir. Kız Meslek Lisesinin pansiyonunda 1. katta demir parmaklığın, güvenlik kamerasının ve yangın merdiveninin olmadığı, sadece yangın teçhizatı olduğu, yapılan incelemelerde depreme dayanıklı olmadığı ve ısınma sorunu olduğu görülmektedir. Yine Anadolu Lisesinin pansiyonunda 1. katta demir parmaklığın olmadığı, güvenlik kamerası ve yangın teçhizatı olduğu, yangın merdiveninin yarıya kadar olduğu, yapılan inceleme-

lerde depreme dayanıklı olmadığı ve ısınma sorunu olduğu görülmektedir. Depreme dayanıklı olmayan, yangın merdiveni konusunda eksiklikleri olan pansiyonlar orada barınan öğrenciler ve yatılı nöbet tutan belleticiler için ciddi güvenlik açığı ortaya çıkarmaktadır. Yapılan çalışma incelendiğinde benzer sonuçlar gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Çokamay, Çavdar ve Çok'un (2014) YİBO'da öğrenim gören öğrencilerin gelişim gereksinimleri ve yaşam koşullarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okullarda büyük güvenlik açığı olduğu sonuçlarına varılmıştır. Dağlı ve Gündüz (2008) YİBO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında pansiyon yöneticilerinin pansiyon binasının güvenliği ve fiziki ve donanımsal özellikleri konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada görüşme yapılan bekar kadın öğretmenlerden 6'sı yatılı pansiyon nöbetini gönüllü tutuyorken 1 tanesi resen tutmaktadır. Evli kadın öğretmenlerin hiç biri gönüllü olarak yatılı nöbet tutmamakta 4'ü de resen görevlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 6 erkek öğretmenden 1'i bekar 5'i evlidir. Tamamı pansiyon nöbetini gönüllü tutmaktadırlar. Yatılı nöbet tutmada en çok küçük çocuğu olan evli kadın öğretmenlerin zorlandıkları görülmektedir. Benzer sonuçlara Sarıduman ve Kılıçoğlu'nun (2018) yatılı ortaöğretim okullarının yöneticilerinin, pansiyonlarda yaşanan sorunlara ve bu sorunların öğrencilere yansımalarını ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırma sonucunda da rastlanmaktadır. Bu araştırmada okul müdürleri okullarda karşılaştığı sorunların başında belletici öğretmenlerin nöbet tutmaya karşı istekli olup olmamaları hususu geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yine bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden 11'i pansiyon belletici öğretmenliği hakkında hizmet içi kursa katılmışken 6'sı bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda öğretmenler genel olarak yemekhane, banyo ve tuvaletin yeterli olduğundan, öğrenciler için yeterince spor ve hobi alanlarının olmadığından, belletici öğretmen odasının bazı pansiyonlarda konforluken bazı pansiyonlarda konforsuz olduğundan, yine öğrenci odasının sahip olduğu donanım ve öğrenci sayısının da pansiyonlar arasında farklılık gösterdiğinden bahsetmişlerdir. Çavdar ve Çok'un (2014) YİBO'da öğrenim gören öğrencilerin gelişim gereksinimleri ve yaşam koşullarını öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklanan problemlerden dolayı öğrencilerin oyun gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı sonuçlarına varılmıştır. Kuzu ve Aşkın'ın (2011) Elazığ ilinde bulunan YİBO'lardaki olanakları, etüt saatleri ve boş zaman etkinliklerinde yaşanan sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Amoge (2008), Ekejiuba (2015) ve Ubong (2007) üniversite öğrenci pansiyonlarıyla ilgili yaptıkları çalışmalarında pansiyonlardaki öğrenci sayısının çok fazla olduğunu, tuvalet ve banyo sayısının yetersiz kaldığını ve öğrencilerin ders çalışma ortamlarının uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belletici öğretmen tanımına ilişkin görüşlere bakıldığında öğretmenler kendilerini öğrencinin herşeyinden sorumlu birinci kişi olarak görmektedirler. Öğretmenler pansiyonları çoğunlukla güvensiz bulmakta, sağlık personeli görevi üstlenmekten ve ilkyardım yapmak zorunluluğundan rahatsız olduklarını, pansiyon yemeklerini çoğunlukla çeşitli ve lezzetli buluyorken bu durumun yine pansiyonlar arasında farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler nöbet tutmadan önceki gün genel olarak stres ve gerginlik gibi olumsuz duygular içinde olduklarını, nöbetten sonraki gün ise yorgun ve uykusuz oldukları için iş performanslarının düştüğünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu almış oldukları sorumluluk karşısında nöbet ücretinin yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlar gösteren çalışmalara rastlamak mümkündür. Doğan (2003) YİBO'larda çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlıkla ilgili görüşlerini alırken, Dağlı ve Gündüz'ün (2008) YİBO'larda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin ders ve nöbet görevlerini birlikte yürütmeleri nedeniyle nöbetlerde daha çok yoruldukları ve öğrencilerle yeterince ilgilenemediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler lise pansiyonlarıyla ilgili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretmenler herhangi bir sağlık sorunu ile karşılaştıklarında ilk müdahaleyi yapabilecek bir sağlık personeline ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler pansiyonlarda güvenlik görevlisi, psikolojik danışman, diyetisyen, görevli taksici ve gıda mühendisi olması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca pansiyon yemeklerinden görevli olan aşçının üniversite mezunu olması gerektiğine dair de öneri bulunmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı yatılı nöbetin öğretmen tarafından tutulmaması gerektiğine inanırken büyük bir kısmı pansiyonlara sağlanacak personel desteğiyle yatılı nöbetleri öğretmenlerin tutması gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenler tüm pansiyonların Kredi Yurtlar Kurumu gibi bir çatı altında toplanıp, burada sadece pansiyondan sorumlu olacak personel görevlendirilerek hem öğretmenlerin yatılı nöbet tutmamasını hem de yeni bir iş istihdamı sağlanmasını önermişlerdir. Ayrıca belletici öğretmenliğin sadece gönüllülük esasına göre olması gerektiğini özellikle küçük çocuğu olan kadın öğretmenlerin nöbet tutmakta çok zorlandıklarını ve verimli olamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse tümü nöbet karşılığı alınan ücretin arttırılması gerektiğini ve hafta içi nöbetiyle haftasonu nöbeti ücretinin haftasonu lehinde değiştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Son olarak, öğretmenler pansiyonlara seçilen öğrencinin bir komisyon kurularak bazı kriterlerden geçmeleri gerektiğini ve öğrencilere pansiyondan okula ulaşımında servis ayarlanması gerektiğini önermişlerdir.

Coleman'ın (1968) belirttiği gibi eğitimde eşitlik kavramını anlamak için çocuğun toplumdaki yerine bakmak gerekir. Eğitime ulaşmada sıkıntılar yaşayan çocuklar için MEB tarafından yatılı pansiyonlar açılması çok önemli bir fırsattır. Eldeki çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak okul türüne ve öğrenci cinsiyetine bakmaksızın barınılan pansiyonların fiziki ve sosyal olanaklar açısından eşit fırsatlara sahip olması gerektiği

önerilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin önerilerinden yola çıkarak her pansiyonda yirmi dört saat boyunca bulanacak bir güvenlik personeli, sağlık personeli, psikolojik danışman olabilmesi sağlanırsa yatılı belleticilik yapan öğretmenlerin işlerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Araştırmanın giriş bölümünde de belirtilen 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri bu araştırmanın sonuçlarına dayalı önerilerle benzerlik göstermektedir. MEB bu hedeflere ulaştığında ortaöğretim yatılı pansiyonlarına, bu pansiyonlarda yatılı nöbet tutan belletici öğretmenlere ve pansiyonlarda barınan öğrencilere dair sorunların büyük çoğunluğu ortadan kalkacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının yatılı belleticilik konusunda herhangi bir eğitim almadıkları görülmüştür. MEB tarafından belleticilik yapan tüm öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmelidir. Hatta bu eğitimin değişen koşullara uyum sağlayabilmek adına sık sık güncellenmesi ve aynı öğretmenin farklı zamanlarda yeniden bu eğitimi alması önerilebilir. Bu çalışma lise pansiyonlarında yatılı belleticilik yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Benzer çalışmalar pansiyon idarecileri, pansiyonda barınan öğrencilerle ve bu öğrencilerin velileriyle yapılabilir.

### Kaynakça

- ACAR ÇİFTÇİ, Y. ve AYDIN, H. (2014). "Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık 2014, S.33, ss.197-218.
- AKSOY, N. (2008). "Multigrade Schooling in Turkey: An Overview", *International Journal of Educational Development*, S.2, Mart 2008, ss. 218-228.
- AMOGÉ, T. (2008). "A study of students' hotel adequacy of support services in University of South East State of Nigeria". *Unpublished Thesis in University of Benin*. Retrieved from the author on 5th of September 2014.
- CASSIDY, W. ve JACKSON, M. (2005). "The Need for Equality in Education: An Intersectionality Examination of Labeling and Zero Tolerance Practices", *Simon Fraser University McGill Journal of Education*, S. 3, Kış 2005, ss. 435-456.
- COLEMAN, J. S. (1968). "Equality of Educational Opportunity", *Integrated Education*, S. 5, Yaz 2008, ss.19-28.
- ÇOLAK, M. (2007). "Yatılı Olan ve Yatılı Olmayan Öğrencilerin Vücut Kompozisyonlarının Değerlendirilmesi", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.2, Cilt 9 2007, ss. 183-194.
- ÇOKAMAY, G., ÇAVDAR, D. ve ÇOK, F. (2014). "Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) Öğrencilerinin Gelişim Gereksinimleri ve Yaşam Koşulları: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S.1, Mayıs 2014, ss. 19-42.
- DAĞLI, A. ve GÜNDÜZ, H. (2008). "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği)", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.10, Haziran 2008, ss. 12-35.
- DİNÇER, M. (2003). "Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü", *Ege Eğitim Dergisi*, S.1, Nisan 2003, ss. 102-112.

## Öğretmenlerin Lise Pansiyonlarına İlişkin Görüşleri: Problemler ve Çözüm Önerileri

- EKEJIUBA, P. (2015). "The Running of Hostels as Auxiliary Services in University of Benin: Implications for Academic Studies", **African Educational Research Journal**, S.3, 2015, ss. 51-54.
- KALKAN, B. (2014). "Eğitim Kupunu: Eğitimde Fırsat Eşitliği İçin Bir Öneri", **Liberal Düşünce**, S. 76, Güz 2014, ss. 63-100.
- KARASAR, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- KAZU, İ. Y. ve AŞKIN, Z. (2011). "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Etüt Saatlerinde Ve Boş Zaman Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar (Elazığ İli Örneği)", **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, S.3, Eylül 2011, ss. 39-46.
- NARTGÜN, Ş. S. ve DİLEKÇİ, Ü. (2016). "Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 4, Cilt 22 2016, ss. 537-564.
- SARIDUMAN, S. ve KILIÇOĞLU, G. (2018). Yatılı ortaöğretim okullarının pansiyonlarında yaşanan sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma, **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.1, Nisan 2018, ss. 1045-1065.
- SÖNMEZ, V. (2012). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TERZİ, L. (2011). Justice and Equality in Education a Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs, Bloomsbury Publishing, London.
- THUROW, L.C. (1972). "Education and Economic Equality", **The Public Interest**, S. 28, Yaz.1972, ss. 28-66.
- TÜRKOĞLU, A. (1997). 99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş, Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık, Adana.
- UBONG, B. (2007). "Hostel Accommodation in Tertiary Educational Institutions in Nigeria: To be or not to be". Retrieved July, 28, 2009. [www.bassoyubing.com/Hostel of 20](http://www.bassoyubing.com/Hostel%20of%20)
- YETİM, A.A. ve GÖKTAŞ, Z., (2004), "Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S. 2, Ekim 2004, ss. 541-550.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H., (2018), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, "Millî Eğitim Temel Kanunu", Millî Eğitim Bakanlığı, 14 Haziran 1973.
- <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.836950.pdf>, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği", Millî Eğitim Bakanlığı, 10 Ekim 1983.
- <http://www.resmigazete.gov.tr>, "Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği", Millî Eğitim Bakanlığı, 7 Eylül 2013.
- <https://ogm.meb.gov.tr>, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okullarda Yatılılık, Bursluluk, Sosyal Yardımlar ve Okul Pansiyonları Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı, 25 Kasım 2016.
- <http://siteresources.worldbank.org/>, "Türkiye'de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorlukları ve Seçenekler", Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, 30 Haziran 2011.
- [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2018.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf), "Türkiye Cumhuriyeti Anayasası", Türkiye Büyük Millet Meclisi, 7 Kasım 1982.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>, "2023 Eğitim Vizyonu", Millî Eğitim Bakanlığı, Ekim 2018.



# ÖĞRETMEN TEMALİ FİMLERDE SUNULAN “İDEAL ÖĞRETMEN” MODELİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Müzeyyen ALTUNBAY<sup>1</sup>, Julide ALACA<sup>2</sup>**

1 Doç., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, altun.bay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9568-3160.

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, alacajulide@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0088-8137.

Geliş Tarihi: 06.02.2020 Kabul Tarihi: 26.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.685711

**Öz:** Öğretmen bireylerin kendi bilgi dünyalarını oluşturmalarını sağlayan, toplumun sahip olduğu değerleri aktaran ve ülkenin gelişimini sağlayacak olan geleceğin kurucularını büyük bir emek ile yetiştiren kişidir. Bu bakımdan toplumun en önemli yapı taşları olan bireyleri yetiştiren öğretmenlerin sahip olması gereken birçok özellik vardır. İdeal bir öğretmende genellikle etkili ve zevkli ders işleme, öğrencilere değer verme, öğrencileri tanıma, demokratik olma, sabırlı olma, alan hâkimiyeti, sınıf yönetiminde iyi olma, güvenilir bir lider ve yol gösterici olma gibi özellikler aranır. XXI. yüzyıl becerileri ile birlikte ideal öğretmen özelliklerine teknolojinin etkin ve bilinçli bir şekilde kullanılması ve dijital vatandaşlıkta model olma gibi yeni unsurlar eklenmiştir. Bu çalışma, filmler üzerinden ideal öğretmen modelini ortaya koymaktadır. Çalışma doküman inceleme yöntemi çerçevesinde yürütülmektedir. Bu araştırmada ele alınan filmler içerisinde sunulan ideal öğretmenin niteliklerini belirlemek hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında öğretmenlere önerdiği “Örnek Film Listesi”nde yer alan 50 film, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, ideal öğretmen, film, 21. yüzyıl becerileri.

## THE “IDEAL TEACHER” MODEL PRESENTED IN TEACHER THEMED MOVIES

### Abstract:

The teacher is the person who enables individuals to create their own world of information, transfer the values of the society and with great effort raise the founders of the future who will ensure the development of the country. There are many features that a teacher must have while s/he handles the most important part of the society, which is ‘the people’. An ideal teacher should have the features such as effective and enjoyable lessons, valuing students, getting to know students, being democratic and patient, having great knowledge of the field, being good at classroom management, being a reliable leader and guide. Along with the 21st century skills, new elements such as the use of technology effectively and being a model in digital citizenship have been added to the characteristics of the ideal teacher. This study also reveals the ideal teacher model through films. The study is carried out within the framework of document review method. In this study, it is aimed to determine the qualifications of the ideal teacher that is presented in the films mentioned in the study. 50 films which are included in the “Sample Film List” proposed by the Ministry of National Education to teachers within the scope of the Professional Working Period and Prospective Teacher Training Program constitute the sample of the study.

**Keywords:** teacher, ideal teacher, movie, 21st century skills.

### Giriş

Dünya üzerinde gelişime yön vermek, üretim noktasında başta gelen ülkeler arasında yer almak ve 21. yüzyıl içerisinde çizilen yetkinliklere yeni unsurlar eklemek, yetiştirilecek gençliğe bağlıdır. Geleceğe yön verecek gençlerin yüksek niteliklerle yetiştirilebilmesi bu açıdan çok önemlidir. Bu niteliklerin aktarımının gerçekleşeceği ana gövde eğitimidir. Eğitim içerisinde öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmekle birlikte ülkenin refah düzeyini artıracak bireyler yetiştirme görevini ise öğretmenler üstlenmektedir.

Öğretmenlik, Millî Eğitim Temel Kanununda “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yüksekokul mezunu olup devletin eğitim, öğretim

ve bununla ilgili yönetim görevini yapan kişidir” (Millî Eğitim Temel Kanunu,1973) şeklinde tanımlanmaktadır.

Topçu’ya (1997) göre muallim sadece bir memur değildir; belki genç ruhları kendilerine mahsus manadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir. Öğretmen, öğrencilere bilgiyi keşfettiren, keşfedilen bu bilginin farklı boyutlarda ve alanlarda nasıl kullanılabileceğini gösteren, toplumdaki ahlaki değerlere uygun birey yetiştirmeyi amaç edinen, cömertlik, nezaket ve ciddiyet niteliklerini taşıyan kişidir. Geçmişten günümüze kadar halkın aydınlanması, ortaya çıkan yeni unsurlara bireylerin adapte edilmesi, üreten bir ulus niteliğine bürünmek için sahip olunması için gereken becerilerin bireylere aktarımı, öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu aktarımın başarılı bir şekilde yapılabilmesi için de öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır.

Çetin (2001) ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikleri üç kategoride toplamıştır. İlk başlık, ideal öğretmenin bireysel özelliklerdir. Bu başlık dâhilinde fiziksel özellikler, entelektüel özellikler, sosyal özellikler, diğer kişilik özellikleri yer almaktadır. İkinci başlık, ideal öğretmenin mesleki ve akademik yeterlikleridir. Başlık altında konu bilgisi, genel öğretim yeteneği, özel öğretim yeteneği, kişisel ilişkiler, faaliyetleri bilme ve düzenleme bulunmaktadır. Son başlık, ideal öğretmenin meslekî tutum ve davranışlarıdır. Özabacı ve Acat’ın (2005) çalışmasında kadın ve erkek etrafında ideal öğretilerde bulunması gereken özellikler gruplanmıştır. Kadınlar için en önemli on özellik sırasıyla şunlardır: bilgilendirici olma, işini sevme, iletişim kurabilme, dile hâkim olma, mesleğini sevme, güvenilir olma, bilgili olma, bilinçlilik, tarafsızlık ve demokratiklik. Erkekler için en önemli on özellik ise şu şekilde sıralanmaktadır: mesleğini sevme, bilgilendirici olma, dürüst olma, dile hâkim olma, güvenilirlik, bilgili olma, demokratiklik, onurlu olma, işini sevme ve kültürlülük.

Telli, Brok ve Çakıroğlu’nun (2008) çalışmasında öğretmen ve öğrenci gözüyle ideal bir öğretmen özellikleri ortaya konulmuştur. Öğretmen ve öğrencilere göre ideal bir öğretmen; öğrencilerine rehberlik eden, motive eden, teşvik eden, kendine güvenen, saygılı ve olumlu ilişkiler kuran kişidir. Bu çalışma içerisinde ayrıca ideal öğretmenin karşıtı olan öğretmen görünümü de ortaya konulmuştur. İdeal bir öğretmenin karşıtı; düzensiz, öğrencilerine ilgi göstermeyen, öğrencilerinin çalışmaları hakkında şüpheli ve tutarsız davranan bir öğretmen modelidir. Mızrak Karcı’nın (2016) çalışmasında ideal öğretmen nitelikleri öğrenci tarafından belirlenmiştir. Öğretmenin kişilik özellikleri, genel öğretim yöntemleri bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi ve kişilerarası ilişkiler bilgisi noktalarından ideal öğretmen görünüşünün nasıl olması gerektiğine dair tespitler oluşturulmuştur.

Çalışkan, Işık, Saygın’ın (2013) çalışmasında öğretmen adayları etrafında ideal öğretmen nitelikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen adayları ideal öğretmeni; ders boyunca sık sık örnekler veren, ilgi çekici ders işleyen, öğrencilerine değer

veren, alan bilgisine dair fikri olan ve alanına hâkim, sınıfını iyi bir şekilde yöneten, tatlı-sert yaklaşımla öğrencilerinin hepsine eşit davranan, anne gibi şefkatli ve baba gibi cana yakın bir yönü olan, dersine karşı sevgi duygusunu geliştiren şekilde be-timlemiştir.

## 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Eğitim ve Öğretmen

Her yeni yüzyıla beraber insanlığı etkileyen yeni kavramlar da ortaya çıkmaktadır. Dünya üzerinde gelişen ve değişen toplumsal düzen, bilim ve teknoloji yönünden ilerleme, üretim ve tüketim kavramlarının farklı boyutlarla ele alınması yeni becerilerin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. Ortaya atılan bu becerilerin insanlar tarafından keşfedilmesi, benimsenmesi, bunun üzerine çalışmaların gerçekleşmesi, yeniliklerin geliştirilebilmesi ve devamının getirilebilmesi eğitim sayesinde gerçekleşmektedir. Eğitim sahip olduğu bu yönünden ötürü ortaya çıkan her değişimden etkilenmektedir. Ortaya çıkan değişimler eğitim kavramını etkilemekte ve eğitimin asıl yapıtaşı olan öğretmen tarafından bu değişimlerin genç nesillere aktarımı gerçekleşmektedir.

21. yüzyıl öncelikle küresel farkındalık, finansal, ekonomik, işletme ve girişimcilik okuryazarlığı, sivil okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve sağlık okuryazarlığı gibi pek çok yeterliği kapsamaktadır. 21. yüzyıl becerileri ise kendi içerisinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak üç ana başlığa ayrılmaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri altında bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) okuryazarlığı yer almaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri başlığı; esneklik ve uyarlanabilirlik, girişim ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerinden oluşmaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri ya da 4C'ler olarak adlandırılan başlık içerisinde eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve yenilik kendini göstermektedir (Partnership For 21st Century Skills). Millî Eğitim Bakanlığı (2019) 21. yüzyıl becerilerini şu şekilde kategorilendirmektedir:

1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri (kritik düşünebilme, etkileşim, iletişim, yenilikçilik)
2. Temel Konular (finansal, girişimcilik, sağlık, çevre)
3. BT, Çoklu Ortam Teknoloji Becerileri (bilgi, medya, BİT)
4. Sosyal Yaşam ve İş Dünyası Becerileri (kişisel motivasyon, sorumluluk, üretkenlik, esneklik)

2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitime Destek Projesi etrafında öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerini ortaya koymuştur. Çalışmada bütüncül ve sistematik bir anlayış benimsenmiş, YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından hazırlanan çalışmaların tamamı ile proje sekreteryası çerçevesinde beş ülkeye ait (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda)

dokümanlar analiz edilerek konuya ilişkin bir sentez gerçekleştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, TEDP, 2006) Bu çalışmaya göre öğretmen; öğrencilerini bireysel olarak tanır, öğrencisinin sosyal ve kültürel farkındalıklarını dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmesi ve gelişmesi için çaba harcar. Öğretmen yeni görüşlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar. Öz değerlendirme yaparak gelişimini her daim sürdürür. Öğretmen öğrenciyi fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişim yönünden tanır, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır, ona değer verir ve rehberlik eder, (...) gibi özellikleri barındırır.

Göksün (2016) 21. yüzyıl öğretmen becerilerini eğitimde teknoloji kullanımına yönelik faaliyetler yürüten İSTE çerçevesinde belirlemiştir. Gürültü, Aslan ve Balcı (2019) ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlilikleri üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya göre ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyarak onlara saygılı davrandığı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair kayıt tuttukları ve öğrencilerin gelişim dosyalarını takip ettikleri, sınıf içinde ve dışında sosyal ve akademik etkinlikler düzenledikleri vb. gibi sonuçlar elde etmiştir. Göksün ve Kurt'un (2017) çalışmasında da öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanma düzeyleri ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanım düzeyleri öğrenen ve öğreten beceriler başlıkları altında incelenmiştir.

Bu araştırmada ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında öğretmenlere izlenmesi tavsiye edilen 50 film üzerinden ideal öğretmen kavramının ortaya konması amaçlanmıştır. Sinema da aslında bir kitap gibi okuma eylemini içinde barındıran ve bu yönüyle edebiyatla iç içe olan bir sanat dalıdır. Sakallı (2011), bu nedenle edebî eserlerin ve edebiyatta oluşan anlatma ve gösterme tekniklerinin sinemaya aktarıldığını belirtmiştir. Bu durum ise sinemanın temelinde yer alan unsurlardan birinin edebiyat olduğunu ve sinemanın zaman zaman edebiyattan beslendiğini göstermektedir. Söz gelimi eğitim temalı filmlerden biri olan Mürebbiye, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın aynı adlı eserinden beyaz perdeye uyarlanmıştır (Scognamillo, 2014). Monaco'ya (2013) göre "Yedinci sanat kendisinden önceki sanatlardan toprak parçaları olarak kendi toprağını şekillendirmiş, sınırlandırmış ve dilini ortaya koymuştur. Böylece sinema ve edebiyatın birbirini etkileyen iki sanat dalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada filmler aracılığı ile Millî Eğitim Bakanlığının örnek rol-model olarak gösterdiği öğretmen niteliklerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma doküman inceleme yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemede yazılı kaynakların yanında film, video, fotoğraf gibi görsel malzemeler de bulunur.

## Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni eğitim içerikli filmlerdir. Millî Eğitim Bakanlığının Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı kapsamında öğretmenlere önerdiği “Örnek Film Listesi”nde yer alan 50 film çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ancak bu filmler içerisinde doğrudan öğretmen modelinin görülmediği ve Türkiye’de gösterimi mevcut olmayan film ve belgeseller çalışma dışı bırakılmıştır. Ayrıca film listesinde yer alan Bay Lazhar/Monsieur Lazhar ve Canım Öğretmenim/Monsieur Lazhar adlı filmler aynı filmi temsil etmektedir, film adı iki kez tekrar edilmiştir. Belgesel niteliğinde olanların da çıkarılmasıyla araştırma kalan 45 film üzerinden yürütülmüştür.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Filmler araştırmacılar tarafından izlenerek her filmdeki temel karakterin “ideal öğretmen” olarak ele alınmasını sağlayan temel özellikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle bu özellikler daha sonra sınıflandırılarak filmlerde sunulan “ideal öğretmen” modeli betimlenmiştir. Çalışma söz konusu filmlerdeki “ideal öğretmen” kavramını ele alan ilk çalışma olması açısından da önem taşır.

## Bulgular

Bu bölümde ilk olarak örneklem olarak alınan filmlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Filmlere ait bilgiler (yıl, yönetmen ya da yerli-yabancı oluşu) Tablo 1’de gösterilmektedir (bk. Tablo 1).

**Tablo 1.** Örnek Film Listesinde Yer Alan 45 Filme İlişkin Genel Bilgiler

	Filmin Adı	Yılı	Yerli/Yabancı	Yönetmen
1	3 Idiots	2009	Yabancı	Rajkumar Hirani
2	400 Darbe	1959	Yabancı	François Truffaut
3	American Teacher	2011	Yabancı	Vanessa Roth, Brian McGinn
4	Arkadaşımın Evi Nerede?	1987	Yabancı	Abbas Kiyarüstami
5	Asyanın Kandilleri	2005	Yerli	Muharrem Sevil
6	Batiya Doğru Akan Nehir	2012	Yerli	Bahçeşehir Üniversitesi
7	Bana Güven/Lean On Me	1989	Yabancı	John G. Avildsen
8	Bay Lazhar/monsieur Lazhar	2011	Yabancı	Philippe Falardeau
9	Birinci Sınıf	2010	Yabancı	Justin Chadwick
10	Billy Elliot	2000	Yabancı	Stephen Daldry
11	Can Dostum	1997	Yabancı	Gus Van Sant

12	Canım Öğretmenim	2011	Yabancı	Philippe Falardeau
13	English Vinglish	2012	Yabancı	Gauri Shinde
14	Etek Günü	2008	Yabancı	Jean-Paul Lilienfeld
15	Hababam Sınıfı	1975	Yerli	Ertem Eğilmez
16	Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	1976	Yerli	Ertem Eğilmez
17	Hababam Sınıfı Güle Güle	1981	Yerli	Ertem Eğilmez
18	Hababam Sınıfı Tatilde	1978	Yerli	Ertem Eğilmez
19	Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor	1978	Yerli	Kartal Tibet
20	Hababam Sınıfı Uyanıyor	1977	Yerli	Ertem Eğilmez
21	İki Dil Bir Bavul	2009	Yerli	Orhan Eskiköy
22	İmparatorlar Kulübü	2000	Yabancı	Michael Hoffman
23	Kalk ve Diren	1988	Yabancı	Ramón Menéndez
24	Kara Tahta	2000	Yabancı	Samira Mahmelbarf
25	Kerkenez	1969	Yabancı	Ken Loach
26	Koro	2004	Yabancı	Cristophe Barratier
27	Kör Nokta	2009	Yabancı	John Le Hancock
28	Küçük Ağacın Eğitimi	1997	Yabancı	Richard Friendenberg
29	Malcom X	1992	Yabancı	Spike Lee
30	Olmak ve Sahip Olmak	2002	Yabancı	Nicolas Philibert
31	Öğretmen/ Teaching Mrs. Tingle	1999	Yabancı	Kevin Williamson
32	Öğretmenim Bay Kim/ My Teacher, Mr. Kim	2003	Yabancı	Jang Gyu-seong
33	Ölü Ozanlar Derneği	1989	Yabancı	Peter Weir
34	Özgürlük Yazarları	2007	Yabancı	Richard LaGravenese
35	Patch Adams	1998	Yabancı	Tom Shadyac
36	Ron Clark'ın Hikayesi	2006	Yabancı	Randa Haines
37	Sessizlik/Dogani	2011	Yabancı	Hwang Dong-hyuk
38	Sevgili Öğretmenim/ Mr. Holland's Opus	1995	Yabancı	Stephen Herek
39	Sevgili Öğretmenim To Sir with Love /	1967	Yabancı	James Clavell
40	Sınıf/ EntreLesMurs	2008	Yabancı	Laurent Cantet
41	Sınıfın Önü/Front of the Class	2008	Yabancı	Peter Werner

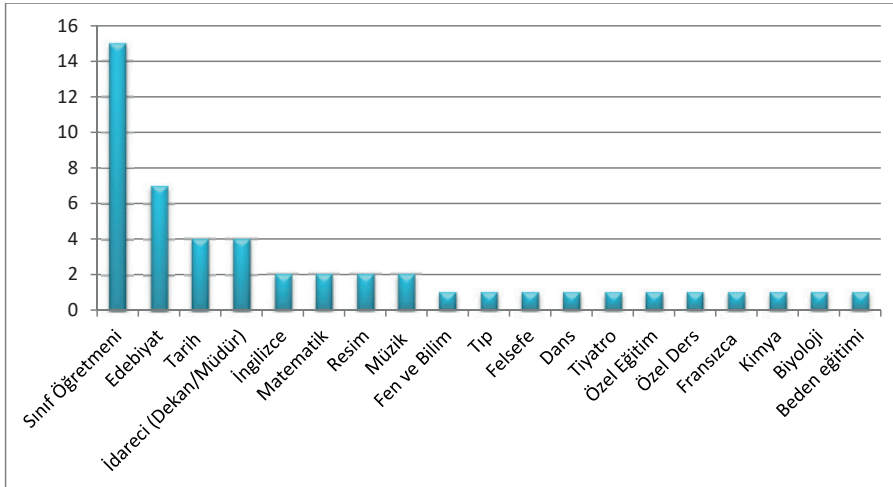
## Öğretmen Temalı Filmlerde Sunulan “İdeal Öğretmen” Modeli

42	Siyah	2005	Yabancı	Sanjay Leela Bhansali
43	Süpermen’i Beklerken	2010	Yabancı	David Gugenheim
44	Şeytana Karşı	2004	Yabancı	Mikael Hafström
45	Tarih Öğrencileri	2006	Yabancı	Nicholas Hytner
46	Tepetaklak Nelson	2006	Yabancı	Ryan Fleck
47	Tom Brown’ın Okul Günleri	1951	Yabancı	Gordon Parry
48	Yedek Parçalar/ Spare Parts	2015	Yabancı	Sean McNamara
49	Yerdeki Yıldızlar	2007	Yabancı	Aamir Khan
50	Bir Fazlası Değil/Not One Less	1999	Yabancı	Zhang Yimou

Tablo 1’de görüldüğü gibi önerilen filmler içerisinde dokuz yerli yapım, kırk bir yabancı yapım film bulunmaktadır. Yabancı filmlerde Amerikan yapımının ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanında Avrupa temelli filmler de büyük bir orana sahiptir. Listede İran yapımı bir film ve Uzak Asya yapımı üç film ile Hint temelli dört film de vardır. Yirmi bir film 20. yüzyılda, yirmi dokuz film ise 21.yüzyıl içerisinde yapılmıştır. Film önerileri içerisinde *Asya’nın Kandilleri*, *Batiya Doğru Akan Nehir* ve *American Teacher*, *Olmak ve Sahip Olmak*, *Süpermeni Beklerken* adlı beş adet belgesel vardır. Yerli yapım içerisinde yer alan Hababam Sınıfı filminin tüm serileri öneri içerisinde ele alınmıştır.

Çalışma bağlamında öncelikle öğretmenlerin branşlarına ilişkin tespitlere yer verilmiştir (Bk. Grafik 1).

**Grafik 1.** Filmlerde Öğretmenlerin Branşları/ Alanları





Grafik 1’de izlenen filmlerde yer alan öğretmenlerin branşları gösterilmektedir. İncelenen 45 filmde birbirinden farklı “karakter öğretmenler” yer almaktadır. Filmlerde birden fazla öğretmen modeline yer verilse bile senaryoyu kendi çevresinde oluşturan öğretmen karakteri ele alınmıştır. Ancak “Hababam Sınıfı Uyanıyor” filminde olay örgüsünü yönlendiren birden fazla öğretmen olduğundan bunların hepsi değerlendirmeye ayrı ayrı alınmıştır. Filmlerde toplam on beş sınıf öğretmeni, yedi edebiyat, dört tarih, iki müzik, iki matematik, iki resim, bir Fransızca, bir İngilizce, bir dans, bir tıp, bir felsefe, bir özel eğitim, bir özel ders, bir kimya, bir biyoloji, bir fen ve bilim, bir tiyatro, bir beden eğitimi ve dört idareci (Müdür, Dekan, Bakan) olmak üzere farklı dallarda ve alanlarda öğretmen modelleri sunulmuştur.

Öğretmenlerin branşlarının tespit edilmesinin ardından filmlerde öğretmenlerin yaşadıkları/karşılaştıkları genel sorunlar tespit edilmiştir. Bir filmde birden fazla sorun görülebilmekle birlikte, filmin senaryosuna hâkim olan temel soruna yer verilmiştir. Tespit edilen en temel sorunlar Tablo 2’de gösterilmektedir (Bk. Tablo 2).

**Tablo 2.** Filmlerde Görülen Temel Problem ve Çatışmalar

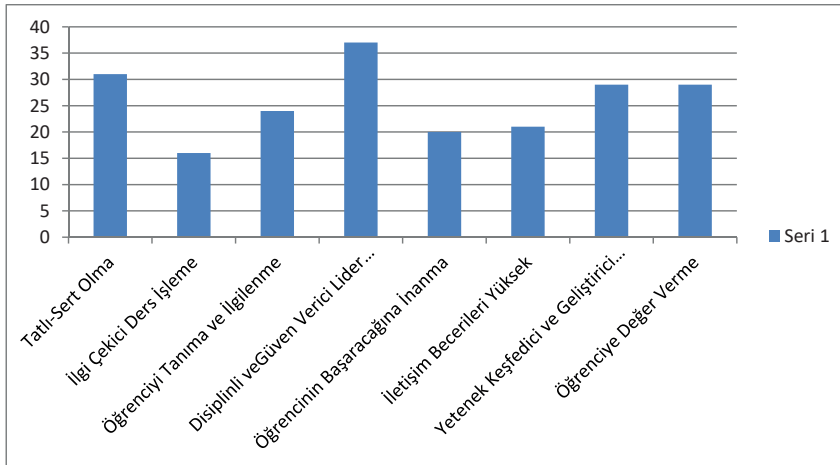
Temel Problemler	
1	Öğrenciye yönelik aile ve toplum baskısı
2	Madde bağımlılığı
3	Öğrencilerin manevi yönden çöküşü
4	Sınav odaklılık ve öğrenciyi sınırlandıran aile ve okul kurumu
5	Eğitim hakkı için verilen mücadele
6	Derse karşı ilgisiz ve çalışma isteği düşük öğrenciler
7	Sınıfta ders akışını olumsuz engelleyen öğrenci(ler)
8	Engelli birey olarak verilen mücadele
9	Etnik farklılıktan ötürü yaşanan dezavantajlılık
10	Azınlık olmalarından ötürü kendileriyle ilgilenilmeyen ve başarısız olan öğrenciler
11	Aileleri tarafından terk edilen öğrenciler ve derse karşı olumsuz tutum
12	Öğrencilerin derse karşı ilgisiz ve kural dışı hareketleri
13	Öğretmenin sınıf hâkimiyetinin yetersiz oluşu
14	Öğrencilerin öğretmeni suiistimal etme çabaları
15	Ezbere dayalı eğitim sisteminin öğrenciler nezdinde sorgulanma çabası
16	Öğrenme güçlüğü (disleksi) olan öğrenci(ler)
17	Kalabalık sınıflarda ders işleme, verimsiz eğitim-öğretim süreci
18	Sosyo-ekonomik yönden zayıf öğrenciler
19	Çalışan öğrenciler (Aileye maddi destek vermek zorunda kalan öğrenciler)
20	Hazırbulunuşluğun zayıf olması

## Öğretmen Temalı Filmlerde Sunulan “İdeal Öğretmen” Modeli

21	Savaş sonrası bunalımın yarattığı halk ortamı ve ailenin çocuğunun eğitimine karşı ilgisiz oluşu
22	Öğrenciler üzerinde baskı kuran okul ortamı
23	Ekonomik yönden dezavantajlı ailelerin yığıldığı bir okul
24	Birleştirilmiş sınıfta eğitim öğretimin devam edilmesi
25	Öğretmenler tarafından Amerikan eğitim sistemindeki eksiklikler üzerine eleştiri
26	Özel hayatı ile eğitim ortamını ayıramayan öğretmen görünümü
27	Savaş esnasında eğitimin arka planda bırakıldığı bir ortam
28	Öğretmenlerin maddi yönden öğrencileri
29	Eğitimin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesi için sınıf ortamında bulunması gereken imkânlardan yoksun bir köy okulu
30	Tourette sendromuna sahip bir öğretmen

Tablo 2 incelendiğinde karşılaşılan sorunların daha çok öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-aile ve eğitim sistemi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Filmler genel olarak öğretmenlerin var olan bu sorunlarla mücadelesi üzerine kurgulanmıştır. Bir öğretmenin yaşadığı sorunlara karşı verdiği mücadele ise çoğu zaman öğretmenin kendi yeterliklerine, buldukları çağa ve kültüre bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından öğretmenlerin genel özellikleri her film için ayrı ayrı tespit edilmiştir. İlk olarak araştırmacılar tarafından her filmdeki temel karaktere yönelik beş özellik belirlenmiş, ardından en baskın özellikler değerlendirmeye alınmış, bu özellikler/nitelikler Grafik 2’de gösterilmiştir (Bk. Grafik 2).

**Grafik 2.** Filmlerde Öğretmenlerin Ortak Olarak Sergiledikleri Nitelikler



Grafik 2’de izlenen filmler neticesinde öğretmenlerin en baskın özellikleri ve filmlerde ortak olarak öğretmenlerin taşıdığı nitelikler belirtilmiştir. Buna göre disiplinli ve güven verici bir lider olma özelliği izlenen filmlerde en çok öne çıkan olumlu öğretmen niteliğidir. Bu özelliği; tatlı-sert olma, yetenek keşfedici ve geliştirici olma, öğrenciyi değer verme, öğrenciyi tanıma ve öğrenci ile ilgilenme, öğrencinin başaracağına inanma, iletişim becerilerinin yüksek olması ve ilgi çekici ders işleme gibi özellikler takip etmektedir.

Filmlerde öğretmenlerin genel olarak karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için baskın olan niteliklerini/özelliklerini öne çıkardıkları ve çözüm odaklı ilerledikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan filmlerden hareketle Grafik 2’de tespit edilen özellikler, ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikler olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla 20. veya 21. yüzyılda yapılan filmlerde öğretmenlerin sorunlara yönelik benzer yaklaşımları, öğretmen niteliklerinin her çağda değişmeyebileceğini göstermesi açısından da önemlidir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen bir toplumun geleceğini inşa eden, var olan kaynaklarını geliştiren, yeni kaynaklar ortaya çıkaran, ulusun sahip olduğu düşünceyi kavrayıp bunun evrensel bir boyuta gelmesi için uğraşan bireyleri bilgi ve emeğiyle yetiştiren kişidir. Öğretmenin bu yetiştirmeyi verimli, üretken ve doğru bir yol üzerinde gerçekleştirebilmesi için de sahip olması gereken birtakım özellikler vardır. Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı örnek film listesinde yer alan elli film ele alınarak ideal bir öğretmen görünümü ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu amacını gerçekleştirebilmesi için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Filmler; öğretmenlerin branşlarına, sahip oldukları özelliklerine, karşılaştıkları problem durumlarına göre incelenmiştir. Bu inceleme boyutunda filmlerde en fazla sınıf öğretmeni modelinin ele alındığı görülmektedir. Hatta ortaokul ve lise düzeyinin anlatıldığı filmlerde bile sınıf öğretmenleri merkeze konulmuştur. Bunun temel sebebinin öğrencilerin sorunları, başarı düzeyleri ve bunların gelişiminin izlenmesinin sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesinden kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Filmlerde en fazla orana sahip diğer branş ise edebiyat öğretmenleridir. Edebiyat kavramının insan ve hayat üzerine kurulu olması ve öğrencilerin lise çağında kendini bulma arayışı içerisinde kitaplardan büyük ölçüde yararlanması bu branşın filmlerde sıklıkla ele alınmasını sağlamıştır. Çünkü filmlerde yer alan edebiyat öğretmenleri öğrencilerin sorunlarına ve kişilik oluşturma çabalarına kitaplar yardımıyla cevap vermektedir. İdareci bünyesinde bulunan öğretmenler de filmlerde önemli bir orana sahiptir. Bu sonuçta, eğitim kurumunda var olan ya da birden ortaya çıkan sorunların çözümünden birinci dereceden idarecilerin sorumlu olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Felsefe, tıp, dans, tiyatro, özel eğitim, özel ders ise en az orana sahip branşlardır.

Filmlerde yer alan öğretmenlerin sahip oldukları özellikler belirli bir çerçevede incelenmiştir. Bu incelemeyle öğretmenlerde yoğun olarak disiplinli ve güven verici

bir lider olma özelliğine rastlanılmıştır. Çünkü öğrenciler güven duydukları bireylerle sorunları paylaşma, sorunlarına beraber çözüm bulma, düşüncelerini rahatça ifade etme isteği duyarlar. Sezer (2016)'in ortaya koyduğu çalışmada da ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklerin en baskınlarından birisi güvenilirlik olarak tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla sahip oldukları bir diğer özellik ise tatlı-sert değildir. Çalışkan, Işık ve Saygın (2008) çalışmalarında ideal bir öğretmenin tatlı-sert bir yaklaşımına sahip olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir oranda sahip oldukları bir diğer özellik ise öğrenciye değer vermedir. Ulusoy (2013) araştırmasında ideal sınıf öğretmenin kişisel özelliklerinde “bireye önem verme” önemli bir sonuç olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerde en az görülen özellik ise ilgi çekici ders işlemedir. Filmlerin genellikle öğrenci sorunlarını fark etme ve bunlara çözüm yolları bulma çizgisinde ilerlediği için bu özellik geri planda kalmış bulunmaktadır.

İzlenen filmler etrafında eğitim öğretim sürecinde sıklıkla karşılaşılan çok sayıda sorun tespit edilmiştir. Filmlerde etnik farklılıktan ötürü yaşanan dezavantajlık ve azınlık olmalarından ötürü kendileriyle ilgilenilmeyen ve bu sebepten ötürü başarısız olan öğrenciler sıklıkla işlenmiştir. Önerilen filmlerin çoğunun yabancı yapım olması ve Avrupa sinemasından çok Amerikan sineması bağlamındaki filmlerin önerilmesi bu sorunun oranını arttırmıştır. Çünkü filmler kendi yaşadıkları coğrafyanın sorununu ortaya koymaktadır. Sorunların çözümü noktasında da filmler benzer çözümler göstermiştir. Genel olarak mesleğine bağlı ve öğrencilere değer veren öğretmenlerin bu sorunun yaşandığı okullarda göreve başlayarak öğrencilerle birebir ilgilenmesi, onların yeteneklerini keşfetmesi ve öğrencilere başarabilecekleri inancını adapte etmesi gibi çözümler yer almaktadır.

Sonuç olarak izlenen filmlerde birbirinden farklı öğretmen modelleri, özellikleri, sorunları ve çözümleriyle karşılaşılmıştır. Ancak öğretmenlere örnek olarak sunulan bu liste aynı zamanda MEB'in gözüyle ideal öğretmen modeline dair fikir vermesi açısından da önemli görülmektedir. Fakat listede yer alan filmlerin genellikle yabancı yapım olması ve bu yabancı yapım konumunda yoğun olarak Amerikan yapımının tercih edilmesi hikâye tekrarını mevcut kılmakla beraber kültürel olarak alışık olunmayan sorunları da yansıtmıştır. İlaveten izlenen pek çok filmde, listede yer alan bir başka filmin farklı bir dekor etrafında yinelendiği görülmektedir.

Filmler öğretmenlere dolaylı bir tecrübe kazandıracığı için gerek kültürel olarak gerekse bireysel olarak karşılaşılabilen sorunların çözümüne yönelik yerli yapımlara daha fazla yer verilmesi uygun olacaktır. Filmler ayrıca farklı bakış açısı kazandırma, ortak bir değer etrafında birleşme, duygu-düşünce dünyasını değiştirme gibi çok yönlü katkı sağlar. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim temalı “kısa film” yarışmaları düzenlenebilir.

## Kaynakça

- BİLİŞİMLE Üretim Pilot Uygulaması Değerlendirme Raporu, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_10/21171539\\_BilisimleuretimPilotUygulamasidegerlendirmeRaporu2019.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/21171539_BilisimleuretimPilotUygulamasidegerlendirmeRaporu2019.pdf) 03 Şubat 2020.
- ÇALIŞKAN, Muhittin; IŞIK, Ayşe Negiş; SAYGIN, Yeliz. (2013). "Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Algıları". *Elementary Education Online*, S.12(2), ss: 575-584.
- ÇETİN, Şaban (2001). "İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma", *Milli Eğitim Dergisi*, S. 149. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/149/cetin.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm) 11 Aralık 2019.
- GÖKSUN, Derya; KURT, Adile (2017). "Öğretmen Adaylarının 21. Yy. Öğrenen Becerilerini Kullanımları ve 21. yy Öğreten Becerilerini Kullanımları Arasındaki İlişki", *Eğitim ve Bilim*, C. 42, S. 190, ss: 107-130.
- GÖKSÜN, Derya Orhan (2016). 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- GÜRÜLTÜ, Ercan; ASLAN, Mehmet; ALCI, Bülent. (2019). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kullanım Yeterlilikleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/plugins/uploads\\_files/2972-published.pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/plugins/uploads_files/2972-published.pdf) 03 Şubat 2020.
- MIZRAK KARCI, Meryem. (2016). "Öğrenci Gözüyle İdeal Öğretmenin Özellikleri: Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği", *Milli Eğitim Dergisi*, S.209, ss: 80-101.
- MİLLÎ EĞİTİM Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete. Yayımlanma Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> 03 Şubat 2020.
- MONACO, James (2013). *Bir Film Nasıl Okunur?*, Oğlak Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZABACI, Nilüfer; ACAT, Bahattin. (2005). "Öğretmen Adaylarının Kendi Özellikleri ile İdeal Öğretmen Özelliklerine Dönük Algılarının Karşılaştırılması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S.42, ss. 211-236.
- PARTNERSHIP For 21st Century Skills. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> 21 Aralık 2019.
- SAKALLI, Fatih (2011). *Edebiyat ve Sinema*, Hat Yayınevi, İstanbul.
- SCOGNAMILLO, Giovanni (2014). *Türk Sinema Tarihi*, Kabalcı Yayınevi, Ankara.
- SEZER, Şenol (2016). "Okul Yöneticilerinin İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Bilişsel Kurguların", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S.186, ss: 37-51.
- TEDP Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_YETERLYKLERi\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf) 03 Şubat 2020.

## Öğretmen Temalı Filmlerde Sunulan “İdeal Öğretmen” Modeli

- TELLİ, Sibel; BROK, Perry; ÇAKIROĞLU, Jale. (2008). “Öğretmen ve Öğrencilerin İdeal Öğretmen Hakkındaki Görüşleri”, Eğitim ve Bilim Dergisi, C.33, S.149, ss:118-129.
- TOPÇU, Nurettin. (1997.) Türkiye'nin Maarif Davası, Dergah Yayınları, İstanbul.
- ULUSOY, Mustafa. (2013). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İdeal Öğretmen ve Mesleki Yeterlilikle İlgili Değerlendirmeleri”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.6(4), ss: 324-341.
- YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Film listesi [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/17153259\\_FYLM\\_LYSTEYSY\\_17.09.2018\\_.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/17153259_FYLM_LYSTEYSY_17.09.2018_.pdf) 10 Temmuz 2019.

# ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN ALGI VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Yasemin İBİŞ<sup>1</sup>, Ömer ÇALIŞKAN<sup>2</sup>**

1 Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, yaseminibis78@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9542-9288.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ocaliskanmail@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9569-6431.

Geliş Tarihi: 19.02.2020 Kabul Tarihi: 06.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.691513

**Öz:** Bu araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine (kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği) ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki öğrenci sayısı) açısından nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, Yozgat il merkezindeki 14 farklı okulda görev yapmakta olan 313 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen liderliği davranışlarının boyutları arasında en çok Mesleki Gelişme boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görülmüştür. Bu boyutu sırası ile Meslektaşlarla İş Birliği ve Kurumsal Gelişme boyutları izlemiştir. Öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarında, öğretmenlerin kıdem ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin, öğretmen liderlik beklentileri açısından ise cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı fark vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Öğretmen Liderliği, Liderlik Algısı, Liderlik Beklentisi

## EXAMINATION OF TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS ABOUT TEACHER LEADERSHIP ROLES

### Abstract:

The purpose of this study is to investigate whether teacher perceptions and expectations with respect to teacher leadership roles differ in terms of certain variables (gender, teaching branch, years of experience, number of students at school). The dimensions of teacher perceptions and expectations are institutional development, professional development, cooperation with colleagues. Regarding the research design of the study, causal-comparative design was employed. The study included 313 public school teachers from 14 different schools located in the central district of Yozgat. The results of the study revealed that, of all the teacher leadership variables regarding both perceptions and expectations, *professional development* dimension was scored higher than the others. This dimension was followed by *cooperation with colleagues* and *institutional development* consecutively. Teacher perceptions about teacher leadership roles significantly differ in terms of years of teaching experience and number of students at school. Last, teacher expectations regarding teacher leadership roles significantly change by gender and teaching branch of teachers.

**Keywords:** Leadership, Teacher Leadership, Leadership Perceptions, Leadership Expectations.

### Giriş

Liderlik, belirli bir insan grubunu önceden planlanmış amaçlar doğrultusunda bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için izleyenlerini harekete geçirme yetenek ve bilgilerin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Eren, 2015). Liderlik kavramı, tarihsel gelişimi içinde özellik, davranışsal, durumsal ve çok faktörlü liderlik kuramları çerçevesinde incelenmiştir (Beycioğlu, 2016; Tengilimoğlu, 2005). Özellik kuramları liderliğin doğuştan gelen kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtirken davranışsal kuramlar liderliğin sonradan da öğrenilebilir olduğunu öne sürmektedir (Colbert, Judge, Choi ve Wang, 2012). Durumsallık kuramına göre kişiyi lider yapan etkenler, yaşadığı zaman ve şartlardan kaynaklanmaktadır (Erçetin, 2000). Çok faktörlü kuram veya diğer adıyla yeni yaklaşımlar ise liderliğin farklı yönlerini (örn., ahlak ve kültürel) öne çıkaran bir yaklaşım bütünüdür (Beycioğlu, 2016).

Güncel liderlik kuramları ise dönüşümcü, sürdürümcü ve paylaşımcı liderlik özelliklerinin bileşimidir (Aytekin, 2014; Eren, 2015). Bu kuramlar çerçevesinde liderliğin;



vizyon, eşgüdümleme, yönlendirme, ilham verme, etkileme, güven verme ve ortak amaçlar doğrultusunda güdüleyebilme gibi ortak özellikleri vurguladığı görülmektedir. Bu özelliklere sahip ve değişimi yönetecek liderlerin her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Barutçugil, 2014). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde kültür, yönetim şekli ve liderlik tarzında önemli değişimler ortaya çıkmış, otoriter liderlik davranışları yerine çözüm üretici, yönlendirici, sürükleyici ve etkileyici bir yönetim anlayışı önemli bir paradigma durumuna gelmiştir (Gül ve Şahin, 2004). Tüm çağdaş örgütlerde yaşanan sosyokültürel değişimlerden en çok etkilenenlerden birisi de eğitim örgütleri olmuştur. Gelişmiş ülkelerin çoğunda görülen ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin etkisi, eğitim sisteminde yeniden yapılanma sürecini başlatmış, bunun sonucunda; eleştirel düşünebilen, problem çözen, dünya kültürüne vakıf, çok kültürlülükle baş edebilen kişilere ve bu insan gücünü yetiştirebilecek bilgi ve yeteneğe sahip eğitim liderlerinin varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Gümüşeli, 2001; Yalçınkaya-Akyüz, 2002). Çünkü eğitim örgütlerinin amacına ulaşabilmesi diğer örgütlerde olduğu gibi lider ve liderlikle yakından ilişkilidir (Can, 2014).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın bilgi çağı olması ve bu yüzyılda toplumların başarıya ulaşmasının temel sebebinin insan kaynağı ve bilgiye dayandırılması, bu insan kaynağının ve bilginin ortaya çıkartılmasını sağlayacak öğretim liderlerinin sorumluluklarını artırmıştır (Erişen, 2007). Balcı'ya (2011) göre okul yöneticileri, 21.yy. koşullarına uygun yetiştirilmelidir. Bu durumda glokalleşme (glocalization) kavramı, gerek yerel gerekse global düzlemde önem taşımaktadır. Bu bağlamda çağdaş okul liderleri aşağıda belirtilen alanlarda glokale okuryazar olmalıdır:

- Politik okuryazarlık,
- Ekonomik okuryazarlık,
- Kültürel okuryazarlık,
- Ahlaki okuryazarlık,
- Pedagojik okuryazarlık,
- Bilgi okuryazarlığı,
- Örgütsel okuryazarlık,
- Ruhsal (spiritual ve dinsel) okuryazarlık,

Yukarıda ifade edilen özelliklere sahip liderlerin varlığı eğitim-öğretim sürecinde çok yönlü bir değişime ve dönüşüme katkıda bulunacaktır. Günümüzde yetkilerin sadece yöneticilerde toplandığı tek kişilik eğitim liderliği yerine yetki dağılımı ve görev paylaşımına dayalı olarak gelişen öğretmen liderliği önemli görülmeye başlanmıştır. Aslında öğretmenler; okul, aile, birey ve toplum açısından düşünüldüğünde pek çok yönüyle doğal bir lider durumundadır (Can, 2014). Çünkü öğretmenler etkileşimci ve dönüşümcü özellikleriyle toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yönden geli-

şimi ile bireylerin geleceğine yön vermede önemli rol oynamaktadır. Bu özellikleriyle öğretmenler meslekleri itibarıyla buldukları ortamlarda her zaman itibar sahibi ve bilirkşi olarak görülmektedir (Nayır, 2011).

Başarı oranı yüksek olan okullardaki araştırmalar, eğitim-öğretimdeki başarıda öğretmenlerin öncü bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Yalçınkaya-Akyüz, 2002). Dolayısıyla, öğretmenlerin iyi bir “öğretim lideri” olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretim liderliği, öğrenci başarısını artırma ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler ile üretken bir okul ortamı oluşturmak için yapılan eylemlerdir (Çelik, 2009). Öğretim liderliğinin yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı kalmayıp okulda görev yapan tüm öğretmenlerde de bulunması önemli görülmektedir (Bakioğlu, 1998; Beycioğlu, 2009; Can, 2007; Harris ve Muijs, 2006). Bu bakımdan, etkili bir eğitim-öğretim ortamının hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde lider öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Erişen, 2004). Öğretmen liderliği kavramı ise, “okulda ve sınıfta eğitimle ilgili faaliyetlerde resmi ve gayri resmi olarak görevler üstlenme, özgün projeler tasarlama, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği” şeklinde tanımlanmaktadır (Can, 2007, s. 263). Aynı zamanda öğretmen liderliği, öğretimin geliştirilme sürecinde; koçluk, mentörlük, grup çalışmaları ile ilgili durumlarda, öğretmenlerde uzmanlığın ve yeteneklerin daha işlevsel duruma getirilmesi olarak da nitelendirilmektedir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Öğretmen liderliği dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik yaklaşımına dayalı olarak, iş birliğine dayalı örgüt kültürünü, örgütsel yenileşme ve dönüşümü ön plana çıkarılmaktadır. Bu yönüyle öğrenci başarısı ve okul gelişimini üst noktalara taşımak hedeflenmektedir. Harris ve Muijs (2006), öğretmen liderliğini geleneksel liderlikten ayrılan özellikleri vurgulamaktadır. Buna göre öğretmen liderliği, meslektaşlarını değişime yönelik cesaretlendirmeyi, iş birliği içinde çalışmayı, öğretim programlarını yenileyebilecek bilgi birikimine sahip olmayı ve bu birikimi koç veya mentor olarak hizmet içi eğitimlerde paylaşmayı içerir. Aynı zamanda yeni programları okuldaki uygulamalara yansıtılabilmeyi, eylem araştırması yürütebilmeyi, okul geliştirme ekibinin bir üyesi olarak okuldaki karar süreçlerine katılmayı ve okul dışı paydaşlarla ilişkilerin yürütülmesinde aktif rol almayı kapsamaktadır.

## Yöntem

### *Araştırmanın Kapsamı ve Amacı*

Alan yazına dayalı açıklamalar ve belirtilen gerekçeler doğrultusunda, bu araştırmada Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri “*Kurumsal Gelişme*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutları açısından ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri; “cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki öğrenci sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki öğrenci sayısı) açısından incelenmesidir. Bu bakımdan, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın hedef evrenini 2017-2018 yılında Yozgat il merkezinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evreni toplam 52 okulda 763 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalandırma yapılmıştır. Okul sayısı belirlenirken, 52 ilkökul ve ortaokuldan öğretmen sayıları en yüksek olan 14 okul belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, Balcı (2017) tarafından sunulan örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre 763 öğretmen hedef evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 278 kişi olarak belirtilmiştir. Hedef evrende yer alan 763 öğretmenin toplam sayısı ve oranları belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü için saptanan 278 öğretmenin, 14 okulda aynı oranlara bağlı kalınarak örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Araştırmanın Hedef Evreni ve Örneklemini Gösteren Sayı ve Yüzdeler

	Okul			Öğretmen		
	Evren N	Örneklem N	%	Evren N	Örneklem n	%
İlkokul	25	7	28.0	340	138	40.6
Ortaokul	27	7	25.9	423	173	40.9
Toplam	52	14	26.9	763	313	41.14

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine ilişkin sayı ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir (bkz. Tablo 2). Araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %52.10'u kadın, %47.90'ı erkek; %46.90'ı 31-40 yaş aralığında; %25.10'u 6 ile 10 yıl arası kıdeme sahip; %72'sinin çalıştığı kurumdaki öğrenci sayısının 500 ile 1000 arasında olduğu ve %33.70'inin branşının sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	160	52.10
	Erkek	147	47.90
	Toplam	307	100
Yaş	20-30	66	21.50
	31-40	144	46.90
	41-50	66	21.50
	50 üstü	31	10.10
	Toplam	307	100
Kıdem	1-5	48	15.60
	6-10	77	25.10
	11-15	71	23.10
	16-20	53	17.30
	21 ve üstü	58	18.90
	Toplam	307	100.0
Öğrenci Sayısı	500'den az	64	20.80
	500-1000	221	72.00
	1000'den fazla	22	7.20
	Toplam	307	100
Branş	Türkçe	27	8.90
	Sınıf	102	33.70
	Sosyal Bilgiler	15	5.00
	Fen –Matematik	53	17.50
	Bilgisayar-Teknoloji	9	3.00
	Sanat Etkinlikleri	21	6.90
	Rehberlik	17	5.60
	İngilizce	27	8.90
	Din Kültürü ve A.B.	17	5.60
	Okul Öncesi	15	5.00
Toplam	303	100	

#### *Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması*

Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” ge-

rekli izin alınarak kullanılmıştır. ÖLAB, algı ve beklentileri ayrı ayrı değerlendiren 25 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek, üç alt boyutta olup, 1) *Kurumsal Gelişme* alt boyutunda 9 madde; 2) *Mesleki Gelişim* alt boyutunda 11 madde; 3) *Meslektaşlarla İş Birliği* alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplamda 25 maddeden oluşmaktadır. Algı bölümünde yer alan ifadeler “hangi düzeyde gerçekleştiğine” dair görüşleri, beklenti bölümünde yer alan ifadeler ise “ne düzeyde gerekli bulduklarına” ilişkin görüşlerin değerlendirmesini kapsamaktadır. ÖLAB ölçeğine ilişkin rapor edilen güvenilirlik değerleri ise, “Algı” düzeyine ilişkin rapor edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı tüm Algı düzeyi için .95’tir. Algı bölümüne ait alt boyutlarda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “*Kurumsal Gelişme*” için .87, “*Mesleki Gelişim*” için .87 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” için .92’dir. “Beklenti” düzeyi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Beklentiye ait alt boyutlarda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “*Kurumsal Gelişme*” için .79, “*Mesleki Gelişim*” için .86 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” için .89 olarak hesaplanmıştır.

ÖLAB’ın ölçeklendirilmesinde beşli Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Değerlendirme için ÖLAB’ın puan aralığının hesaplanmasında  $(5-1=4)$   $(4/5=.80)$  katsayısı esas alınmıştır. Ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

**Tablo 3.** Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

Hiçbir zaman	1.00–1.80 arası
Nadiren	1.81–2.60 arası
Bazen	2.61–3.40 arası
Sık sık	3.41–4.20 arası
Her zaman	4.21–5.00 arası

Ölçeği geliştiren araştırmacılar yukarıda belirtilen değerlendirme aralıklarını kullandığı için bu çalışmada da benzer değerlendirme aralığı kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 ( $25 \times 1$ ) iken en yüksek puan 125’tir ( $25 \times 5$ ). Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ise “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda 9 ile 45 (9 madde); “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda 11 ile 55 (11 madde) ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda ise 5 ile 25’dir (5 madde).

## Bulgular ve Yorumlar

### Araştırma Sorusu 1

*Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri ne düzeydedir?*

İlgili araştırma sorusuna ilişkin elde edilen değerler incelendiğinde (bkz. Tablo 4.1.), öğretmen liderliği alt boyutlarda en düşükten en yükseğe ortalamaları sırasıyla; *Ku-*

## Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

*kurumsal Gelişme* ( $\bar{X} = 3.55$ ), *Meslektaşlarla İş Birliği* ( $\bar{X} = 3.99$ ), *Mesleki Gelişim* ( $\bar{X} = 4.20$ ) şeklindedir. Beklentiyeye ilişkin sıralamanın da *Kurumsal Gelişme* ( $\bar{X} = 4.24$ ), *Meslektaşlarla İş Birliği* ( $\bar{X} = 4.56$ ), *Mesleki Gelişim* ( $\bar{X} = 4.63$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, en fazla *Mesleki Gelişim* boyutunda, en az düzeyde ise *Kurumsal Gelişme* boyutunda öğretmen liderlik rollerinin sergilendiği görüşündedir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin, Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Algı		Beklenti	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kurumsal Gelişme	32.01 (3.55)	6.67	38.19(4.24)	5.47
Mesleki Gelişim	46.23 (4.20)	6.80	50.96(4.63)	4.28
Meslektaşlarla İş Birliği	19.98 (3.99)	3.63	22.82(4.56)	2.45
Toplam	98.21 (3.92)	15.16	111.96 (4.47)	10.84

### Araştırma Sorusu 2

*Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, branş, kıdem, öğrenci sayısı) açısından nasıl farklılaşmaktadır?*

#### Araştırma Sorusu 2.1.

*Öğretmen liderliği alt boyutlarında öğretmenlerin algı ve beklentilerine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan t-testi sonuçlarına göre erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları ile "*Kurumsal Gelişme*, *Mesleki Gelişim* ve *Meslektaşlarla İş Birliği*" alt boyutlarına ilişkin algı puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur. ( $t_{(306)}^{\text{kurumsal\_gelişme}} = -0.52$ ;  $t_{(306)}^{\text{mesleki\_gelişim}} = 1.48$ ;  $t_{(306)}^{\text{meslektaşlarla\_işbirliği}} = -0.63$ ;  $t_{(306)}^{\text{algı}} = -0.58$ ;  $p > .05$ ). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

**Tablo 5.** Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Algılarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss.	Sd.	t	P
Kurumsal Gelişme	Kadın	161	31.82	6.77	306	-0.52	0.60
	Erkek	147	32.21	6.57			
Mesleki Gelişim	Kadın	161	46.77	6.54	306	1.48	0.14
	Erkek	147	45.63	7.05			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	161	20.10	3.60	306	0.63	0.53
	Erkek	147	19.84	3.67			
Genel Algı	Kadın	161	98.70	14.84	306	0.58	0.56
	Erkek	147	97.69	15.53			

\*p&gt;.05

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin genel beklenti puan ortalaması ve “*Kurumsal Gelişim, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş birliği*” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının erkek öğretmenlerden kısmen yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki bu farklılıkların sadece “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda ve “genel beklenti” düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir,  $t_{(299)}^{\text{mesleki gelişim}} = -2.04$ ;  $t_{(283.261)}^{\text{beklenti}} = -2.04$ ;  $p < 0.05$ ). Bu bulgu kadın öğretmenlerin öğretmen liderliklerine yönelik “*Mesleki Gelişim*” beklenti ve genel beklenti düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	Sd.	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	156	38.76	5.00	283.26	1.90	0.06
	Erkek	145	37.56	5.89			
Mesleki Gelişim	Kadın	156	51.44	3.87	299	2.04	0.04*
	Erkek	145	50.44	4.64			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	156	22.99	2.41	299	1.27	0.21
	Erkek	145	22.63	2.49			
Genel Beklenti	Kadın	156	113.20	9.91	283.26	2.04	0.04*
	Erkek	145	110.63	11.65			

\*p&lt;.05

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

**Araştırma Sorusu 2.2.**

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği alt boyutlarında algı ve beklentilerine ilişkin görüşlerin kademeye göre varyans analizi sonuçları.

Tablo 7'ye göre algı boyutunda "Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim" ve genel algı düzeylerinde en yüksek puan ortalamaları ( $\bar{X}_{\text{kurumsal}} = 34.19$ ,  $\bar{X}_{\text{meslekigelişim}} = 47.30$ ,  $\bar{X}_{\text{genelalgı}} = 101.98$ ) 1-5 arası kademeye sahip olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Beklenti boyutunda ise öğretmenlerin kademelerine göre her bir alt boyutta öğretmen liderliğine ilişkin beklenti puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Kademeye Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı		n	Beklenti	
			Ort	Ss		Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	1-5	48	34.19	6.30	47	39.19	4.73
	6-10	75	30.83	6.46	76	38.55	5.22
	11-15	72	31.50	7.12	69	37.67	5.61
	16-20	53	31.05	6.56	52	38.15	5.53
	21 ve üstü	60	33.18	6.33	57	37.54	6.14
Mesleki Gelişim	1-5	48	47.30	6.26	47	50.61	4.53
	6-10	75	45.93	7.13	76	51.79	3.49
	11-15	72	45.82	7.15	69	50.50	4.59
	16-20	53	45.56	6.37	52	50.73	4.80
	21 ve üstü	60	46.80	6.83	57	50.90	4.14
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5	48	20.49	3.36	47	22.68	2.62
	6-10	75	19.69	3.69	76	23.22	2.00
	11-15	72	19.08	3.82	69	22.53	2.61
	16-20	53	20.43	3.58	52	22.96	2.34
	21 ve üstü	60	20.62	3.43	57	22.61	2.75
Genel	1-5	48	101.98	14.64	47	112.48	10.80
	6-10	75	96.45	15.56	76	113.56	9.55
	11-15	72	96.41	15.97	69	110.70	11.55
	16-20	53	97.05	14.14	52	111.84	11.16
	21 ve üstü	60	100.60	14.57	57	111.05	11.41

\*p<.05



Tablo 8’de sunulan ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığının incelendiği varyans analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Kurumsal Gelişme” alt boyutunda kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı,  $F_{\text{kurumsal\_gelişme}}(4,30)=2.78$ ,  $p<0.05$ ; “Mesleki Gelişim”, “Meslektaşlarla İş birliği” alt boyutu ve genel algı düzeyinde anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F_{\text{mesleki\_gelişme}}(4,30)=0.63$ ;  $F_{\text{meslektaşlarla\_işbirliği}}(4,30)=2.16$ ;  $F_{\text{algı}}(4,30)=1.72$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	482.968	4	120.74	2.78	0.02*
	Grup içi	13158.374	303	43.43		
	Toplam	13641.342	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	117.110	4	29.28	0.63	0.64
	Grup içi	14086.708	303	46.49		
	Toplam	14203.818	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	112.134	4	28.03	2.16	0.07
	Grup içi	3935.384	303	12.99		
	Toplam	4047.518	307			
Genel Algı	Gruplar arası	1565.529	4	391.38	1.72	0.15
	Grup içi	68989.137	303	227.69		
	Toplam	70554.665	307			

\* $p<.05$

Tablo 9’da sunulan ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığının incelendiği varyans analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin kıdemlerine anlamlı derecede farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F_{\text{kurumsal\_gelişme}}(4,296) = 0.83$ ;  $F_{\text{mesleki\_gelişme}}(4,296) = 1.03$ ;  $F_{\text{meslektaşlarla\_işbirliği}}(4,296) = 0.94$ ;  $F_{\text{beklenti}}(4,297) = 0.77$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyasyon Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	100.11	4	25.03	0.83	0.50
	Grup içi	8879.34	296	29.99		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	75.64	4	18.91	1.03	0.39
	Grup içi	5424.38	296	18.33		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	22.63	4	5.66	0.94	0.44
	Grup içi	1782.56	296	6.02		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	365.38	4	91.34	0.77	0.54
	Grup içi	34918.46	296	117.97		
	Toplam	35283.84	300			

\*p>.05

### Araştırma Sorusu 2.3.

*Öğretmenlerin, öğretmen liderliği alt boyutlarında algı ve beklentilerine ilişkin görüşlerin branşlarına göre karşılaştırması*

Tablo 10'da öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre betimsel istatistikleri sunulmuştur.

**Tablo 10.** Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Ort	Ss		Grup	N	Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	Türkçe	28	32.65	6.12	Mesleki Gelişim	Türkçe	28	47.64	5.93
	Sınıf	105	32.05	6.66		Sınıf	105	46.20	6.99
	Sosyal B.	15	31.79	7.21		Sosyal B.	15	47.31	6.04
	Fen - Mat.	51	31.44	6.19		Fen - Mat.	51	45.93	6.56
	Bilg -Tek	9	33.78	6.16		Bilg-Tek	9	47.11	4.91
	Sanat	21	33.67	6.67		Sanat	21	46.24	8.06
	Rehberlik	17	32.00	6.47		Rehberlik	17	44.04	7.28
	İngilizce	27	30.15	6.90		İngilizce	27	45.81	5.51
	Din K.	17	30.07	6.20		Din K.	17	44.18	7.43
	Okul Ö.	14	35.41	8.52		Okul Ö.	14	48.79	8.68
Meslektaşlarla İş birliği	Türkçe	28	20.82	3.32	Genel Algı	Türkçe	28	101.12	13.51
	Sınıf	105	19.99	3.85		Sınıf	105	98.24	15.64
	Sosyal B.	15	20.47	3.25		Sosyal B.	15	99.56	14.67
	Fen - Mat.	51	20.33	3.51		Fen - Mat.	51	97.70	14.28
	Bil ve Tek	9	19.49	4.19		Bil ve Tek	9	100.38	13.02
	Sanat	21	20.19	3.88		Sanat	21	100.10	17.42
	Rehberlik	17	19.88	3.20		Rehberlik	17	95.92	15.42
	İngilizce	27	18.41	3.10		İngilizce	27	94.37	12.93
	Din K.	17	18.73	3.40		Din K.	17	92.98	15.05
	Okul Ö.	14	21.78	3.54		Okul Ö.	14	105.98	18.81

Tablo 10'de sunulan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının branşlarına göre betimsel istatistikler incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi ( $\bar{X} = 30.07$ ) ve İngilizce öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 30.15$ ) "Kurumsal Gelişme" puan ortalamalarının en düşük; okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 35.41$ ) ise en yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kurumsal gelişim puan ortalamaları branşlarına göre birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. "Mesleki Gelişim" alt boyutunda RPD öğretmenlerinin en düşük ortalamaya ( $\bar{X} = 44.04$ ); okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya ( $\bar{X} = 48.79$ ); Meslektaşlarla İş birliği alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin en düşük ( $\bar{X} = 18.41$ ), okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ( $\bar{X} = 21.78$ ) ve genel algı puanlarında ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin en düşük ( $\bar{X} = 92.98$ ), okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ( $\bar{X} = 105.98$ ) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen liderlik rolleri ölçeğinin algı boyutunda ve her alt boyutta okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer branşlara göre yüksek oldu-

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

ğu ortaya konmuştur. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 11’de sunulan varyans analizi sonuçları ile incelenmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	434.17	9	48.24	1.10	.37
	Grup içi	12934.01	294	43.99		
	Toplam	13368.18	303			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	333.99	9	37.11	.80	.62
	Grup içi	13686.40	294	46.55		
	Toplam	14020.39	303			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	171.46	9	19.05	1.47	.16
	Grup içi	3806.13	294	12.95		
	Toplam	3977.59	303			
Genel Algı	Gruplar arası	2189.94	9	243.33	1.06	.39
	Grup içi	67387.21	294	229.21		
	Toplam	69577.15	303			

\*p>0.05

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları “Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim, Meslektaşlarla İş Birliği” ve genel algı boyutlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamıştır; ( $F_{\text{kurumsal gelişme}}(9,29) = 1.10$ ;  $F_{\text{mesleki gelişim}}(9,29) = 0.80$ ,  $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}(9,29) = 1.47$ ;  $F_{\text{genel beklenti}}(9,29) = 1.06$ ,  $p > 0.05$ ). Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının branşlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 12’de öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin branş değişkenine göre betimsel istatistikleri sunulmuştur.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Ort	Ss		Grup	N	Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	Türkçe	26	36.69	5.89	Mesleki Gelişim	Türkçe	26	50.65	3.99
	Sınıf	100	37.30	5.54		Sınıf	100	50.49	4.37
	Sosyal B.	15	36.01	5.66		Sosyal B.	15	49.55	5.23
	Fen - Mat.	52	39.50	4.80		Fen - Mat.	52	51.26	4.51
	Bilg -Tek	9	39.11	6.39		Bilg-Tek	9	51.00	5.17
	Sanat	19	38.68	5.44		Sanat	19	51.79	2.90
	RPD	17	41.59	3.55		RPD	17	52.94	3.05
	İngilizce	27	38.52	5.14		İngilizce	27	51.07	4.01
	Din K.	17	36.92	6.50		Din K.	17	50.18	5.34
Okul Ö.	15	40.88	3.90	Okul Ö.	15	52.87	3.09		
Meslektaşlarla İşbirliği	Türkçe	26	22.58	2.06	Genel Beklenti	Türkçe	26	109.92	10.22
	Sınıf	100	22.77	2.31		Sınıf	100	110.56	10.85
	Sosyal B.	15	21.73	2.71		Sosyal B.	15	107.29	11.69
	Fen - Mat.	52	23.25	2.27		Fen - Mat.	52	114.01	10.53
	Bil ve Tek	9	21.89	3.92		Bil ve Tek	9	112.00	14.16
	Sanat	19	22.58	2.52		Sanat	19	113.05	9.41
	RPD	17	23.82	1.59		RPD	17	118.35	7.60
	İngilizce	27	23.26	2.14		İngilizce	27	112.85	10.02
	Din K.	17	22.32	3.11		Din K.	17	109.41	13.05
Okul Ö.	15	23.73	1.93	Okul Ö.	15	117.47	8.25		

Buna göre “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda en yüksek puan ortalamalarına RPD ( $\bar{X} = 41.59$ ) ve Okul Öncesi ( $\bar{X} = 40.88$ ) öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu branşları Fen-Matematik ( $\bar{X} = 39.50$ ) ve Bilgisayar-Teknoloji ( $\bar{X} = 39.11$ ) ders öğretmenleri takip etmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi ( $\bar{X} = 36.92$ ), Türkçe ( $\bar{X} = 36.69$ ) ve sosyal bilgiler ( $\bar{X} = 36.01$ ) bölümü öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda ise yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük ( $\bar{X} = 49.55$ ); RPD ( $\bar{X} = 52.94$ ) ve okul öncesi öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 52.87$ ) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmekle birlikte branşlara göre puan ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük ( $\bar{X} = 21.73$ ); RPD öğretmenlerinin ( $\bar{X} = 23.82$ ) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmekle birlikte branşlara göre puan ortalamaları birbirine yakındır. Genel beklenti puan boyutunda yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük ( $\bar{X} = 107.29$ ); RPD ( $\bar{X} = 118.35$ ) ve okul öncesi öğret-

## Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

menlerinin ( $\bar{X} = 117.47$ ) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 13'te sunulan varyans analizi sonuçları ile incelenmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	645.13	9	71.68	2.52	0.01*
	Grup içi	8172.64	287	28.48		
	Toplam	8817.77	296			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	203.73	9	22.64	1.24	0.27
	Grup içi	5227.78	287	18.22		
	Toplam	5431.51	296			
Meslektaşlarla İş birliği	Gruplar arası	76.06	9	8.45	1.51	0.14
	Grup içi	1605.27	287	5.59		
	Toplam	1681.34	296			
Genel Beklenti	Gruplar arası	2148.74	9	238.75	2.13	0.03*
	Grup içi	32242.29	287	112.34		
	Toplam	34391.03	296			

\*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri *Kurumsal Gelişme* ve genel beklenti boyutlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmıştır ( $F_{\text{kurumsal gelişme}}(9,29) = 2.52$ ;  $F_{\text{genel beklenti}}(9,29) = 2.13$ ,  $p < 0.05$ ).

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde RPD, okul öncesi, fen ve matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin genel beklentilerinin türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan "*Mesleki Gelişim*" ve "*Meslektaşlarla İş Birliği*" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır;  $F_{\text{mesleki gelişim}}(9,29) = 1.24$ ,  $p > 0.05$ ;  $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}(9,29) = 1.55$ ,  $p > 0.05$ ).

### Araştırma Sorusu 2.4.

*Öğretmenlerin, öğretmen liderliği alt boyutlarında algı ve beklentilerine ilişkin görüşlerin öğrenci sayısına göre varyans analizi sonuçları*

Tablo 14'de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Öğrenci Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı		Beklenti		
			Ort	Ss.	n	Ort	Ss.
Kurumsal Gelişme	500'den az	64	33.00	6.25	63	38.54	4.87
	500-1000	222	31.97	6.77	217	38.09	5.62
	1000'den fazla	22	29.50	6.40	21	38.14	5.80
Mesleki Gelişim	500'den az	64	47.11	6.72	63	51.29	4.44
	500-1000	222	46.40	6.54	217	50.87	4.27
	1000'den fazla	22	41.91	8.25	21	50.86	4.05
Meslektaşlarla İş birliği	500'den az	64	20.48	3.40	63	23.01	2.31
	500-1000	222	19.92	3.67	217	22.69	2.54
	1000'den fazla	22	19.09	3.83	21	23.57	1.78
Genel	500'den az	64	100.60	14.33	63	112.84	10.79
	500-1000	222	98.29	15.02	217	111.65	10.94
	1000'den fazla	22	90.50	17.00	21	112.57	10.29

Tablo 14 öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları incelendiğinde okuldaki öğrenci sayısı arttıkça hem ölçeğin tamamı hem de tüm alt boyutlarda öğretmen liderliğine ilişkin algı puanlarında düşüş görülmektedir. Diğer bir ifade ile büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür. Beklenti puan ortalamaları ise hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlarda birbirine oldukça yakındır.

Ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı algı ve beklenti ölçekleri için sırasıyla Tablo 15 ve Tablo 16'da belirtilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	202.25	2	101.13	2.30	0.10
	Grup içi	13439.09	305	44.06		
	Toplam	13641.34	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	466.59	2	233.30	5.180	0.01*
	Grup içi	13737.23	305	45.04		
	Toplam	14203.82	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	34.37	2	17.19	1.306	0.27
	Grup içi	4013.15	305	13.16		
	Toplam	4047.52	307			
Genel Algı	Gruplar arası	1674.14	2	837.07	3.707	0.03*
	Grup içi	68880.52	305	225.84		
	Toplam	70554.67	307			

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamalarının okuldaki öğrenci sayısına göre ölçeğin tamamı ve “*Mesleki Gelişim*” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunmuştur,  $F_{\text{meslekigelişim}}(2,305) = 5.180$ ,  $F_{\text{genelalgı}}(2,305) = 3.707$ ,  $p < 0.05$ ). İkili karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde hem “*Mesleki Gelişim*” alt boyutu hem de genel algı puanları için büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamalarının orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu ortaya konmuştur.



**Tablo 16.** Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	10.05	2	5.02	0.17	0.85
	Grup içi	8969.41	298	30.10		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	8.58	2	4.29	0.23	0.79
	Grup içi	5491.44	298	18.43		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	17.98	2	8.99	1.50	0.23
	Grup içi	1787.21	298	5.99		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	77.74	2	38.87	0.33	0.72
	Grup içi	35206.09	298	118.14		
	Toplam	35283.84	300			

\*p&gt;.05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puan ortalamalarının okuldaki öğrenci sayısına göre ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur ( $F_{\text{kurumsal gelişme}}(2,298) = 0.167$ ;  $F_{\text{mesleki gelişim}}(2,298) = 0.233$ ,  $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}(2,298) = 1.499$ ,  $F_{\text{genel beklenti}}(2,298) = 0.329$ ,  $p > 0.05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin genel algılarının “Sık sık” düzeyinde, genel beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin gereklilik düzeyi (beklenti) sergilenme düzeyinden (algı) daha yüksektir. Bu bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Arslan ve Özdemir, 2015; Beycioğlu ve Aslan, 2009; Canlı, 2011; Çelik-Yılmaz, 2017; Kaya ve Memduhoğlu, 2016; Kölükçü, 2011; Öztürk, 2015).

“Kurumsal Gelişme” boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdemleri bakımından anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuca göre “1-5” yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları “6-10”, “11-15” ve “16-20” yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunun saptanması, bu öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunma ve meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme

davranışlarının sergilendiği görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ettikleri ve okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım göstermede daha istekli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Alanyazında bazı araştırma bulgularında tam tersi sonuçlara ulaşılmış (Beycioğlu ve Arslan, 2009; Canlı, 2011; Kölükçü, 2011). Beklenti puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; alanyazınla paralellik göstermektedir (Çelik - Yılmaz, 2017; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

“Kurumsal Gelişme” boyutunda branş değişkenine göre algı puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır. “Kurumsal Gelişme” algı puan ortalamalarının en düşük olduğu branşlar: din kültürü ve ahlak bilgisi ile İngilizce, en yüksek olduğu branş ise okul öncesi olduğu görülmektedir. Beklenti kısmında ise branşlarına göre anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. RPD ve okul öncesi öğretmenlerinin “Kurumsal Gelişim” puan ortalamalarının Türkçe, sınıf, sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde fen ve matematik öğretmenlerinin puanları türkçe, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Beklenti puan ortalamalarına göre ise en düşük branşlar sırasıyla sosyal bilgiler, Türkçe ve din kültürü ahlak bilgisi, en yüksek branşlar RPD ve Okul Öncesi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre RPD öğretmenlerinin il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almaları, öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmaları, okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda yürütücü konumunda olmaları RPD öğretmenlerinin öğretmen liderlik beklentilerini güçlendirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik beklentilerinin yüksek olması ise eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmaları, Mesleki iş birliklerinin yüksek olması, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almaları ve zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmeleriyle açıklanabilir. Kölükçü (2011), sınıf öğretmenlerinin kurumsal gelişimin ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında öğretmen liderliği beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Mesleki Gelişim” boyutunda cinsiyet değişkenine yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğretmenlerin beklenti düzeylerinde erkek öğretmenlere göre anlamlı fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar kadın öğretmenlerin; katılımcılık, mesleki gelişimlerine önem verme, meslektaşlarını güncel bilgilerden haberdar etme davranışlarını erkek öğretmenlere göre daha gerekli gördüğü şeklinde değerlendirilebilir. Cinsiyete göre alanyazında farklı bulgulara rastlanmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çelik - Yılmaz, 2017; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017).

“Mesleki Gelişim” boyutunda öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç öğretmen liderliğinin “okullar açısından geliştirme, destekleyici ve olumlu bir örgüt ikliminde gerçekleştirilebilir bir etkinliktir. Bireyler, önemli gereksinimlerini karşılayan yeterli olanaklara sahip örgütsel ortamlarda başarıya ve gelişmeye daha yatkın olmaktadır” görüşünü desteklemektedir (Can, 2004). Bunun yanında öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerin formal iş yükü ve yeterli zamanının olmaması liderlik davranışlarının ortaya çıkmasına engel teşkil edebileceği düşünülebilir. Beklentilerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik meslektaşlarla işbirliği açısından algılarının “sık sık” aralığında; beklentilerinin ise “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul etkinliği üzerine yapılan araştırmalar öğretmen liderliğinin diğer öğretmenlere “arabuluculuk”, “katılımcılık” ve “ilişkiler” gibi konularda katkıda bulunduğunu göstermektedir (Harris ve Mujijs, 2006). Can’a (2007) göre, öğretmen liderliğinin meslektaşlarıyla iş birliği boyutu, olumlu okul kültürü ile eğitimsel ve örgütsel gelişime katkı sağlayacaktır. Görüldüğü gibi öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu; “bağlılık”, “katılım”, “paylaşım”, “rehberlik etme” ile ilgili rollerini ortaya çıkartmaktadır.

### Kaynakça

- AYTEKİN, Hakan (2014). Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Roller Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAKİOĞLU, Ayşen (1998). “Lider Öğretmen”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- BALCI, Ali (2011). “Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- BALCI, Ali (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler. Pegem A Yayıncılık.
- BARUTÇUGİL, İsmet (2014). Liderlik. *İstanbul*, Kariyer Yayıncılık.
- BEYCİOĞLU, Kadir ve ASLAN, Battal (2009). **İlköğretim** Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay*.
- BEYCİOĞLU, Kadir ve ASLAN, Battal (2010). “Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- BEYCİOĞLU, Kadir (2016). Liderlik psikolojisi. N. GÜÇLÜ ve S. KOŞAR (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (ss. 17-40), Ankara, Pegem Akademi.
- CAN, N (2007). “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” , *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263-288.
- CAN, Niyazi (2014). Öğretmen Liderliği, Ankara, Pegem Akademi.

## Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi

- COLBERT, Amy, JUDGE, Timothy , CHOİ, Daejeong , & WANG, Gang (2012). "Assessing The Trait Theory Of Leadership Using Self And Observer Ratings Of Personality: The Mediating Role Of Contributions To Group Success", *The Leadership Quarterly*, 23(4), 670-685.
- ÇELİK, Vehbi (2009). *Eğitimsel Liderlik*, İstanbul, Pegem A yayıncılık.
- ÇELİK-YILMAZ, Didem (2017). Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki, (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi, (Tez no: 463335).
- ERÇETİN, Şule (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- EREN, Erol (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Ankara, Beta Basım Yayım Dağıtım.
- ERİŞEN, Yavuz (2004). Sınıfta Öğretim Liderliği, Ş. ERÇETİN, Ç. ÖZDEMİR, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, içinde (s. 33-71), Ankara, Asil Yayın.
- ERİŞEN, Yavuz (2007). Sınıfta Öğretim Liderliği, M. Ç. ÖZDEMİR, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, içinde, ss.17-48, Ankara, Ekinoks.
- FRAENKEL, J. R., & WALLEN, N. E. (2006). *How To Design And Evaluate Research İn Education*, New York, The McGraw-Hill Companies.
- GÜL, Hasan ve ŞAHİN, Kübra (2004). "Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik Ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı", "Transformational Leadership As A New Approach To Leadership İn The Information Society And Public Employees' Perception Of Transformational Leadership", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237.
- GÜMÜŞELİ, Ali (2001). "Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- HARRİS, Alma ve MUIJS, Daniel (2006). "Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership İn The UK", *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972
- KAYA, Birsen ve MEMDUHOĞLU Hasan Basri, (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlilikleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- KILINÇ, Ali Çağatay ve RECEPOĞLU, Ergün (2013). "Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri", *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 175-215.
- KÖLÜKÇÜ, Derya (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri, (Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi, Ankara.
- NAYIR, Funda (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Sağlanan Örgütsel Desteğe İlişkin Görüşleri, Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TENGİLİMOĞLU, Dilaver (2005). "Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 1-16.
- YALÇINKAYA-AKYÜZ, Münevver (2002). "Çağdaş Okulda Etkili Liderlik", *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- YİĞİT, Yakup, DOĞAN, Soner ve UÇURLU, Celal Tayyar (2013). "Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri", *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.

# OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERDE AZİM VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞIN ROLÜ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ali SONKUR<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Gaziantep, TÜRKİYE, alisonkur02@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9651-8231.

Geliş Tarihi: 20.01.2020 Kabul Tarihi: 26.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.677847

**Öz:** Bir öğrencinin eğitim hayatında önemli bir role sahip olan öğretmenlik mesleği insan hayatını etkileyen mesleklerden biridir. Belirli bir eğitim aldıktan sonra devlet okulu veya özel bir okulda göreve başlayan öğretmenler çalıştıkları okulda üstlendikleri göreve göre yönetici veya öğretmen olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma için devlet okullarında resmi olarak yapılan sınavlar göz önünde bulundurulurken özel okullarda çalışan öğretmenin performansı dikkate alınmaktadır. Bu performansı etkileyen faktörler arasında azim (grit) ve psikolojik sağlamlığın (resiliens) yer aldığı düşünülmektedir. Bu bakımdan, bu araştırmanın amacı; azim ve psikolojik sağlamlığın okullarda yönetici ve öğretmen olarak çalışan öğretmenleri, öğretmen olarak çalışma referans alınarak, doğru sınıflandırıp sınıflandırmadığını incelemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 235'i yönetici, 324'ü ise öğretmen olarak çalışmaktadır. Korelasyonel yöntemle yapılan bu çalışmada katılımcılara kişisel bilgi formu, kısa azim ölçeği ve kısa psikolojik sağlamlık ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler 'Binary Lojistik Regresyon Analizi' ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda azmin öğretmenleri, yönetici ve öğretmen olarak sınıflandırmada etkili olduğu gözlemlenirken psikolojik sağlamlığın bu sınıflandırmada etkili olmadığı gözlemlenmiştir. Kurulan modelde azmin öğretmenleri, yönetici ve öğretmen olarak % 85.70 oranda doğru sınıflandırdığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Azim, Psikolojik Sağlamlık, Okul yöneticileri, Öğretmen, Binary Lojistik Regresyon Analizi.

## THE ROLE OF GRIT AND RESILIENCE IN SCHOOL MANAGERS AND TEACHERS

### Abstract:

The teaching profession, which has an important role in a student's education life, is one of the professions that affect human life. Teachers are classified as administrators or teachers according to the roles they undertake in education. For this promotion, while exams are officially taken into account in public schools, the performance of teachers working in private schools is taken into consideration. Perseverance (grit) and psychological resilience are thought to be among the factors affecting this performance. In this respect, the purpose of this study to examine whether perseverance and psychological resilience correctly classify teachers who work as administrators and teachers in schools, with reference to working as teachers. 235 of the teachers participating in the study work as administrators and 324 as teachers. A personal information form, short perseverance scale and short psychological resilience scale were applied to the participants in this study with the correlational method. The obtained data were tested with "Binary Logistic Regression Analysis". As a result of the analysis, it was observed that perseverance was effective in classifying teachers as administrators and teachers, while psychological resilience was not effective in this classification. In the model established, it was seen that perseverance correctly classified teachers as administrators and teachers by 85.70%.

**Keywords:** Grit, Psychological Resilience, School Administrators, Teacher, Binary Logistic Regression Analysis.

### Giriş

Öğretmenlik mesleği hayatımızın önemli bir bölümünde etkili olan mesleklerden biridir. Hatta çoğumuz okula başladığımız ilk yıllarda, "İlerde ne olacaksınız?" sorusuna "Öğretmen olacağım" cevabını veririz. Gazi Mustafa Kemal Atatürk, bu bakımdan öğretmeni; "yetiştirici, eğitici- öğretici, yaratıcı- geliştirici" olmasının yanında "öncü, kurtarıcı, kılavuzlayıcı, yenileştirici, savaşımçı-devrimci, değişimci-dönüşümcü, örnek olucu, yükseltici, yüksek hizmet verici, kutsal bir hizmet verici" olarak tanımlamıştır (Uçan, 2001, s. 58). Öğretmenlik mesleği kendi ile birlikte etrafındakileri de geliştiren bir meslektir (Altun ve Apaydın, 2013). Öğretmenlik çevresindeki insanlara beceri, duygu, bilgi, davranış ve değer kazandırması yönüyle önemli bir meslek konumdadır (Gönen, 2020). Dolayısıyla bu mesleği icra eden bireylerin mesleki doyumunu ve performansları da önem arz etmektedir (Aydın, 2002; Balay, 2000). Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için ruhsal, sosyal ve fiziksel olarak sağlıklı olma-

sı önemlidir (Gönen, 2020). Alan yazın incelendiğinde öğretmenler kalabalık sınıflar, okuldaki evrak işleri, okulun fiziki yetersizliği, sosyal ve politik baskılar, disiplin sorunları, ödüllendirmenin yetersizliği gibi sorunlar nedeniyle birçok meslek grubuna göre daha fazla stres yaşamaktadırlar (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Öğretmenlerin karşılaştıkları bu stres kaynakları mesleklerinde yeterince doyum sağlayamamalarına neden olabilmektedir (Gönen, 2020). Stres altında çalışan bir öğretmenin işinde başarılı olması oldukça güç bir durumdur (Sezgin ve Kılınç, 2012). Bozgeyikli ve Şat'a (2014) göre bir örgütün başarılı olması için çalışanlarının işle ilgili tutumlarının, işe olan bağlılıklarının ve işlerine adanmışlıklarının önemi büyüktür. Bu nedenle bir öğretmen çalıştığı kurumda ister yönetici olarak isterse öğretmen olarak çalışsın öğretmenin azim ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ortalamasının üstünde olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan meslek çalışanlarının işlerinde etkili ve başarılı oldukları bilinmektedir (Maddi vd., 2006).

Azim (grit), "bireyin ileriye dönük olarak koyduğu hedeflere ulaşmak için önüne çıkan her türlü engelle rağmen başarıyı elde etmek adına bireyin gösterdiği isteklilik ve kararlılık durumudur" (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007). Türk Dil Kurumu ise azmi, "Bir işteki engelleri yenme kararlılığı" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2019). Azim bir kişilik özelliği olarak mizaç bağlamında ele alındığında (Duckworth, Peterson, Matthews ve Kelly, 2007), bir hedefi gerçekleştirmek için her türlü engel ve zorlanmalara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak yılmazlığı ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir bireyin başarılı olabilmesi bireyin ortaya koymuş olduğu ilgi, istek ve kararlılıkla mümkündür (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). Duckworth (2018), azmin anne ve babadan gen yolu ile bireye geçip çevre ile şekillendiğini ileri sürerken Tough (2012) ise azmin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Peterson ve Seligman (2004) ise azmin, öğrenilebilen bir özellik olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir yandan Duckworth (2018) bireyde azmin gelişebilmesi için ilgi, sebat, amaç ve umut gibi kişilik özelliklerinin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Birey azmi geliştirebildiği gibi zaman içinde var olan azmini aşırı zorlanma, hastalık, yüksek beklentiler içinde olma ve önemsenemeyen kişiler tarafından gözden çıkarılma gibi durumlar karşısında kaybedebilir (Aliyev, 2015). Azim, öğretmenlerin işine odaklanmasına yardımcı olan faktörlerden biridir (Çelik ve Sarıçam, 2018). Çünkü yapılan işte başarılı olabilmenin bir şartı da insanda var olan azim düzeyidir (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016). Azim içsel motivasyonu arttırır (Reraki, Çelik ve Sarıçam, 2015). Bu yönüyle yönetici ve öğretmenlerin işlerine odaklanmasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında azmin önemli bir öğretmen niteliği olduğu belirtilmektedir (Başaran ve Çelik, 2018; Uygun, 2012). Ayrıca, zorlu görevlerin üstesinden gelebilmek ve başarıya ulaşabilmek için azimli olmaya ihtiyaç vardır (Akman, 2016). Bandura (1993) azimle elde edilen deneyimlerin dikkat çektiğini ifade etmiştir. Bu bakımdan öğretmenler elde ettikleri başarıyı azimlerine borçlu oldukları düşünülebilir. Azim bir yönüyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak psikolojik sağlamlıkla da ilintilidir (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016).

Psikolojik sağlamlık ise Latince “resiliens” kelimesinden türetilmiştir. Bu kavram, “esnek ve elastiki bir maddenin dışardan bir güç uygulandıktan sonra yeni duruma göre şekil alması ve gücün ortadan kalkmasıyla kolay bir şekilde yeniden eski haline dönebilmesi” anlamında kullanılır (Greene, 2002). Sosyal bilimlerde “resiliens” kelimesinin farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlara göre psikolojik sağlamlık, stresli durumlara karşı uyum sağlama, olumsuzluklara rağmen ayakta kalabilme, stres ve zorluklara rağmen işlevselliğini yitirmeme, stresli yaşantılar sonunda kendini yeniden toparlayabilmedir (Carver, 1998; Tusaie ve Dyer, 2004; Smith vd., 2008). Başka bir ifadeyle psikolojik sağlamlık, “olumsuz durumlara maruz kalan bireyin, tüm olumsuzluğun üstesinden gelerek yeni duruma uyum sağlayabilmesidir” (Doğan, 2015). Luthar, Cicchetti ve Becker (2000) göre bir bireyde psikolojik sağlamlığın ortaya çıkması için iki önemli durumun birincisi bireyin yaşamını zorlayan veya risk altında olmasını gerektiren bir durumun gerçekleşmesi, ikincisi ise bireyin karşılaştığı bu zorlayıcı durum veya risk altındaki gelişmeye rağmen yaşamını dengelemesi ve yeni duruma uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlığın bireyde doğuştan var olan bir kişilik özelliği olduğu gibi geliştirilebilen bir özellik olduğu da belirtilmektedir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Buna ilaveten psikolojik sağlamlığın zamanla artmasının yanında azalabilme ihtimalide söz konusudur (Yılmaz-Irmak, 2008). Bundan dolayı psikolojik sağlamlık öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir özelliktir (Gürkan, 2006; Masten, 2001). Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sağlamlıkları yüksek olan bireylerin zorluklar karşısında pes etmedikleri, mücadele etme kapasitelerinin yüksek olduğu, (Rahat, 2014; Steinhardt ve Dolbier, 2008; Terzi, 2006; Yalım, 2007), etkili iletişim becerilerini kullanabildikleri (Ceyhan, 2006), diğerlerine göre ruhsal açıdan daha sağlıklı oldukları (Campbell-Sills, Cohan ve Stein, 2006; Erarslan, 2014), öz-benlik açısından güçlü oldukları (Kararmak, 2007), güçlü yaşam doyumuna ve (Eryılmaz, 2012; Toprak, 2014), olumlu bakış açısına sahip oldukları (Benard, 2004) belirtilmiştir. Bunun yanı sıra sosyal yetkinlik, problem çözme becerileri, amaca dönük davranma ve iyimser bir gelecek duygusu gösterebilme, uyum sağlayıcı bir karakter, inançlı olma, mizah duygusuna sahip olma ve empati becerisini de gösterdikleri söylenebilir (Tanyeri, 2016).

Azim ve psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olması birey üzerinde olumlu etkiler oluştururken düşük düzeyde olması bireyin iş ve yaşam doyumunu düşüreceği düşünülmektedir. Sezgin (2010), öğretmenlerin yaşadıkları stresten ötürü (%56)’sının psikolojik sağlamlık düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlik mesleğini yapan bireyler için önemli bir çevresel risk göstergesi olarak görülmektedir. Çünkü psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan öğretmenler stresli durumlarla baş etme konusunda daha başarılıdır (Chan, 2003). Bunun yanı sıra psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılık düzeyleri de yüksektir (Sezgin ve Kılınç, 2012). Bu bakımdan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda öğretmen ve yönetici olarak çalışmalarında performanslarını arttırmak ve onlardan daha üst düzeyde verim almak için azim ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılması önemli görülmektedir. Ayırı-



ca azim ve psikolojik sağlamlığın öğretmen ve okul yöneticilerini sınıflandırmada bir etkisinin olup olmadığı merak edilen konulardandır. Alan yazın taraması sonucunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin azim ve psikolojik sağlamlık düzeylerini araştıran birçok araştırma olduğu ancak azim ve psikolojik sağlamlığın okul yöneticilerini ve öğretmenleri sınıflandırması bakımından bir rolünün olup olmadığına dair bilgiler dahilinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın genel amacı, okullarda çalışan öğretmenlerin yönetici ve öğretmen olarak çalışma durumlarını, öğretmen olarak çalışma referans alınarak, azim ve psikolojik sağlamlık açısından incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde “Azim ve psikolojik sağlamlık okul yöneticileri ve öğretmenleri doğru sınıflandırıyor mu?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde bu araştırmanın desenine, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve veri analizine dair bilgiler verilmiştir.

**Araştırmanın deseni:** Okul yöneticileri ve öğretmenlerde azim ve psikolojik sağlamlığın rolünü araştırmayı amaçlayan bu araştırma korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiye herhangi bir müdahalede bulunmadan yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bağlamda bu araştırmanın bağımlı değişkenlerini öğretmenlerin okullarda üstlendikleri görev (yönetici ve öğretmen) oluştururken bağımsız değişkenlerini ise azim ve psikolojik sağlamlık oluşturmaktadır.

**Evren ve örneklem:** Araştırmanın evrenini Gaziantep ve Adıyaman’da çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Adıyaman merkez ve ilçelerinde çalışan öğretmenler ile Gaziantep Şahinbey ilçesinde çalışan öğretmenlerden amaçsal örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi; belirli özelliklere sahip bir ya da daha fazla özel durumlar hakkında bilgi edinmek amacıyla tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmaya Adıyaman merkez ve ilçelerinde toplam 178; Gaziantep İli Şahinbey ilçesinde ise 381 olmak üzere 559 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı 20-61 ve yaş ortalamaları 35’tir. Cinsiyet bakımından ise katılımcıların 239’unu (% 43) kadınlar, 320’sini (% 57) erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların 151’i (% 27) bekar, 408’u (% 73) evlidir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyi bakımından 479’ü (% 86) lisans mezunu iken 80’i (%14) lisansüstü mezuniyete sahiptir. Katılımcıların hepsi de devlet okullarında çalışmakta olup 158’i (% 28) ilkököl, 284’ü (% 51) ortaokul ve 117’si ise (% 21) lise düzeyinde görev yapmaktadırlar. Buna ilaveten katılımcıların kıdem yılı 1 ile 42 yıl arasında değişmekte olup ortalamaları ise 10.18’dir. Yapılan inceleme sonucunda katılımcıların 32 farklı branşta hizmet verdiği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların çalıştıkları okullarında 235’i (% 42) yönetici olarak 324’ü (% 58) ise öğretmen olarak görev yapmaktadır. Görev

yapan öğretmenlerin 309'u (% 55) kadrolu pozisyonunda görev yapmakta iken 250'si (% 45) sözleşmeli olarak görev yapmaktadır. Son olarak ise katılımcıların 550'si devlet üniversitelerinde 9'u ise vakıf üniversitelerinde mezun olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

**Kısa azim (sebat) ölçeği:** "Kısa Azim (Sebat) Ölçeği"; bireylerin azim düzeylerini ölçmek amacıyla Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Sarıçam, Çelik ve Oğuz (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde (1:hiç bana göre değil-5:tam bana göre) olup 8 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek ilginin tutarlılığı/yoğunluğu (1, 3, 5 ve 6) ve gayrette ısrar (2, 4, 7 ve 8) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte alınabilecek en düşük puan 8 iken en yüksek puan ise 40'tır. Ölçekte alınan düşük puanlar düşük düzeyde azmi işaret ederken yüksek puanlar ise yüksek düzeyde azme işaret etmektedir. Ölçeğin ilginin tutarlılığı alt faktörünün Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .80 iken gayrette ısrar alt faktörünün ise .71'dir. Tüm ölçeğin toplam maddelerinin ise Cronbach Alfa katsayısı .83'tür. Bununla beraber doğrulayıcı faktör analizi sonucu 8 maddelik 2 boyutlu modelin uyum indeksi değerleri ( $\chi^2/sd=2.06$ , RMSEA= .046, CFI=.95, GFI=.94, AGFI=.93, SRMR=.047) olup; madde faktör yüklerinin ise .42 ile .77 arasında değişmektedir. Buna ilaveten ölçeğin KMO değeri .83, ölçek maddelerinin toplam açıkladığı varyans ise 53'tür (Sarıçam, Çelik ve Oğuz, 2016).

**Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği:** "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği"; bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek amacıyla Smith vd., (2008) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliği Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde (1:hiç uygun değil-5:tamamen uygun) olup 6 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek tek faktörlü olup 2, 4 ve 6. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Ters kodlanan maddeler çevrildikten sonra alınan düşük puanlar düşük düzeyde psikolojik sağlamlığa işaret ederken yüksek puanlar ise yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83'tür. Bununla beraber ölçeğin KMO değeri .85, ölçek maddelerinin toplam açıkladığı varyans ise 54'tür. Ölçeğin maddelerine ilişkin faktör yükleri ise .63 ile .79 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu uyum iyiliği indeksleri,  $\chi^2/sd$  (12.86/7) = 1,83, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = .03 olarak bulunmuştur (Doğan, 2015).

**Verilerin toplanması:** Bu araştırma için elde edilen veriler Adıyaman il merkezi ve ilçeleri ile Gaziantep ili Şahinbey ilçesi devlet okullarında görev yapan 559 öğretmen online olarak toplanmıştır.

**Verilerin analizi:** Bu bölümde analize geçmeden önce çok değişkenli istatistikler için bir dizi sayıltılar test edilmiştir. İlk başta online olarak 634 kişiden toplanan veriler SPSS paket programına aktarıldıktan sonra kayıp veri taraması yapılmıştır. Yapılan in-

celeme sonucunda kayıp verinin olmadığı anlaşılmıştır. İkinci olarak ise ters maddelerin kodlaması yapılmıştır. Üçüncü olarak elde edilen verilerin uç değerlere sahip olup olmadığı kontrol etmek için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin çok yönlü uç değerler Regresyon içerisindeki Mahalanobis Uzaklıklarına bakılmıştır. Yapılan tarama sonucunda veri setinde 75 deneğin verisinde uç değer tespit edildiği için bu denekler veri setinden çıkartılmıştır. Dördüncü olarak veri setindeki değişkenlerin normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda değişkenlerin çok değişkenli normalliği sağladığı görülmüştür. Altıncı olarak ise eşvaryanslılık (homojenlik) testi yapılmıştır. Yedinci olarak bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantı problemi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak ise verilerin analizinde “binary logistic regresyon” analizi yapılmıştır. Binary logistic regresyon; bağımlı değişkenlerin sürekli ya da nicel bir değişken olmadığı başka bir ifadeyle sınıflamalı veya kategorik bir değişken olduğu, bağımsız değişkenlerin ise kategorik veya sürekli değişken olarak analize dahil edildiği ve bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi en az değişken ile en iyi uyuma sahip olacak biçimde tanımlayarak bir model oluşturan analiz yöntemidir (Atasoy, 2001; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda araştırmanın bağımlı değişkenleri kurumdaki görevi açısından yönetici ve öğretmen iken bağımsız değişkenleri ise azim ve psikolojik sağlamlıktır.

### **Bulgular**

Bu bölümde elde edilen veriler ışığında yapılan lojistik regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Başlangıç modeli ve bağımsız (azim ve psikolojik sağlamlık) değişkenlerin modele girdiği durum için iterasyon öyküsü Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Başlangıç modeli ve bağımsız değişkenlerin modele girdiği durum için iterasyon öyküsü

Başlangıç modeli	İterasyon	-2LL	Katsayılar		
			Sabit		
Başlangıç modeli	1	<b>760.709</b>	.318		
	Adım 0	760.708	.321		
	3	760.708	.321		
Amaçlanan model	İterasyon	-2LL	Katsayılar		
			Sabit	Azim	Psikolojik sağlamlık
Amaçlanan model	Adım				
	1	545.983	6.993	-.278	-.016
	2	517.200	10.309	-.415	-.020
	3	514.475	11.687	-.474	-.021
	4	514.439	11.868	-.481	-.021
	5	514.439	11.870	-.481	-.021
6	<b>514.439</b>	11.870	-.481	-.021	

Tablo 1 incelendiğinde başlangıç modelin -2LL değerinin 760.709 ile başladığı görülmektedir. Mükemmel uyuma karşılık gelen -2LL değerine göre (Mükemmel uyum için -2LL=0) bu değer oldukça yüksektir (Çokluk vd., 2012). Bağımsız değişkenler modele girdikten sonra ise (amaçlanan modele) başlangıç modelindeki -2LL hata değeri olan 760.709 son modelde 514.439'a düşmüştür,  $p < .05$ . Sadece sabit terimin yer aldığı temel modele bağımsız değişkenler girdiğinde -2LL farkı 246.27'dir (760.709 – 514.439). Bu sonuç, modelin manidar bir şekilde çalıştığını göstermektedir.

Başlangıç modelinde lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen ilk sınıflandırma ve yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda bağımsız (azim ve psikolojik sağlamlık) değişkenler açısından öğretmen ve yöneticileri ayıran sınıflandırma Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Lojistik regresyon analizi sonucunda yönetici ve öğretmenleri ayıran ilk sınıflandırma ve amaçlanan model sonucu elde edilen sınıflandırma tablosu

İlk sınıflandırma	Adım	Gerçek / Gözlenen durum	Kestirilen durum		Doğru sınıflandırma Yüzdesi
			Öğretmen	Yönetici	
	0	Öğretmen	324	0	100.00
		Yönetici	235	0	0.0
		Toplam doğru sınıflandırma yüzdesi			<b>58.00</b>
Amaçlanan model sonucu elde edilen sınıflandırma	Adım	Öğretmen	290	34	<b>89.5</b>
		Yönetici	46	189	<b>80.4</b>
		Toplam doğru sınıflandırma yüzdesi			<b>85.7</b>

Tablo 2'ye göre bağımsız değişkenler açısından durum değerlendirildiğinde; ilk sınıflandırmada araştırma grubunda yer alan tüm katılımcıları öğretmen grubu içerisinde sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin % 58.00 olduğu görülmektedir. Lojistik regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırmaya göre ise bağımsız değişkenlere göre yapılan sınıflandırmada öğretmenlerin 290'ı doğru, 34'ü yanlış sınıflandırılmış olup doğru sınıflandırma oranı % 89.5'tir. Yöneticilerin ise 189'u doğru, 46'sı yanlış sınıflandırılmış olup doğru sınıflandırma oranı % 80.40'tır. Amaçlanan modele ilişkin toplam doğru sınıflandırma oranı ise % 85.70'tir.

Model katsayılarına ilişkin Omnibus Testi sonucu Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3.** Model katsayılarına ilişkin omnibus testi sonucu

Adım		Ki-kare	sd	p
1	Adım	246.269	2	.000
	Blok	246.269	2	.000
	Model	246.269	2	.000

\*p<.05

Tablo 3 İncelendiğinde model ki-kare değerine göre azim ve psikolojik sağlamlığın öğretmen ve yönetici olma durumunu manidar bir şekilde yordadığı söylenebilir, p< .05.

Azim ve psikolojik sağlamlık açısından öğretmen ve yöneticilerin amaçlanan model değişkenlerinin lojistik regresyon sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Azim ve psikolojik sağlamlık açısından öğretmen ve yöneticilerin amaçlanan model değişkenlerinin lojistik regresyon sonuçları

Adım		$\beta$	Standart Hata	Wald	sd	Exp( $\beta$ )	%95 Güven aralığı	p
1	Azim	-.481	.043	127.796	1	<b>.618</b>	<b>.568 – .672</b>	<b>.000</b>
	Psikolojik sağlamlık	-.021	.028	.580	1	.979	.926 – 1.034	.446
	Sabit	11.870	1.211	96.048	1	142980.122		.000
				R <sup>2</sup> Sonuçları				
				Cox & Snell = .36		Nagelkerke = .48		

Tablo 4 incelendiğinde azim yordayıcı değişkenindeki bir (1) birimlik artışın, yönetici olma odds'unda % 38.2'lik [(1 - .618).100] artışa yol açtığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin çalıştıkları kurumda yönetici olarak çalışma olasılıklarının azim düzeyleri arttıkça arttığı gözlemlenmektedir,  $p < .05$ . Başka bir sonuç ise psikolojik sağlamlık düzeyinin yönetici olarak çalışma olasılığı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Buna ilaveten bağımsız değişkenler bağımlı değişkenlerdeki varyansın Nagelkerke'ye göre % 48'ini, Cox&Snell'e göre ise % 36'sını açıklamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde ettiğimiz bulgulara göre, MEB'de öğretmen pozisyonunda çalışan öğretmenler arasından azim düzeyleri yüksek olanların yöneticilikle ilgili alanlarda çalışma olasılığının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Psikolojik sağlamlık bağımsız değişkeninin ise öğretmen ve yöneticileri sınıflandırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma dahilinde öğretmenlere uygulanan Kısa Azim (Sebat) Ölçeği'nden elde edilen verilerin okul yöneticileri ve öğretmenleri doğru sınıflandırdığı söylenebilir. Alan yazında bu konuyla ilgili olan araştırmalar incelendiğinde; Robertson-Kraft ve Duckworth, (2014), azmin öğretmenlerde akademik başarıya pozitif anlamda katkı sunduğunu saptamışlardır. Benzer olarak Nanto ve Özan (2016) öğretmenlerin karşılaştıkları güç durumları görmezden geldiklerini ve sahip oldukları azim sayesinde yaşadıkları yıldırma durumlarının üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Bayraktar ve Güder, (2019) azmin öğretmen adaylarında açık fikirliliğe pozitif anlamda bir katkı sunduğunu ifade etmiştir. Alan yazında öğretmenlerin azim düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar hemen hemen yok gibidir. Bu anlamda azimle ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara rastlanmıştır. Jin ve Kim (2017), hemşirelik öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını arttırmak için azimlerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Meyer vd. (2020) araş-

tırmalarında azim ve psikolojik sağlık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada ise azim düzeyi ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Strayhorn, 2014).

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı olan 'Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden elde edilen verilere göre ise psikolojik sağlamlığın öğretmenlerin yönetici olarak çalışma olasılığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Bu konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında; Akman (2016), öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde içinde buldukları döngünün başarıya arzularına olan etkisi sonucu psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Alan yazında öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin performanslarını, sıfıftaki etkililiğini, işlerine olan bağlılıklarını, mesleki anlamda doyuma ulaşma düzeylerini, yeterli inançlarını, olumlu etkilediği belirtilmiştir (Abbas ve Raja, 2010; Benard, 2004; Gönen, 2020; Hajloo, 2013; Karabulut, 2015; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Wang, Chen ve Hsu, 2014). Ayrıca, Tura ve Doğan (2020) mesleki yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada olumlu okul ikliminin öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını arttırdığı ifade edilmiştir (Cerit, Kadioğlu-Ateş, Kadioğlu, 2018). Dönüşümsel liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda ise dönüşümsel liderlik ile psikolojik sağlık arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Besuner, 2016; Wang, Li, ve Li, 2017; Wasden, 2014). Ulukan (2020) öğretmenlerin mutluluk düzeyi ile psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Özocak ve Yılmaz (2020), araştırmalarında örgütsel mutluluk algısı ile öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Çetin (2019) ise çalışmasında psikolojik sağlık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin stresle başa çıkma yaklaşımlarını daha fazla kullandıklarını ifade etmiştir.

Alan yazında yer alan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yöneticilerin ve öğretmenlerin azim ve psikolojik sağlık düzeyleri yüksek olursa zorluklarla mücadele etme kapasiteleri, mesleki anlamda doyuma ulaşma düzeyleri, hem akademik anlamda hem de mesleki anlamda başarılı olma durumları, sıfıftaki etkililikleri, işlerine olan bağlılıkları artacağı ifade edilebilir. Bu yönüyle yönetici ve öğretmenlerin işlerine odaklanmaları ve daha çok başarılı olmaları, duyarlı bir nesil yetiştirebilmeleri için azim ve psikolojik sağlık düzeylerinin yüksek tutulması gerektiği söylenebilir.

Devlet kurumlarında ve özel sektörde çalışan yönetici ve öğretmenlerin azim ve psikolojik sağlamlıklarını nasıl arttırılabileceğine yönelik yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Yapılacak araştırmalar bu konuyla ilgili alan yazın için oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulabilecek bazı öneriler şunlardır: Öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Özel ve devlet kurumlarında, öğretmenlere verilen imkanlar arttırılabilir. Araştırmada korelasyonel araştırma yöntemi kullanılarak lojistik regresyon analiz yapılmıştır. Benzer bir konuda yapılacak başka araştırmalarda azim ve psikolojik sağ-

lamlık gibi bağımsız değişkenlerin rolüne yönelik diskriminant analizi veya deneysel çalışmalar yapılabilir. Araştırmada azmin öğretmenlerin sınıflandırılmasında önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşıldığı için öğretmenlere azim konusunda ve öğretmenlerin azmini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Araştırmada azim ve psikolojik sağlamlık bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılacak başka bir araştırmada farklı bağımsız değişkenler de ele alınabilir. Adıyaman ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan bu araştırmada psikolojik sağlamlığın öğretmenlerin yönetici olması üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı örneklem gruplarıyla psikolojik sağlamlık üzerine araştırmalar yapılabilir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, elde edilen olumlu sonuçlara rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırma sınıflandırma çalışması olduğu için bağımlı ile bağımsız değişkenler arasında tam olarak bir manidarlık araştırması değildir. İkinci olarak bu araştırma katılımcıların araştırmada kullanılan ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

### Kaynakça

- ABBAS, M. ve Raja, U. (2010). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 32(2), 128-138. <https://doi.org/10.1002/cjas.1314>.
- AKÇAMETE, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- AKMAN, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 268-277. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.729>.
- ALİYEV, R. (2015). Azim. B. Tekinalp, ve Ş. Terzi (Ed.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* (s. 221-249). Ankara: Pegem Akademi.
- ALTUN, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- ATASOY, D. (2001). *Lojistik regresyon analizi ve bir uygulama denemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- AYDIN, İ. (2002). İş yaşamında stres (2. baskı). Ankara: Pegem A.
- BALAY, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3).
- BAŞARAN, M., & Çelik, İ. (2018). Nafi Atuf Kansu'ya göre öğretmen ve öğretmenlik mesleği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-15.



- BAYRAKTAR, S., & Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577713>.
- BENARD, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd Publishers.
- BESUNER, P. (2016). Leadership attributes and behaviors as predictors of organizational resilience in academic health care systems. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- BOZGEYİKLİ, H., & Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CAMPBELL-SİLLS, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour research and therapy*, 44(4), 585-599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>.
- CARVER, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54, 245-266. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01217.x>.
- CERİT, Y., Kadioğlu Ateş, H. & Kadioğlu, S. (2018). İlkokul müdürlerinin bakım liderliği davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(74), 223-238.
- CEYHAN, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34(4), 367-379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.4.367>.
- CHAN, D. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective teachers in Hong Kong. *Teacher and Teacher Education*, 19, 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4).
- ÇELİK, İ., & Sarıçam, H. (2018). The effect of teacher interview exam on grit and motivational persistence levels on teacher candidates. In *6th International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-EPOK 2018)* (No. 309).
- ÇETİN, E. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile streste başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOKLUK, Ö., Şekerioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2.Baskı). Pegem Yayınları: Ankara.
- DOĞAN, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- DUCKWOERTH, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 6, 1087-1101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.

- DUCKWORTH, A. (2018). *Azim sabır, tutku ve kararlılığın gücü*. (Çev. Öyküm Taner). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- DUCKWORTH, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>.
- ERARSLAN, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERYILMAZ, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- GÖNEN, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- GREENE, R. (2002). Human behavior theory: A resilience orientation. R. Greene (Eds.). *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- GÜRGAN, U. (2006). Resiliency scale (RS): scale development, reliability and validity study. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 45-74.
- HAJLOO, N. (2013). Relationship between positive psychological capacities and sense of humour among female teachers of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 93-96. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.516>.
- JİN, J. I., & Kim, N. C. (2017). Grit, academic resilience, and psychological well-being in nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 23(2), 175-183. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2017.23.2.175>.
- KARABULUT, N. (2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAIMAK, Ö. (2007). *Depremzedeler arasında psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan kişisel niteliklerin araştırılması: Bir model test çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KELEKÇİ, H. & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterli inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://doi:10.17860/efd.96988>.
- LUTHAR, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>.
- MADDİ, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x>.

- MASTEN, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- MEYER, G., Shatto, B., Kuljeerung, O., Nuccio, L., Bergen, A. ve Wilson, C.R. (2020). Exploring the relationship between resilience and endurance among nursing students: a relational research study. *Nurse Education Today*, 84, 104246. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104246>.
- NANTO, Z., & Özcan, M. B. (2016). Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıрма Durumlarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 112-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.256382>.
- ÖZOCAK, A., & Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 80-94. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/53990/652741>.
- PETERSON, C. & Seligman, M.E. (2004). *Karakterin güçlü yönleri ve erdemleri: El kitabı ve sınıflandırma* (Cilt 1). Ankara: Oxford University Press.
- RAHAT, E. (2014). *Benlik kurgusu, sosyal destek, başa çıkma stilleri ve yılmazlığın üniversite yaşamına uyumu yordama güçlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- RERAKİ, M., Çelik, İ., & Sarıçam, H. (2015). Grit as a mediator of the relationship between motivation and academic achievement. *Ozean Journal of Social Science*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15063.78240>.
- ROBERTSON-KRAFT, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College record* (1970), 116(3). <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17352>.
- SARIÇAM, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935.
- SEZGİN, F. (2010). Psikolojik dayanıklılığı düşük ve yüksek öğretmenlerde örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma. 19. *Eğitim Bilimleri Kurultayı 16-18 Eylül 2010*.
- SEZGİN, F., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- SMİTH, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>.
- STEINHARDT, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>.
- STRAYHORN, T.L. (2014). What role does courage play in the academic success of black male colleges in predominantly white institutions? *Journal of African American Studies*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9243-0>.

## Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerde Azim ve Psikolojik Sağlamlığın Rolü

- TANYERİ, E. (2016). *23 yaş ve üzeri heteroseksüel ve homoseksüel bireylerin erken dönem uyumsuz şemalarının ilişkilerde yüklem tarzları ve psikolojik sağlamlık üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TDK (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. 25.11.2019 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56d4c216bbd45253474962](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56d4c216bbd45253474962) sitesinden alınmıştır.
- TERZİ, Ş. (2006). Kendini toplarlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 77-86.
- TOPRAK, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- TOUGH, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Houghton Mifflin Harcourt.
- TURA, G., & Doğan, B.B. (2020). "Okul psikolojik danışmanlarının (Rehber Öğretmenlerin) psikolojik sağlamlığının demografik değişkenler açısından incelenmesi", 6. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, Zeytinburnu Hilton Otel, İstanbul, 39-51.
- TUSAİE, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18, 3-8.
- UÇAN, A. (2001). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine genel bakış. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22 Kasım 2000)*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 53-102.
- ULUKAN, M. (2020). Öğretmenlerin mutluluk ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 620-631.
- UYGUN, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- WANG, J. H., Chen, Y. T., & Hsu, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *IACSIT International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331- 337. <https://doi.org/10.7763/IJET.2014.V6.722>.
- WANG, Z., Li, C. & Li, X. (2017). Resilience, leadership and work engagement: The Mediating role of positive affect. *Sos. Indic. Re.*, 132, 699-708.
- WASDEN, S.T. (2014). A Correlational study on transformational leadership and resilience in higher education leadership. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho.
- YALIM, D. (2007). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin uyumu: Psikolojik sağlamlık, başa çıkma, iyimserlik ve cinsiyetin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ-IRMAK, T. (2008). Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

# OKUL MÜDÜRLERİNİN KRİZ YÖNETME BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Uğur ÖZALP<sup>1</sup>, Ahmet Faruk LEVENT<sup>2</sup>**

\* Bu araştırma, 26-28 Ekim 2019 tarihlerinde Marmara Üniversitesinde düzenlenen 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın genişletilmiş halidir.

1 Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, ozalp.ugur@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6790-5304.

2 Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3429-6666.

Geliş Tarihi: 10.02.2020 Kabul Tarihi: 11.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.686204

**Öz:** Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ve Pendik ilçelerinde çalışmakta olan 331 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin kriz yönetme beceri düzeylerinin katılımcıların cinsiyetine, öğrenim durumuna ve kariyer evrelerine göre anlamlı farklılık göstermediği; ancak katılımcıların çalıştıkları okulun kademesine ve müdürle birlikte çalışma süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kriz çözme becerileri, kriz yönetimi, okul müdürü.

## INVESTIGATION OF CRISIS MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES RELATED TO TEACHERS

### Abstract:

The purpose of the study was to examine the school principals' crisis management skills according to their perceptions of teachers in terms of various variables. The research was carried out by using the scanning model, which is one of the quantitative research methods. Data in this quantitative research is gathered by Crisis Management Skills of School Administrators Scale. The sample of the study included 331 teachers working in schools in Eyüpsultan and Pendik districts of İstanbul province during 2018-2019 academic term. According to the findings obtained, the school administrators' crisis management skill levels did not differ significantly according to the gender, education level and career stages of the participants; however, it was determined that differed according to the level of the school the participants worked in and the time they worked with the principal.

**Keywords:** Crisis resolution skills, crisis management, school principal

### Giriş

Krizler günlük hayatta ne nadiren ne de rastgele ortaya çıkar. Günlük hayatımızın parçası olan krizleri her zaman öngörmek ya da önlemek mümkün olmayabilir ancak krizleri etkili bir biçimde yönetmek mümkündür. Yaşanan krizlerin sağladığı tecrübe, belirsiz bir gelecekte ortaya çıkacak başka krizlerin yönetiminde ortaya çıkması olası hataların engellenmesi açısından büyük öneme sahiptir (Kerzner, 2013).

Her ne kadar krizleri tamamen önleyebilecek bir yöntem olmasa da krize sebep olan etkenlerin belirlenmesi, bunlara yönelik önlemlerin alınması, gelecekte ortaya çıkması olası krizleri ortadan kaldırma ihtimali taşımaktadır. Önceden tahmin edilmelerinin zor olması ve örgütün normal işleyişinin dışına çıkmasına yol açmasından dolayı krizle başa çıkmada etkin planlama ve güçlü yönetim becerilerine sahip olmak, örgüt yöneticileri için ön plana çıkan niteliklerdir. Örgütlerin hedeflerine doğru ilerlerken olası kriz durumlarını önceden tespit edip ihtiyaç duyulan alt yapı düzenlemelerini gerçekleştirmesi ve kriz durumunda yapılacaklara ilişkin stratejilerini belirlemesi gerekmektedir (Sezgin, 2003).

Kriz kavramı, her eğitim örgütünün kendi özellikleri ve sınırları dahilinde anlam ifade eder. Okulların kriz algıları ve krizlere yaklaşma biçimleri birbirlerinden farklı

olabilir. Farklı çevreye ya da farklı örgüt kültürüne sahip okullarda aynı durumlara farklı tepkiler ortaya çıkabilir; bir durum bir okul için kriz haline gelebilirken bir diğeri için kriz haline gelmeyebilir ya da bir durumun kriz haline gelmesi zamana göre farklılık gösterebilir. Okullarda krizlere neden olabilecek etkenlerin tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması, kriz yönetiminin etkin bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Hangi durumun sonucunun ne olabileceğini tahmin etmek ve buna göre okulu örgütlemek yöneticilerin sorumlulukları arasındadır (Aksoy ve Aksoy, 2003; Sayın, 2008).

Okul içi ya da okul dışı etkenlerden kaynaklanmasından bağımsız olarak krizler eğitim örgütünün işleyişine, örgütün üyelerine, örgüt iklimine ve örgütün toplum nezdindeki algısına olumsuz etki etme ihtimali taşır. Kriz durumunu en az hasarla atlatmak ya da krizin yaşanmasını önlemek için diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de kriz yönetimi çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir (Sayın, 2008).

Literatürde kriz kavramını çeşitli boyutlarını odağa alarak tanımlayan çalışmalara ulaşmak mümkündür. Türk Dil Kurumu, kriz sözcüğünü “*bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran*” şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2018). Sayın’a (2008) göre kriz, önemli bir gelişim ya da değişimin beklenmedik bir zamanda ortaya çıkması sonucunda örgütsel işleyişin zarar görmesine ya da kişilerin psikolojik zarar görmesine sebep olan olumsuz durumdur. Motarjemi (2014) tarafından “*zor koşullar altında üst düzey stratejik karar vermeyi gerektiren ve aniden ortaya çıkan durumlar*” olarak ifade edilen kriz kavramı, Şimşek (2010) tarafından “*örgütlerin varlıklarını ve hayatları üzerinde tehdit oluşturan durum*” olarak açıklanmıştır. Her ne kadar kriz kavramının tanımı konusunda çeşitlilik olsa da bu tanımlamaların ortak noktasının var olan düzeni bozmak, toplumu, örgütü ya da bireyi yeni bir denge durumuna sevk etmekle ilgili olduğunu söylemek mümkündür (Sayın, 2008).

Kriz kavramının yeni fırsatlar sunmak gibi olumlu bir yönünün bulunduğu da vurgulanması gerekmektedir. Başarılı bir şekilde yönetilmiş bir kriz, sonuçları itibarıyla birtakım fırsatlar sunabilmektedir. Bir krizi en az zarar ile atlatmak bile büyük bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Kriz ortaya çıkmadan krizin öncülleri tespit edilip önlem almaya yönelik girişimlerde bulunulması, başlı başına büyük fırsatların kapısını aralayabilir (Baran, 2012).

Bir örgütün belirli bir olaya karşı hazırlanması ya da tepki vermesi için kullanılan çatı bir ifade olarak tanımlanabilecek kriz yönetimi, örgütlerin içerisinde bulunduğu toplumun ve örgütün paydaşlarının örgüte yönelik algılarının, bir felaket anında da başarılı bir biçimde yönetilmesini ifade eder (Kenner, 2018; Khisty, Mohammadi ve Amekudzi, 2012). Kriz yönetimi, yönetim, iletişim, karar alma ve liderlik işlevlerini barındıran kapsamlı bir süreçtir (Karaağaç, 2013).

Kriz yönetimi, felaket yönetimi tecrübelerinin devamı olarak son otuz yıl içerisinde ön plana çıkmaya başlamış bir yaklaşımdır. Küresel bağlamda yaşanan istikrarsızlıklar, teknolojiadaki hızlı gelişmeler ve iş dünyasının rekabetçi ortamı kriz yönetimi araştırmalarına atfedilen önemi daha da arttırmıştır (Supriadi ve Pheng, 2018). Krizlerin bazıları doğa kaynaklıdır, bazıları ise insan etkisiyle ortaya çıkar. Doğa kaynaklı krizler toplumlar tarafından hoş görülebilir. Ancak, insan müdahalesiyle ortaya çıkan krizler, kaçınılmaz olmamalarından dolayı toplumsal tepkinin merkezinde yer almaktadır (Kerzner, 2013).

Krizler, iyi yönetilen örgütlerde ortaya çıkabileceği gibi her şeyin mükemmel gittiği bir anda da ortaya çıkabilir. Örgütlerin içerisinde buldukları durumu abartmaları, kendilerini çok güçlü görmeleri, gösterişe kapılmaları, değişim ve yenileşmeye ihtiyaç duymamaları da krize kapı aralayan yaklaşımlardır. Krizin sistem bütünlüğü içerisinde ele alınmasına engel olmasından dolayı örgüt üyelerinden birini ya da örgütün bir birimini suçlamak krizin yönetilmesi bağlamında doğru bir yaklaşım değildir. Böyle bir yaklaşım krizi çözüme kavuşturmak yerine krizin daha da şiddetlenmesine yol açar (Kerzner, 2013; Sayın, 2008; Sezgin, 2003).

Krizlerin yönetilmesi, örgüt içi kaynakları harekete geçirir ve örgütün normal faaliyetlerinde aksamaya yol açar. Dolayısıyla, krizin tekrar etmesi örgütün iç ve dış paydaşlarının ve toplumun güvenini sarsmakla kalmaz, rutin örgütsel faaliyetlerin aksamasına yol açar ve örgüt üyelerini de yıpratır. Önleyici tedbirler, krizlerin ortaya çıkmasını engelleme potansiyeli taşır. Bu bakımdan en etkili kriz yönetimi yaklaşımının krizi önlemeye yönelik önlemler almak olduğu söylenebilir (Motarjemi, 2014).

Örgüt, canlı organizma metaforuyla ele alındığında kriz, organizmanın yaşantısını sağlıklı bir biçimde yürütmesini engelleyen durumlara benzetilebilir. Bu bağlamda, krizlerin örgütü, örgütün üyelerini ve örgütün çevresini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Ancak, krizlerin örgütlere gelişim olanağı sağladığı gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Diğer taraftan, krizin özelliklerinin bilinmesi, etkilerinin iyi bir biçimde analiz edilmesi ve olası krizlere yönelik önlem alınması ile örgütlerin krizlerden olumsuz biçimde etkilenmesinin önüne geçilmesine ya da bu etkilenmenin en aza indirilmesine olanak sağlamaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2003; Sayın, 2008).

Krizler üç aşamadan geçmektedir: Kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem. Kriz öncesi dönemde, krizin öncülleri olarak örgütün iç ve dış çevreye uyum sağlama ya da iç ve dış çevrenin beklentilerini karşılama noktasında yaşanan sorunlar ortaya çıkmaya başlar. Kriz ortaya çıkmadan alınacak önlemler, krizle mücadelenin pahalıya mal olmasının önüne geçer. Kriz döneminde, kriz emareleri artık görünür hale gelmiş olur. Kriz döneminde örgüt üyeleri arasında panik ve korkunun hakim olması, krizin büyümesine yol açabilir. Kriz sonrası dönemde, örgütün iç ve dış kaynaklarının seferber edilmesinin sonucu olarak kriz durumunda gerileme yaşanır. Ancak, bu aşamada krize ilişkin ihtiyaç duyulan cevapların sağlanamaması halinde



kriz çözüme ulaşmayabilir ve bu durum örgütün dağılmasına kadar giden sonuçlar doğurabilir (Tokel, 2018).

Örgütler için yıkıcı etkileri olan, hatta bazı durumlarda yok edici etkilere yol açan krizlerin üstesinden gelmeye yönelik hazır bir formül yoktur. Ancak, kriz yönetimi konusunda bilgilerin güncel olması ve kriz yönetim sürecinin planlanması, krize karşı hazırlık yapılması, planın güncel tutulması kadar örgütte yönetici konumunda bulunan kişilerin krizleri yönetme becerisine sahip olmaları da önem taşımaktadır. Örgütün karşı karşıya kaldığı krizler, genellikle daha sağlam bir örgüt oluşturmaya ve kurumsal kültür gibi yönetilmesi zor unsurların tekrar ele alınması açısından da fırsatlar sunmaktadır. Bunun yanında başarılı kriz yönetimi, örgütler için hafife alınmaması gereken bir yönetim ve halkla ilişkiler aracıdır (Jones, 2006; Şimşek, 2010).

Kriz yönetimini, krize ilişkin sinyallerin algılanarak değerlendirilmesi ve kriz durumunun örgüt açısından en az kayıpla atlatılması amacıyla gerekli önlemlerin alınması olarak özetlemek mümkündür. Kriz yönetiminde ana hedef örgütü krize karşı hazır hale getirmektir (Şimşek, 2010).

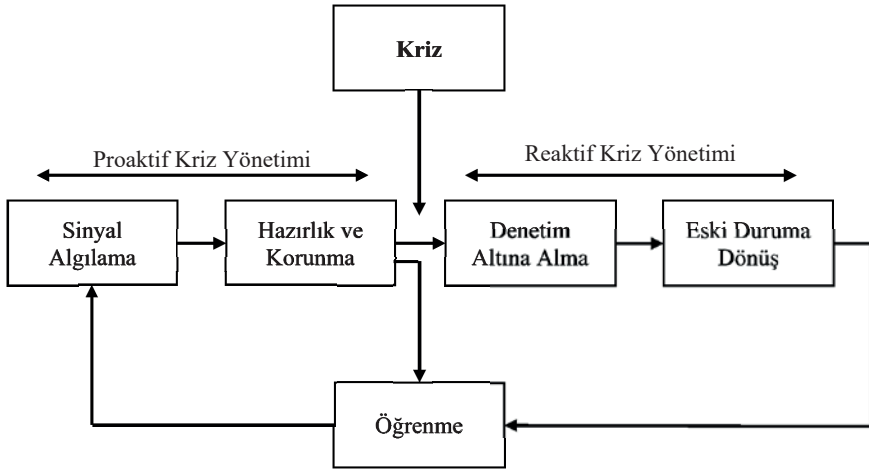
Yaşanan krizlerin sonucunda örgütlerin şu çıktılara ulaşması beklenir (Karaağaç, 2013):

- Karmaşadan düzen oluşturmak,
- Krize karşı verilen ilk tepkiyi ve ortaya çıkması olası yıkıcı etkilere karşı kurtarma çalışmalarının etkin olarak koordinasyonunu sağlamak,
- Krizle mücadelede etkin bir iletişim düzeni oluşturmak,
- İç ve dış tüm paydaşlara güven telkin etmek,
- Kriz durumunu en kısa sürede örgüt açısından en az hasarla atlatmak.

Olası kriz durumlarını ve krizlerle başa çıkma yöntemlerini önceden belirlemek etkili kriz yönetimi açısından bir zorunluluktur. Aynı zamanda, kriz durumunda kullanılacak kaynakların planlanması bir gerekliliktir. Kriz yönetiminde diğer önemli unsurlar arasında örgüt yöneticilerinin krizlere karşı hazırlıklı olması ve yöneticilerin kriz yönetimi konusunda bilgi ve yetenek açısından gerekli donanıma sahip olması da yer almaktadır (Sezgin, 2003).

Etkili kriz yönetimi, istenmeyen olaylara verilen örgütsel tepkilerle başlamaz (NEA, 2018). Sezgin (2003), her ne kadar önceden tahmin edilmesi güç olsa da örgüt içerisinde panik havasının hakim olmasına yol açan krizlerin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için örgüt yöneticilerinin krizlere karşı hazırlıklı olmasının önemine vurgu yapmaktadır. Yöneticilerin krizlere hazırlıklı olması açısından yol gösterici olacağı değerlendirilen kriz yönetim döngüsü Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1: Kriz Yönetimi Döngüsü



Kaynak: Kerzner (2013), Supriadi ve Pheng (2018), Şimşek (2010), Tağraf ve Arslan'dan (2003) derlenmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde etkili kriz yönetiminin beş aşamayı içerdiği görülmektedir. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır (Supriadi ve Pheng, 2018; Şimşek, 2010):

1. *Uyarı sinyallerinin alınması*: Krizin gelişini haber veren erken habercilerin algılanmasını ifade eder.
2. *Hazırlık ve korunma*: Krizleri engellemek için en üst düzeyde çabanın yer aldığı aşamadır. Hazırlık aşamasında örgütler krizleri engellemek için krizlerin olası kurbanları ile etkileşim içerisine girer. Bu aşamada örgütler risk analizi, tehdit değerlendirmesi, hafifletme stratejileri, acil durum planlaması, simülasyon ve krizle yüzleşme eğitimleri gerçekleştirmelidir.
3. *Denetim altına alma/hasar önleme*: Krizin etkilerini azaltmayı ve krizin örgütün krizden etkilenmemiş bölümlerine yayılmasını engellemeyi içerir. Bu aşama, acil durum eylemlerinin hayata geçirildiği, kaynakların operasyonel dağıtımının ve iletişimin önem taşıdığı, krize karşı verilen tepkinin yer aldığı aşamadır.
4. *Eski duruma dönüş*: Örgütlerin normal işlevlerini devam ettirmek üzere gelişim gösterdiği, kısa ve uzun vadeli programlarını tasarladığı aşamadır.
5. *Öğrenme*: Örgütün kendisinin ve başkalarının tecrübelerinden yararlanarak geçmişte yaptıklarını geliştirmeye yönelik devam eden faaliyetlerini kapsar. Yaşanan krizin değerlendirilmesi ve krizden dersler çıkarmayı ifade eder.

Bursalıoğlu (2012), Fayol tarafından otaya konan yönetim fonksiyonlarının (planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol) günümüzün yönetim anlayışının temel ilkeleriyle örtüştüğünü ifade etmektedir. Bu bağlamda, kriz yönetiminin uyarı sinyallerinin alınması ile hazırlık ve koruma aşamalarının yönetimin planlama fonksiyonu, hazırlık ve koruma ile denetim altına alma aşamalarının yönetimin örgütlenme fonksiyonu, eski duruma dönüş aşamasının yönetimin yöneltme fonksiyonu, öğrenme aşamasının da yönetimin koordinasyon ve kontrol fonksiyonları ile örtüştüğü söylenebilir.

Kriz yönetiminde en önemli değişkenlerden biri de iletişimdir. Samra, Zhang, Lynn ve Reilly (2019), kriz esnasında iletişimin krizin yol açtığı sorunların çözülmesinde hayati rol oynadığını vurgulamaktadır. Sezgin (2003), kriz yönetiminin başarısının örgüt içerisinde oluşturulan, kriz sinyallerinin önceden tespit edilmesine olanak sağlaması beklenen iletişim mekanizmasının etkililik düzeyine bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Krizler, oluşturdukları diğer tehditlerin yanında örgütlerin itibarı üzerinde de olumsuz etki oluşturmaktadır. Yaşanacak büyük krizler, örgütü toplumun ve medyanın ilgi odağı haline getirebileceği gibi siyasetin konusu haline de getirebilir. Dolayısıyla, etkili kriz yönetiminin en kritik kaynağı olan bilginin yönetimi, iletişimi bu sürecin en önemli unsurlarından biri haline getirmektedir (Karaağaç, 2013).

Eğitim örgütleri açısından krizler, çok sayıda öğrenci ve çalışanı etkileme potansiyeli bulunan ani ve beklenmedik olaylar olarak değerlendirilebilir. Bu olaylar, sağlık ya da güvenlik açısından geniş ölçüde etkili olabileceği gibi öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de etki edebilir. Kriz, doğal afetlerin sonucu olarak ortaya çıkabileceği gibi öğrencilerin sorunlu davranışlarının, hastalıkların, kazaların, uyuşturucu kullanımının ve benzerlerinin sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Eğitim örgütleri bağlamında kriz, aile ya da arkadaşları tehdit eden durumlar ya da tecrübeleri ifade etmek için de kullanılabilir (Kenner, 2018; Saitis ve Saiti, 2018).

Eğitim örgütlerinde yaşanan krizleri iki başlık altında ele almak mümkündür: Durumsal krizler ve gelişimsel krizler. Durumsal krizler, eğitim örgütünün tümüne etki eden, toplumsal müdahaleyi gerektiren olaylardır. Yaralanmalı kazalar, eğitim örgütündeki bir bireyin ölümü, bulaşıcı hastalık, rehin alınma, tecavüze uğrama, şiddete maruz kalma, terör olayları, doğal afetler durumsal krizlere örnek gösterilebilir. Gelişimsel krizler ise veli, öğrenci ve öğretmenlerin bir bölümünü etkileme potansiyeli taşıyan, bireysel müdahaleyi gerektiren durumlardır. Alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel ya da fiziksel istismar, ebeveynlerin boşanması, ağır hastalık, ateşli silah kullanımı, akademik başarısızlık, kişiye ya da kamuya ait mala zarar verme, yeme bozuklukları, hırsızlık yapma ve ergen hamileliği gelişimsel krizlere örnek gösterilebilir (Sayın, 2008).

Öğrencilerin kriz durumuna uyum sağlaması olasılığını en üst düzeye çıkarmanın yolu, okul yöneticilerinin, olası sorunları öngören ve çözüm mekanizmaları ortaya ko-

yan örgütsel kriz yönetim planı oluşturması ve uygulamasından geçmektedir. Oluşturulan planla ortaya koyulacak müdahale modeli ile eğitimli okul kriz yönetim ekibi ve kriz müdahalesi sonrası uygulanacak stratejiler, okulların kriz durumlarına hazırlıklı olmalarına yardımcı olmaktadır (Smith, Kress, Fenstemaker, Ballard ve Hyder, 2001).

Eğitim örgütlerinin karşı karşıya kaldıkları krizleri etkili bir biçimde yönetebilmek için mevzuat düzenlemeleri çerçevesinde, mevcut fiziksel kapasiteyi göz önünde bulundurarak çevrenin ihtiyaçları kadar örgütün ihtiyaçlarını da gözeterek, madde ve insan kaynaklarının özelliklerini dikkate alarak kriz yönetimi politikalarını belirlemesi gerekmektedir (Sayın, 2008). Ön görülemeyen durumlara karşı oluşturulan planların, mevcut örgüt kaynaklarının ve kriz anında göreve çağırılacak okul personelinin düzenli olarak tekrar gözden geçirilmesi şeklinde özetlenmesi mümkün olan kriz yönetim politikası şunları içermelidir (Saitis ve Saiti, 2018):

- Okulun kriz yönetimi planının amacını içermelidir.
- Okul personeli ve öğretmenlerin kriz kavramından ne anlaması gerektiğini açıklamalıdır.
- Kriz anında okul çalışanlarının görevlerini içermelidir. Alarm durumu ortaya çıktığında devreye girecek, takım koordinatörü ve diğer takım üyelerinin rolleri açık biçimde tanımlanmış bir kriz yönetimi ekibi oluşturulmalıdır.
- Krizle başa çıkmada alınacak önlemlerin ve takip edilecek prosedürlerin açık bir biçimde yazılı olarak tanımlanması gerekmektedir.

Ortaya çıkan krizleri etkili bir biçimde yönetmek için her okulun kriz yönetim planı dahilinde kriz mücadele takımı oluşturması gerekmektedir. Takım üyeleri, okuldaki bireylerin becerileri, okulun kaynakları ve sınırlılıkları çerçevesinde okul yöneticileri, rehber öğretmen, belirlenmiş öğretmenler, belirlenmiş yetişkinlerden oluşmalıdır. Tüm takımlar krize müdahale ve kriz yönetimi becerileri konusunda eğitilmek üzere belirli aralıklarla bir araya gelmelidir. Okul kriz takımının birincil sorumluluğu okul toplumunun kaynaklarını harekete geçirmek ve kriz esnasında belirli prosedürleri takip etmek olmalıdır (Thompson, 2004). Sayın (2008), kriz müdahale ekiplerinin örgüt içi birlikte çalışma becerilerinin gelişimine ve kriz yönetiminin dolaylı olarak örgüt kültürünün güçlenmesine katkı sağlayacağına dikkat çekmektedir.

Kriz yönetim ekibi, hasar giderme/denetim altına alma aşamasında devreye girer. Örgütün birimlerini ve yönetimini kriz esnasında destekleyecek donanımına sahip yöneticilerden oluşan kriz yönetim ekibinin krizin yol açacağı ister fiziksel olsun isterse de örgütün algısına ilişkin olsun hasarları en aza indirmesi için kriz esnasında yerine getirmesi gereken sorumlulukları şunlardır (Supriadi ve Pheng, 2018):

- *Hızlı bir biçimde idareyi ele almak*: Kriz yönetim ekibinin hızlı bir biçimde yönetimi ele alması gerekir. Aksi takdirde örgüt ekibin emirlerini yerine getirmekten çok kriz durumunun dayattığı eylemleri yerine getirmek durumunda kalabilir.

- *Esasları ortaya koymak:* Kriz yönetim ekibi, krize yol açan olayları ortaya koymalıdır. Hangi çalışanların doğrudan kriz durumunun içerisinde rol oynadığını tespit etmeli ve ne yaşandığına dair bu çalışanlarla iletişim kurulmalıdır. Ne olduğuna dair doğru bilgi edinmek kolay değildir. Rapor edilenlerin çoğu duyguların karıştığı bilgilerdir. Ulaşılabilen bilgi, farklı çıkarımlarda bulunmaya müsaittir.
- *Yaşananları anlatmak:* Ekibin, ulaşabildiği tüm paydaşlara ne yaşandığı hakkında bilgi vermesi, algının yönetimine olumlu katkı sağlamaktadır.
- *Sorunu çözmek:* Zor kararların alınması gereken aşama budur. Zararları gidermeye yönelik olarak örgütün performansını değerlendirme ve ihtiyaç duyulan değişikliklerin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesi hedeflenir.

Eğitim örgütlerinin yaşadıkları krizleri okul içi etkenler ve örgütün içerisinde bulunduğu çevre şartları ve değişimlerin etki ettiği okul dışı etkenlerden kaynaklananlar olmak üzere iki grupta ele almak mümkündür (Sayın, 2008; Şimşek, 2010). Bursalıoğlu (2013), eğitim örgütlerini meydana getiren ve yapısında yer alan iç öğelerini okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve eğitimci olmayan personel şeklinde sıralamaktadır. Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde krize neden olan iç etkenler, bu çerçevede ele alınmıştır.

Okul örgütünü amaçlarına ulaştıracak, örgütsel yapıyı yaşatacak ve örgüt havasını koruyacak en önemli iç öğe yöneticilerdir (Bursalıoğlu, 2013). Sayın (2008), okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun da çeşitli krizlerin ortaya çıkmasına yol açabileceğini öne sürmektedir. Yöneticilerin liderlik ve sezgi becerilerinin zayıf olması, statükoyu koruma eğilimi, hızla ortaya çıkan değişimlere ayak uyduramama ve değişime uyum göstermede pasif kalma, güvenli bir okul ortamı oluşturmama, yeni sorunları algılayamama ve bu yeni sorunlara eski çözümleri uygulamaya çalışma, okul çevresiyle kurulan ilişkilerde samimiyetsizlik, kriz durumlarına ilişkin suçlu üst yönetim mekanizmalarına atma ve kriz durumunu inkâr etme, okullarda yöneticilerden kaynaklanan krizlerin yaşanmasına yol açabilmektedir (Baran, 2012; Sayın, 2008).

Okul sosyal sisteminin en stratejik parçalarından birini öğretmenler oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Öğretmenlerin; öğrencilere, velilere, okul yönetimine ya da eğitimci olmayan diğer okul çalışanlarına karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar ya da tutumlar, okullarda yaşanan bazı krizlerin sebebi olabilmektedir (Sayın, 2008).

Okul ortamında yer alan informal örgütlerin en güçlüsünü oluşturan öğrenciler, okulların ürettiği hizmetin hedef kitesini oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2013). Öğrenciler arasındaki çeteleşmeler, buna bağlı çıkan kavgalar, zorbalık ya da şiddet eğilimi, intihar, bulaşıcı hastalık gibi durumlar, okullarda öğrencilerden kaynaklanan krizler olarak sayılabilir. Bunların yanında, okul ortamında karar verme yetkileri bulunma-

masından dolayı öğrenciler ile okul çalışanları arasında yaşanan anlaşmazlıklar da kriz durumlarının ortaya çıkmasına yol açabilir (Sayın, 2008).

Memur ve hizmetli gibi meslekleri itibarıyla eğitimci olmayan okul çalışanlarının, eğitim kurumunda çalışıyor olmalarından dolayı dolaylı olarak eğitim görevleri vardır ve davranış, söylem ve görünüşleriyle okulun toplum nezdindeki algısına etki ederler (Bursalıoğlu, 2013). Her ne kadar eğitimci olmamalarına rağmen bu kişilerin okul örgütü açısından olumsuz olarak değerlendirilebilecek çeşitli olumsuz tutum, davranış ve tavırlara sahip olmaları, okulun amaçlarını zaman zaman olumsuz etkileyebilmekte, görevi yapmaya direnme gibi kriz durumlarının yaşanmasına yol açabilmektedir (Sayın, 2008).

Örgütlerin içerisinde bulunduğu, örgüt dışı unsurları barındıran çevre, sürekli değişime uğramakta ve örgüt her geçen gün daha çok belirsizlik ve karmaşayla yüz yüze kalmaktadır (Baran, 2012). Örgüt dışı unsurlar, okulun yapısının dışında kalması nedeniyle okul tarafından denetim altında tutulamayan öğelerdir. Aile, üst yönetim ve çeşitli baskı grupları, okul örgütünün dış unsurları olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2013). Günümüz koşullarında bu dış etkenlere donanım ve maddi kaynakları da dahil etmenin mümkün olduğu düşünülmektedir.

Ailelerin okulda gerçekleştirilen uygulamalara karşı sergiledikleri olumsuz tepkiler, okul ortamında ortaya çıkan kriz durumlarının sebebi olabilmektedir (Sayın, 2008). Çocukların davranışları, aile ortamında sözlü ya da sözsüz olarak aldıkları mesajlarla şekillenmektedir. Aile ortamında aile bireylerinin fiziksel baskı ya da tehditle kendini kabul ettirme yönünde tecrübelerine sahip olan öğrencilerin okul ortamında da kendilerini bu yolla kabul ettirmeye çalışmaları bu öğrenciler için gayet doğal bir davranış biçimi olacaktır (Saitis ve Saiti, 2018). Öğrenci ailelerinin uygun olmayan çeşitli tutum ve davranışları da okul ortamına taşıdığından, aileler zaman zaman krizlerin kaynağı haline gelebilmektedir.

Krize verilen tepkide, kullanılan iletişim sisteminin yapısı kriz yönetiminde etkili bir faktördür. Kriz anında örgütün iletişim sistemleri baskı altında olduğundan ve aşırı bilgi yüklenmesinden dolayı kriz esnasında iletişimi yönetmek zordur. Kriz durumunda kısa sürede karar alınması gerektiğinden ve kriz durumunun stres, karmaşa ve belirsizlik ortaya çıkartmasından dolayı iletişimin de hızlı olması krizin başarıyla yönetilmesine olanak sağlar (Supriadi ve Pheng, 2018).

Örgütün içerisinde yer aldığı çevre, ülke nüfusunun demografik nitelikleri, kültürel normlar, gelenekler, yaşam tarzları ve toplumsal beklentiler de örgütü şekillendirmektedir. Örgütlerin, baskı unsuru olarak karşısında duran bu değişkenlerde ortaya çıkan değişimlere ayak uyduramaması da zaman zaman krizlere yol açabilmektedir (Şimşek, 2010). Örgütleri içerisinde buldukları ekonomik sistemden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Ekonomik koşullardaki belirsizlik ya da yetersizlikler de örgütlerin çeşitli kriz yaşamasına yol açabilmektedir (Baran, 2012). Diğer taraftan

medya, günümüzde önemli bir baskı grubudur. Okullarda yaşanan kriz durumlarının medya yoluyla daha çok görünür hale gelmesinin krizin yıkıcı etkilerini arttırmasının ve krizin olumsuz etkilerini daha uzun süre devam ettirmesine yol açmasının yanında okullarda yaşanan bazı olayların medyada yer alması da başlı başına yeni krizlere yol açabilmektedir (Sayın, 2008).

Örgüt yöneticilerinin kontrolü dışında ortaya çıkan deprem, yangın ya da sel gibi doğa kaynaklı felaketler de krizlerin ortaya çıkmasına yol açar (Baran, 2012). Karşı koyulması çoğunlukla olanaksız ya da çok zor olan doğal afetler, eğitim örgütleri için olduğu kadar bireylerin yaşamları açısından ciddi tehditler oluşturabilir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Bu bağlamda, doğal afetlerden kaynaklanan krizlerle karşı karşıya kalmamak için okul yöneticilerinin okullarını doğal afetlere karşı güvenli hale getirme, tatbikat yapma ve eğitimler düzenleme gibi sorumlulukları ortaya çıkmaktadır (Sayın, 2008).

Eğitim örgütlerinde kriz durumlarının yaşanmasına yol açması muhtemel örgüt içi ve örgüt dışı birçok etken bulunmaktadır. Örgütler açısından, karar verme bağlamında söz sahibi kişiler olarak okul müdürlerinin kriz çözme becerileri önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusundan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz çözme becerilerinin düzeyi nedir?
- Katılımcıların cinsiyetine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların öğrenim düzeyine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların kariyer evrelerine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların çalıştığı okulun kademesine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Katılımcıların okul müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Okul müdürlerinin kriz çözme becerilerinin öğretmenlerin algılarına göre belirlenmesi ve tespit edilen beceri düzeylerinin katılımcıların cinsiyeti, öğrenim düzeyine, kariyer evreleri, çalıştığı okulun kademesi ve yöneticiyle birlikte çalışma süresi değiş-

kenleri açısından incelendiği bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmada, araştırmacılara örneklemeden hareketle genelleme yapma ya da çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan tarama deseni kullanılmıştır (Creswell, 2014). Tarama deseni, kişilerin sağladığı bilgiler kullanılarak katılımcıların istatistiksel profiline ilişkin bilgi edinme imkânı sunar (Fowler, 2013; Lavrakas, 2008). Tarama deseni sayesinde sayısal verilere dayalı olarak örnekleme ilişkin yorumlar ortaya koyulabilmektedir. Tarama deseni, araştırmacılara tasarım ve veri toplama açısından hız sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2014; Vaus, 2002). Diğer taraftan, hayata dair araştırmacının kontrol edemediği gerçekliklerin de tarama deseni çalışmalarında elde edilen veriye etki edebileceği göz ardı edilmemelidir (Groves, Fowler, Couper, Lepkowski, Singer ve Tourangeau, 2004).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul ili Pendik ve Eyüpsultan ilçelerinden oluşmaktadır. Bu ilçeler, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay olan örneklem grubunu tercih ettiği bir yöntemdir (Dawson ve Trapp, 2001). 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Pendik ve Eyüpsultan ilçelerinde görev yapan 331 öğretmen, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik bilgisi

		n	%
Cinsiyet	Kadın	196	59,2
	Erkek	135	40,8
Eğitim Durumu	Lisans	262	79,2
	Lisansüstü	69	20,8
Kariyer Evresi	Kariyere Giriş	65	19,6
	Durulma	82	24,8
	Deneycilik	77	23,3
	Uzmanlık ve sakinlik	107	32,3
Okul Kademesi	Okul Öncesi	14	4,2
	İlkokul	77	23,3
	Ortaokul	87	26,3
	Lise	153	46,2
Müdürle Birlikte Çalışma Süresi	0-4 yıl	271	81,9
	5 yıl ve üstü	60	18,1

Tablo 1’e göre katılımcıların %59,2’si kadın, %40,8’i erkek; %79,2’si lisans düzeyinde, %20,8’i lisansüstü düzeyinde eğitime sahip; %19,6’sı kariyere giriş, %24,8’i durulma, %23,3’ü deneycilik, %32,3’ü uzmanlık ve sakinlik evresinde; %4,2’si okul



öncesi kurumlarında, %23,3'ü ilkokullarda, %26,3'ü ortaokullarda, %46,2'si liselerde çalışmakta; %81,9'u 0-4 yıl, %18,1'i 5 yıl ve üstü süredir okul müdürüyle birlikte çalışmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Aksu ve Deveci'nin (2009) geliştirdiği "Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetme Becerileri" Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, okul müdürleri tarafından sergilenen kriz sinyalinin alınması aşamasındaki davranışlarına, krize hazırlık ve krizden korunma aşamasındaki davranışlarına, krizi denetim altına alma aşamasındaki davranışlarına, krizi çözme aşamasındaki davranışlarına ve kriz sonrası değerlendirme davranışlarına yönelik 31 madde ve kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısını .98 olarak tespit etmiştir. Bu çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .987, kriz öncesi boyutu için .952, kriz dönemi boyutu için .965 ve kriz sonrası boyutu için .985 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Ölçek, internet ortamında katılımcılara sunulmuştur. Ölçeğin yer aldığı link Eyüpsultan ve Pendik ilçelerinde görev yapan tüm öğretmenlere gönderilmiştir. Katılımcılar, elde edilen verilerin kişisel bilgi içermediği ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Ölçeğin doldurulması yaklaşık 5 dakika sürmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, IBM SPSS Statistics (v22) programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Elde edilen puanlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarının hesaplanması, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik bilgilerinden de yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Test sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Shapiro-Wilk testi sonuçları

	İstatistik	p
Ölçeğin Tümü	.92	.000
Kriz Öncesi Dönem	.89	.000
Kriz Dönemi	.95	.000
Kriz Sonrası Dönem	.91	.000

Tablo 2'ye göre ölçeğin tümü ( $p=.000<.05$ ), kriz öncesi dönem boyutu ( $p=.000<.05$ ), kriz dönemi boyutu ( $p=.000<.05$ ) ve kriz sonrası dönem boyutu ( $p=.000<.05$ ) için verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmada Mann Whitney U-testi

ve Kruskal Wallis H-testi yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmada “Katılımcıların cinsiyetine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Kriz çözme beceri düzeyinin katılımcıların cinsiyetine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		n	SO	ST	U	p
Kriz Çözme	Kadın	196	159.27	31217.00	11911.00	.123
	Erkek	135	175.77	23729.00		
Kriz Öncesi Dönem	Kadın	196	164.79	32299.00	12993.00	.781
	Erkek	135	167.76	22647.00		
Kriz Dönemi	Kadın	196	160.92	31540.50	12234.50	.244
	Erkek	135	173.37	23405.50		
Kriz Sonrası Dönem	Kadın	196	158.03	30973.00	11667.00	.067
	Erkek	135	177.58	23973.00		

Tablo 3’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=11911,00$ ,  $p=.123>.05$ ).

Araştırmanın “Katılımcıların öğrenim düzeyine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Kriz çözme beceri düzeyinin katılımcıların öğrenim durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları

		n	SO	ST	U	p
Kriz Çözme	Lisans	262	165.72	43418.00	8965,00	.917
	Lisansüstü	69	167.07	11528.00		
Kriz Öncesi Dönem	Lisans	262	163.67	42881.00	8428,00	.385
	Lisansüstü	69	174.86	12065.00		
Kriz Dönemi	Lisans	262	166.09	43514.50	9016,50	.975
	Lisansüstü	69	165.67	11431.50		
Kriz Sonrası Dönem	Lisans	262	166.36	43586.50	8944,50	.893
	Lisansüstü	69	164.63	11359.50		

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $U=8965,00$ ,  $p=.917>.05$ ).

Araştırmanın “Katılımcıların kariyer evrelerine göre göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların kariyer evrelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Kriz çözme beceri düzeyinin katılımcıların kariyer evrelerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		n	SO	sd	X <sup>2</sup>	p
Kriz Çözme	Kariyere Giriş	65	169.23	3	.136	.987
	Durulma	82	167.02			
	Deneycilik	77	164.71			
	Uzmanlık ve Sakinlik	107	164.18			
Kriz Öncesi Dönem	Kariyere Giriş	65	178.53	3	7.012	.072
	Durulma	82	183.00			
	Deneycilik	77	158.84			
	Uzmanlık ve Sakinlik	107	150.51			
Kriz Dönemi	Kariyere Giriş	65	169.58	3	.269	.966
	Durulma	82	161.84			
	Deneycilik	77	165.58			
	Uzmanlık ve Sakinlik	107	167.31			
Kriz Sonrası Dönem	Kariyere Giriş	65	168.68	3	.074	.995
	Durulma	82	165.62			
	Deneycilik	77	164.42			
	Uzmanlık ve Sakinlik	107	165.80			

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların kariyer evrelerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $X^2=.136, p=.987>.05$ ).

Araştırmanın "Katılımcıların çalıştığı okulun kademesine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların çalıştıkları okulun kademesine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arası fark olması durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni post hoc testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Kriz çözme beceri düzeyinin katılımcıların çalıştıkları okulun kademesine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

		n	SO	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Kriz Çözme	Okul Öncesi	14	190.32	3	24.721	.000	Ortaokul ile ilkokul arasında Ortaokul ile lise arasında
	İlkokul	77	169.99				
	Ortaokul	87	123.61				
	Lise	153	185.87				
Kriz Öncesi Dönem	Okul Öncesi	14	173.93	3	32.212	.000	Ortaokul ile ilkokul arasında Ortaokul ile lise arasında
	İlkokul	77	177.97				
	Ortaokul	87	116.77				
	Lise	153	187.24				
Kriz Dönemi	Okul Öncesi	14	201.50	3	18.335	.001	Ortaokul ile lise arasında
	İlkokul	77	165.34				
	Ortaokul	87	131.14				
	Lise	153	182.91				
Kriz Sonrası Dönem	Okul Öncesi	14	197.71	3	22.656	.000	Ortaokul ile ilkokul arasında Ortaokul ile lise arasında
	İlkokul	77	166.77				
	Ortaokul	87	126.38				
	Lise	153	185.60				

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların çalıştıkları okulun kademesine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $X^2=24.721$ ,  $p=.000<.05$ ). İkili karşılaştırma testinin sonuçlarına göre farklılığın ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.35) ile ilkokulda çalışanlar (Ortanca=3.90) arasında ( $p=.012<.05$ ) ve ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.35) ve lisede çalışanlar (Ortanca=3.87) arasında ( $p=.000<.05$ ) farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kriz çözme becerilerinin alt boyutları itibarıyla; kriz öncesi dönem alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ( $X^2=32.212$ ,  $p=.000<.05$ ), ikili karşılaştırma testinin sonuçlarına göre ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.57) ile ilkokulda çalışanlar (Ortanca=4.00) arasında ( $p=.000<.05$ ) ve ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.57) ile lisede çalışanlar (Ortanca=4.00) arasında ( $p=.000<.05$ ) farklılık olduğu; kriz dönemi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ( $X^2=18.335$ ,  $p=.001<.05$ ), ikili karşılaştırma testinin sonuçlarına göre ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.12) ile lisede çalışanlar (Ortanca=3.75) arasında ( $p=.000<.05$ ) farklılık olduğu; kriz sonrası dönem alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ( $X^2=22.656$ ,  $p=.000<.05$ ), ikili karşılaştırma testinin sonuçlarına göre ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.37) ile ilkokulda çalışanlar (Ortanca=3.93) arasında ( $p=.041<.05$ ) ve ortaokulda çalışanlar (Ortanca=3.37) ile lisede çalışanlar (Ortanca=4.00) arasında ( $p=.000<.05$ ) farklılık saptanmıştır.

Araştırmanın “Katılımcıların müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürünün algılanan kriz çözme beceri düzeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların müdürle birlikte çalışma süresine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Kriz çözme beceri düzeyinin katılımcıların müdürle birlikte çalışma süresine göre Mann Whitney U testi sonuçları

		n	SO	ST	U	p
Kriz Çözme	0-4 yıl	271	160.86	43593.00	6737,00	.038
	5 yıl ve üstü	60	189.22	11353.00		
Kriz Öncesi Dönem	0-4 yıl	271	160.61	43526.00	6670,00	.029
	5 yıl ve üstü	60	190.33	11420.00		
Kriz Dönemi	0-4 yıl	271	162.85	44133.50	7277,50	.203
	5 yıl ve üstü	60	180.21	10812.50		
Kriz Sonrası Dönem	0-4 yıl	271	161.81	43850.00	6994,00	.089
	5 yıl ve üstü	60	184.93	11096.00		

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin katılımcıların müdürle birlikte çalışma süresine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğunu ( $U= 6737,00$ ,  $p=.038<.05$ ), 5 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların (Ortanca=3.93) okul müdürlerinin kriz çözme beceri düzeyine yönelik algılarının 0-4 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların (Ortanca=3.70) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kriz çözme becerilerinin alt boyutları itibarıyla; kriz öncesi dönem alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu ( $U=6670,00$ ,  $p=.029<.05$ ), 5 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların (Ortanca=4.00) okul müdürlerinin kriz öncesi dönem boyutunda yer alan davranışları sergileme düzeyine ilişkin algılarının 0-4 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların (Ortanca=3.85) algılarından daha yüksek olduğu; kriz dönemi alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ( $U=7277,50$ ,  $p=.203>.05$ ); kriz sonrası dönem alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ( $U=6994,00$ ,  $p=.089>.05$ ) tespit edilmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, katılımcıların cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kariyer evrelerine, yaptıkları göreve göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerileri ile kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken, çalışılan okulun

kademesine göre ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda, müdürle birlikte çalışma sürecine göre ölçeğin tümü ve kriz öncesi dönem boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerilerinde farklılaşma olmadığı, bu durumun kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem için de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Slater (2017), liderlere yönelik algının takipçilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterebileceğini belirlemiştir. Çiçek Sağlam ve Özsezer (2015) tarafından yapılan bir araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz çözme becerilerine yönelik algılarının kadın katılımcılardan daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Adıgüzel (2007) ise kadın öğretmenlerin okul müdürlerini kriz durumlarına yönelik olarak iletişim, örgütleme, koordinasyon ve planlama konularında erkek öğretmenlerden daha yeterli bulunduğunu saptanmıştır. Bununla birlikte Aksu (2009), Ulutaş (2010) ve Maya (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin kriz çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bayram (2015), kriz dönemlerinde yapılması gerekenlere yönelik algı ile eğitim düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirterek, öğrenim düzeyi arttıkça bireylerin kriz durumlarına ilişkin farkındalığının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Yılmaz Yıldız (2015), eğitim düzeyinin yükselmesi ile eğitim alma süresinin arttığını, bunun da eleştirel bakış açısının yerleşmesine yol açtığını dile getirmektedir. Buna karşın bu çalışmada, öğrenim durumuna göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerilerinde farklılaşma olmadığı, bu durumun kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem için de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kariyer evreleri kavramı, Bakioğlu (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Buna göre kariyere giriş evresi 1-5 yıl arası deneyimi, durulma evresi 6-10 yıl deneyimi, deneycilik evresi 11-15 yıl deneyimi, uzmanlık evresi 16-20 yıl deneyimi ve sakinlik evresi 21-25 yıl deneyimi ifade etmektedir. Kariyer evreleri değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerilerinde farklılaşma olmadığı, bu durumun kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem için de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çeşitli çalışmalarda okul müdürlerinin algılanan kriz çözme beceri düzeylerinin meslek kıdemine göre farklılık gösterdiği ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2007; Maya, 2014; Ulutaş, 2010). Ancak Aksu (2009), Çiçek Sağlam ve Özsezer (2015), Karakuş ve İnandı (2018) ve Savcı'nın (2008) çalışmalarında öğretmenlerin kriz yönetimine dair algılarının meslek kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerilerinin öğretmenlerin kariyer evrelerine göre farklılaşmadığını söylemek mümkündür.

Katılımcıların çalıştıkları okulun kademesine göre okul müdürlerinin algılanan kriz çözme becerilerinde farklılaşma olduğu, bu durumun kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem için de geçerli olduğu saptanmıştır. Çiçek Sağlam ve

Özsezer (2015), Savcı (2008) ve Sayın (2008) tarafından yürütülen çalışmalarda da okul müdürlerinin kriz çözme becerilerinin çalıştıkları okulun kademesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan elde edilen bu bulgunun literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Eğitimciler için önemli bir yetkinlik olan kriz yönetim bilgisinin öğretmen yetiştirme sistemine ve hizmet içi eğitimlere entegre edilmesi, olumsuz durumlara hazırlıklı iş gücünün yetiştirilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Shaw, 2018). Buna göre okul yöneticilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yaş gruplarına göre öğrenci velilerinin beklentilerini de göz önünde bulundurarak krizlerle başa çıkma yolları aramaları gerekmektedir. Buna karşın ülkemizde okul müdürü belirleme sürecinde ve görevlendirme öncesinde herhangi bir yetiştirme süreci söz konusu değildir. Günümüzde okul müdürü adayları merkezi olarak gerçekleştirilen yazılı sınavda başarılı olmaları halinde sözlü sınavdan geçirilmektedir. Okul müdürlerinin göreve başlamadan önce kriz yönetime ilişkin olarak eğitime tabi tutulmaları, kıdemli müdürlerin mentorluğunda kriz yönetimi konusunda bilgilendirilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- ADIGÜZEL, S. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- AKSOY, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), 37-49.
- AKSU, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- AKSU, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-646.
- BAKİOĞLU, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri: Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerine yapılan bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül 1996*. İstanbul.
- BARAN, H. (2012). İşletmelerde kriz yönetimi. *A&G Bülten*. İzmir: İZTO Araştırma ve Geliştirme Müdürlüğü.
- BAYRAM, A. (2015). *İstanbul Büyükşehir Belediyesi’nin doğal afetlere dayalı kriz yönetimi ve İstanbul halkının bakış açısı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- BURSALIOĞLU, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- BURSALIOĞLU, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.



- ÇİÇEK SAĞLAM, A. ve Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28.
- DAWSON, B. ve Trapp, R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. In *Basic & Clinical Biostatistics*, 3rd Edition, (pp. 69-72), New York: Lange Medical Books/McGraw-Hill.
- FOWLER, F. J. (2013). *Survey research methods*. Los Angeles: Sage.
- GRAVETTER, F. J. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- GROVES, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. ve Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. New Jersey: Wiley-Interscience.
- JONES, E. L. (2006). Bouncing back. K. C. Thompson ve J. Gray (Ed.), In *Water contamination emergencies: Enhancing our response* (ss. 152-155). Cambridge: RSC Publishing.
- KARAAĞAÇ, T. (2013). Kriz yönetimi ve iletişim. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 49, 117-132.
- KARAKUŞ, A. ve İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- KENNER, A. (2018). *Crisis management and student conduct on college campuses: The role of administrative discretion*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Arkansas, Arkansas.
- KERZNER, H. (2013). *Project management: Case studies*. New York: Wiley.
- KHISTY, C. J., Mohammadi, J. ve Amekudzi, A. A. (2012). *System engineering with economics, probability, and statistics*. Lauderdale: J. Ross Publishing.
- LAVRAKAS, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Los Angeles: Sage.
- MAYA, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23) 209-235.
- MOTARJEMI, Y. (2014). Crisis management. Y. Motarjemi ve H. Lelieveld (Ed.), *Food safety management: A practical guide for the food industry* içinde, (ss. 1037-1063). New York: Elsevier.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (NEA) (2018). *NEA's school crisis guide: Help and healing in a time of crisis*. National Education Association.
- SAITIS, C. ve Saiti, A. (2018). *Initiation of educators into educational management secrets*. Cham: Springer.
- SAMRA, Y. M., Zhang, H., Lynn, G. S. ve Reilly, R. R. (2019). Crisis management in new product development: A tale of two stories. *Technovation*, 88.
- SAVÇI, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

## Okul Müdürlerinin Kriz Yönetme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

- SAYIN, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- SEZGİN, F. (2003). Kriz yönetimi. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 111-119.
- SHAW, M. (2018). Teaching campus crisis management through case studies: Moving between theory and practice. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 55(3), 308-320.
- SLATER, M. D. (2017). *Crisis management by higher education leaders*. Yayınlanmamış doktora tezi, Edgewood College, Wisconsin.
- SMITH, S. M., Kress, T. A., Fenstemaker, E., Ballard, M. ve Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. *Safety Science*, 39, 83-92.
- SUPRIADI, L. S. R. ve Pheng, L. S. (2018). *Business continuity management in construction*. Singapore: Cham.
- ŞİMŞEK, M. Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi.
- TAĞRAF, H. ve Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-160.
- THOMPSON, R. A. (2004). *Crisis intervention and crisis management: Strategies that work in schools and communities*. New York: Brunner-Routledge.
- TOKEL, A. (2018). Assessment of crisis management skills of secondary school administrators. *Quality and Quantity*, 52, 901-912.
- TÜRK DİL KURUMU (TDK) (2018). *Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden 13.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- ULUTAS, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- VAUS, D. (2002). *Survey in social research*. London: Routledge.
- YILMAZ YILDIZ, S. B. (2015). *Okul yöneticilerinin esnek liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Edirne ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

# PIAAC 2015 YETİŞKİN BECERİLERİNİN MEB ÇALIŞANLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Ramazan ATASOY<sup>1</sup>, Nezahat GÜÇLÜ<sup>2</sup>

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Mamak İlçe MEM (Yurtdışı öğretmen görevi, KKTC), atasoyramazan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9198-074X.

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara, nguclum@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5345-0003.

Geliş Tarihi: 24.06.2019 Kabul Tarihi: 25.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.581497

**Öz:** Bu araştırmada, PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye’deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin projeden sorumlu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde ve görüşme tekniğinde tasarlanmıştır. Çalışma grubunu MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBÖGM) ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesinde (ÇSGB AB ve MYD) görevli yöneticiler, uzmanlar ve öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 düşük performansına bağlı olarak, Türk Millî Eğitim Sistemi’nin (TMES) eğitim kalitesine, beceri kazandırma ve transfer işlevine ilişkin vurgunun öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. TMES’de bir dizi reformların gerçekleştirilmesine, eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik isteklilik ve iradeye rağmen, bu reformların görece etkisiz kalmasının sebepleri yönetim süreçleri perspektifi ile değerlendirilmiştir. Mevcut kalite sorunlarının üstesinden gelebilmek için zihinsel bir dönüşümün geliştirilmesine ve veriye dayalı bütüncül politikaların oluşturulmasına gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sürdürülebilir bir eğitimsel gelecek için kurgulanacak değişim ve dönüşüm politikalarında eğitimin nicelik boyutundan öte nitelik ve beceri boyutuna odaklanılması gerektiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** PIAAC, yetişkin becerileri, eğitim kalitesi, sürdürülebilirlik, eğitim yönetimi.

## EVALUATION OF PIAAC 2015 ADULT SKILLS ACCORDING TO THE VIEWS OF MONE EMPLOYEES

### Abstract:

In this study, it is aimed to evaluate PIAAC 2015 results of adults literacy, numeracy, and problem solving skills in Turkey according to opinion of the directors and the teachers who are in charge at the project. The research was designed in the phenomenology model which is one of the qualitative research methods and interview technique. The working group of the study consists of the directors, experts and teachers working in the General Directorate of Lifelong Learning and Ministry of Labor and Social Security, European Union and Financial Aid Department. The data were analyzed by content analysis. In the study, due to poor performance in PIAAC 2015 results of adults in Turkey, it has been reached the presence of prominent emphasis that the issues related to problems of educational quality, skills and transfer in the Turkish National Education System (TNES). Although the willingness and perseverance to increase the quality of education in TNES and realizing a series of considerable reforms in recent years, the reasons for the relative ineffectiveness of these reforms were evaluated from the perspective of the administration processes. It has been concluded that in order to overcome the existing quality problems, it is necessary to develop a mental transformation and to establish holistic policies based on data. In addition, it has been demonstrated that for a sustainable educational future, changes and transformations policies should be focused on the quality and skill dimension rather than the quantitative dimension.

**Keywords:** PIAAC, adults' skills, quality of education, sustainability, educational administration.

### Giriş

Bilgi toplumunda yetişkinlere kazandırılması beklenen yeterlikler ile eğitim örgütlerinin beceri kazandırmadaki işlevselliği sıklıkla tartışılan bir politika alanı olarak görülmektedir (Egelund, 2008; Ertl, 2006; Martens, Nagel, Windzio, & Weymann, 2010). Gelişmenin ve ilerlemenin lokomotifleri olarak bilginin en önemli güç ve değer olduğu bu dönemde, ülkeler uluslararası rekabette geri kalmamak için insana dayalı sermaye kaynaklarını en iyi şekilde hayata hazırlamak için eğitim sistemlerinin etkililiğini sürekli değerlendirmek durumundadırlar. Bu bağlamda eğitim örgütlerinden ekonomik, sosyal ve kültürel olarak bireyi topluma hazırlamaları ve karşılaşılan ulusal ve küresel zorluklarla baş edebilmelerini sağlayacak mekanizmalar geliştirmesi beklenmektedir. Diğer bir ifade ile, tarım ve sanayi toplumunun ürünü olan geleneksel

okul yaklaşımlarının hakim olduğu eğitim sistemlerinin bu yeni paradigma karşısında bütüncül bir perspektifle ele alınması ve eğitim sistemlerinin beceri odaklı bir yapıya dönüştürülmesi tüm ülkelerin eğitim politikalarının öncelikleri arasında yer almaktadır.

Eğitim örgütlerinin beceri kazandırma yeterlikleri, bireyleri topluma ve iş hayatına hazırlayabilmedeki işlevselliği son yıllarda tüm dünyada çok boyutlu olarak sorgulanmaktadır. Değişen çevre ve teknolojik koşullar ile ekonomi eksenli insan kaynaklarına olan ihtiyaçların gölgesinde kalan eğitim, bireyden ve okul örgütlerinden beklenen eğitsel amaçların sorgulanmasında etkili olmuştur. Bununla birlikte, birçok ülke uluslararası güç ve ekonomik rekabette ne düzeyde olduklarını görmek amacıyla eğitim çıktılarını değerlendirmektedir.

Eğitim politikasındaki uluslararası araştırmaya duyulan ilgi ve verilen önem her zaman açık olmasa da politikacıların kararlarına ve reformlarına doğrudan etkisi olabilmektedir (Atasoy & Güçlü, 2020). Uluslararası araştırmaların ilgi odağı olması ve eğitim politikalarında başat rol almasının en önemli bir sebebi, yapısal bir sorun haline dönüşme eğilimi gösteren eğitimde kalite ve sürdürülebilirlik sorunlarının az gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkenin politika yapıcılarını üzerinde oluşturduğu baskıdan kaynaklanmaktadır (Baird, et al., 2016; Therese, et al., 2018). Son yıllarda sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerilerinin önemli olduğu görüşüne odaklanan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından eğitimin piyasalaştırıldığına yönelik eleştiriler olsa da adından sıklıkla bahsettiren uluslararası bir kuruluştur. OECD katılımcı ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesine katkı sağlamak, becerilerin ülkelerin kalkınma ve refahındaki rolünü öne çıkarmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin bir fotoğrafını çekmek amacıyla uluslararası standartlarda stratejik öneme sahip değerlendirmelerde bulunmaktadır. Bunlardan eğitim sistemlerinin ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalara olanak veren Uluslararası Öğrenci Başarılarının Değerlendirilmesi Programı (PISA) ve Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programına (PIAAC) yönelik uluslararası ilgi her geçen gün büyüyerek artmaktadır.

Türkiye'nin 2000 yılından itibaren PISA ile başlayan uluslararası araştırmalara olan ilgisi eğitimde politika yapıcılara, araştırmacılara ve reformlara kaynak oluşturmakla kalmamış benzer araştırmalara da öncülük etmiştir. Bunlardan, PISA araştırmasının bir devamı niteliğinde olan ve OECD'nin bir itibar projesi olarak gördüğü diğer bir araştırma ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasıdır. PIAAC araştırmasının çıkış noktası, eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla ilişkilendirme düzeyinin düşük kaldığına, piyasanın istediği nitelikte işgücünün yetiştirilemediğine dair görüşlerin (Brown & Lauder, 2006) ivme kazanmasına bağlanmaktadır. Yetişkinlerin temel ve üst düzey işleme becerilerinin araştırıldığı PIAAC araştırmasında örtük olarak eğitim sistemleri çıktıları da mercek altına alınmaktadır.

### PIAAC Yetişkin Becerileri Araştırması

PIAAC 21. yüzyılda daha nitelikli işgücüne sahip olabilmek ve bu hususta karşılaşılan zorlukları yenebilmek adına ülkelerdeki mevcut yetişkin beceri çerçevesini ortaya koyan uluslararası bir değerlendirme programıdır. Programda öncelikle ülke yetişkinlerinin temel bilgi işleme becerilerine sahip olma düzeyleri ile bu becerileri günlük hayata ve iş hayatına transfer edebilme yeterlikleri araştırılmaktadır (OECD, 2013a). Eğitim sistemlerinin çıktı kalitesinin analizine olanak veren PIAAC, aynı zamanda ülkelerin ekonomik, sosyal, yenilikçilik ve rekabet edebilirlik göstergeleri hakkında karşılaştırmalı veriler sunar. Bu yönü ile, veriye dayalı gelecek eğitim senaryolarının şekillendirilmesinde eğitimde politika yapıcılara farklı bir perspektif geliştirilmesinde katkıda bulunur. PIAAC araştırması örtük olarak okul örgütlerinin 21. yüzyıl becerilerinden olan bireylerin başkaları ile iletişim kurabilme ile sosyokültürel araçları kullanma becerilerini, teknoloji ve inovasyona yatkınlıklarını, teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme stratejilerini, yönetim ve etkileme becerilerini göstermesi açısından da önemli görülmektedir (OECD, 2013a). Bir diğer boyut ise, PIAAC yetişkinlerin günlük hayatlarındaki değişen koşullara uyumları ile iş yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilme durumlarına yönelik ülke fotoğrafını çekmeye yardımcı olacak veriler sunmasıdır (Gal. & Tout, 2014). Bu yönü ile PIAAC katılımcı ülkelerin eğitim sistemleri hakkında derin bilgiler sağlamada, ülkeler arası karşılaştırmalara olanak vererek eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmede, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini nasıl edindiklerini ortaya koymada klavuz yol gösterici veriler sunabilmektedir (Kartianom & Ndayizeye, 2017).

PIAAC araştırması eğitimin sürdürülebilirliği ile iş piyasaları ile uyumu bağlamında ve eğitimin kalitesi ve kalıcılığı açılarından önemli bir gösterge olarak tartışmaların odağında yer almaktadır. Bu uluslararası araştırmaların Türkiye’de de politika reformlarına etkisi, üst düzey ulusal politika belgelerinden kalkınma planlarına, strateji belgelerine ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine de yansdığı görülmektedir. Bu fenomen, PIAAC sonuçlarının MEB eğitim politikaları üzerinde belirleyici ve yön verici bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Her ikisi de eğitim programlarının planlanmasında ve programların yenilenmesinin alt yapısının oluşturulmasında ve eğitimde veriye dayalı kalite değerlendirme süreçlerinin işe koşulmasında güçlü temel dinamikler sağlayarak politika belirleyicilere, eğitim liderlerine, öğretmenlere ve diğer kilit paydaşlara ulusal ve uluslararası düzeyde veriler sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da veriye dayalı eğitim politikalarının belirlenmesi bağlamında OECD’nin PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına katılmaktadır.

PIAAC analitik çerçevesi temel fikirler açısından PISA ile benzer yapılar olup bazı yönlerle birleştirilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Her ikisi de, bireylerin gerçek dünyada karşılaşılabilecek şekilde görevlerle başa çıkma yeteneklerini ifade eder. Bununla birlikte kavramsallaştırmada, analitik çerçevede, değerlendirme ekolojisini raporlamada (araştırmacılar, paydaşlar, politika hedefi) bağlam ve değerlendirme me-

todolojisini kullanma biçimlerinde programlar farklılık göstermektedir. Bu yönü ile PIAAC, kilit sonuçları (gelir, iş gücü durumu ve istihdam) incelemeyi ve bunların gerçek yeterliklerle ve farklı bağıntılarla nasıl ilişkili olduğunu anlamayı ön plana çıkararak şekilde kavramsal bir çerçeve çizer. Araştırmada bilişsel alanlar olarak yetişkinlerin sözel, sayısal ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme (TYOPÇ) becerilerine odaklanılmaktadır.

PIAAC araştırmasında sözel beceriler “bilgi ve potansiyeli geliştirmek için katıldığı toplumun her türlü yazılı ve dijital metinlerini kavrama, anlama, yorumlama, değerlendirme becerileri”; sayısal beceriler ise “matematiksel bilgiyi kullanma, yorumlama, iletme, bu fikirleri sıralayabilme ve karşısına çıkan matematiksel durumları yönetebilme becerileri” olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2013a). TYOPÇ ise dijital teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma, bilgiye ulaşmak ve değerlendirmek için ağlar oluşturma, uygulamalı görevleri geliştirmek ve diğerleri ile bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanarak kişisel, iş ya da toplumsal amaçlı problem çözme yeterlikleri üzerine odaklanmaktadır (OECD, 2013a).

### **Problem Durumu**

Ülkeler, küresel ekonomide rekabet gücünün korunması ve artı katma değer sağlayacak ürün yelpazesinin arttırılması gibi ekonomik sorunların gölgesinde iş ve günlük hayatın gerektirdiği teknoloji ağırlıklı becerilerdeki değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerini değişime zorlamaktadır ve ülkelerin anahtar becerilere odaklanmalarını gerekli kılmaktadır (Schleicher, 2008). Ekonomik ve toplumsal hayatın yeni bir değerler dizisi ile yorumlandığı günümüz küresel dünyasında ülkeler karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmek için eğitim sistemlerini bu değişimlere göre şekillendirebilmek için mevcut yapılarını ulusal ve uluslararası düzeyde değerlendirmelerle görmek istemektedirler. 2000’li yıllardan itibaren uluslararası değerlendirmelere katılan Türkiye’de eğitimde yaşanan düşük performansın üstesinden gelebilmek için bir dizi reformlar yapılmasına karşın eğitimin kalitesine ilişkin somut olumlu sinyaller alınmadığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde PISA ile beraber değerlendirilme eğilimi gösteren PIAAC’a ilişkin sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, tüm dünyada PIAAC araştırmasına yönelik farkındalığa ilişkin olumlu algının arttığına ve ulusal politika yapımcılarının eğitim sistemi performansını değerlendirmek ve geliştirmek için PIAAC’ı politika ve uygulamalarda nasıl ve ne ölçüde kullandıklarına ilişkin çalışmaların önemsendiğine (Breakspear, 2012) dair kanıtlara rastlanmıştır. Bu bağlamda, Finlandiya ve Singapur gibi eğitim sistemlerinin kısmi olarak ulusal eğitim politikalarını oluşturmada PISA ve PIAAC değerlendirme çerçevelerini model olarak kullandıklarını gösteren güçlü kanıtlar da bulunmaktadır. Ayrıca, PISA ve PIAAC ile ilişkili bu ülkelere yapılan atıfların uluslararası eğitim politikalarının şekillenmesinde kilit bir rol aldığını gösteren araştırmalara da rastlanmıştır (Steiner-Khamsi, 2010; Takayama, 2010).

Türkiye’de PISA’ya yönelik geniş bir farkındalık olmasına karşın, PIAAC’a ilgi düşük düzeydedir. Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde ve Hayat Boyu Öğrenme politikalarına paralel olarak yetişkin becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu ilerlemeler kaydedilmiştir. Diğer taraftan, Türkiye’de örgün eğitim sonrasında yetişkinlerin aldıkları eğitimin günlük ve iş hayatıyla ne düzeyde örtüştüğüne yönelik araştırma ve değerlendirmelere rastlanamamıştır. Yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Atasoy, 2018; Bumin, 2009; Duman, 2007; Kurt, 2008; Okçabol, 2006), bu araştırmaların daha ziyade durum tespitinden öteye geçemediği ve niceliksel bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, PIAAC araştırmasının ülke genelinde hem akademik çevrelerde hem de üst düzey yöneticiler nezdinde yeterince tartışılmadığı, bu konuda yapılan araştırmaların çok sınırlı kaldığı ve ülke kamuoyunda neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Başta PIAAC 2015 araştırması olmak üzere uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların proje uygulayıcıları gözüyle ve yönetsel bakış açısıyla değerlendirilmesine ilişkin alan yazında bir açık bulunmaktadır.

Bu araştırmada, PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin gerek uygulama ve gerekse değerlendirme süreçlerinin projeden sorumlu yönetici, uzman ve öğretmen görüşlerine göre nasıl algılandığı, sonuçların TMES’nin kalitesi açısından ne anlama geldiği araştırılmıştır. Buna ek olarak, bireylerin okulda kazandıkları bilgi ile mesleki ve yaşam becerilerini günlük ve iş hayatına nasıl uyumlaştırebildikleri de incelenmiştir. Araştırmada, TMES’in eğitimin sürdürülebilirliğine ve eğitim sisteminin iş piyasaları ile uyumuna ilişkin katılımcıların görüşleri de merak edilmektedir. TMES’in değişim ve dönüşüm ihtiyacına ve küresel değer zincirinden daha çok pay almak isteyen (OECD, 2017a) Türkiye’nin beşeri sermayesine ve ülke eğitim sisteminin geleceğine ilişkin katılımcı görüşleri de ortaya konulmak istenmiştir. PIAAC araştırma bulguları eğitim ile iş piyasaları arasındaki uyumu ve beklentileri karşılama düzeyi bakımından da gösterge niteliğinde veriler sunması açısından önemli görülmektedir. Bu yönü ile bir ilk olma niteliği taşıyan araştırmanın alana, araştırmacılara ve eğitimde politika yapıcılara katkı sunması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerine ve TMES’e yönelik MEB ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

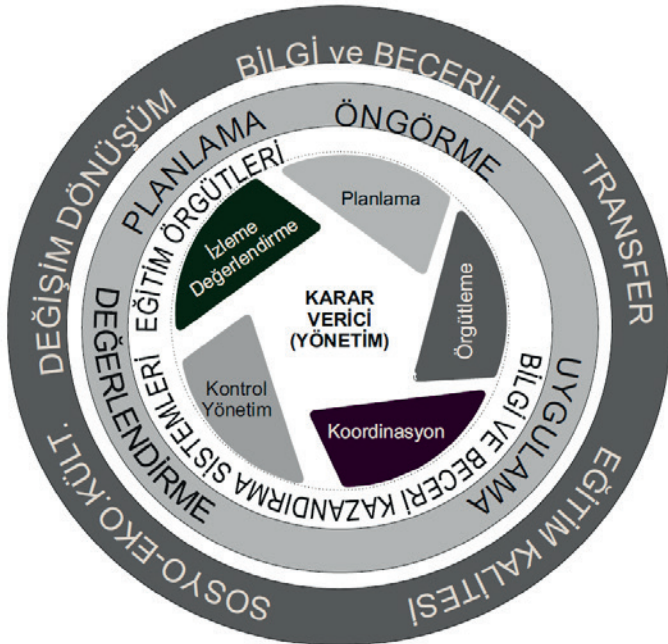
- i. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması MEB HBÖGM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?
- ii. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının uygulama, süreç ve değerlendirilmesine ilişkin MEB HBÖGM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı’ndaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?



- iii. PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin TMES çıktıları açısından MEB ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı'ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde ve görüşme tekniğinde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmaları bireylerin kendi sosyal durumlarıyla ilişkili bir olgunun anlamlarını incelemeyi amaçlar (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018) ve olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için bireylerin deneyimledikleri dünyayı ve olgu ile aralarındaki ilişkileri tanımlamaya çalışır (Baker, Wuest & Stern, 1992). Araştırmanın nitel desende tasarlanmasındaki amaç PIAAC sözel, sayısal ve problem çözme becerileri araştırmasının projeden sorumlu kişiler tarafından nasıl algılandığının derinlemesine analiz edilmek istenmesidir. Görüşme tekniği ise, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir teknik olarak kabul görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Şekil 1. Araştırma modeli.

Bu araştırmada modelin merkezine karar verici olarak genelde MEB merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri özelde ise MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB AB ve Mali Yardımlar Daire Başkanlığı'ndaki PIAAC yetişkin becerileri araştırmasından sorumlu karar verici konumundaki yöneticiler konulmuştur.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış olup, çalışma grubu yönetici ve PIAAC projesinden sorumlu öğretmenler ve uzmanlardan oluşmuştur. PIAAC projesinden sorumlu MEB'de görevli bir genel müdür, üst düzey sorumlu bir yabancı uzman, beş daire başkanı ve ÇSGB AB ve MYD'sinde PIAAC'tan sorumlu bir daire başkanı araştırmanın yönetici çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmen grubu ise PIAAC projesinden sorumlu dokuz öğretmen ve dört uzmandan oluşmaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

Unvan	Evren	Çalışma Grubu
Genel Müdür / HBÖ Uzmanı	2	2
Daire Başkanları	6	5
PIAAC Görevli Öğretmen	9	9
MEB HBÖ / ÇSGB Uzmanı	4	4

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubu yedi yönetici ve 13 öğretmen statüsünde görev yapan toplam 20 çalışandan oluşmaktadır. Çalışma grubunda iki daire başkanı ile görüşme yapılamamıştır. Bunlardan HBÖ GM'de görevli bir daire başkanı görüşmenin kendi alanına girmediğini ifade etmiş ve görüşmeyi kabul etmemiştir. Diğeri ise HBÖ GM'deki Yaygın ve Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı olduğu için ilgili daire başkanı ile de görüşme yapılamamıştır.

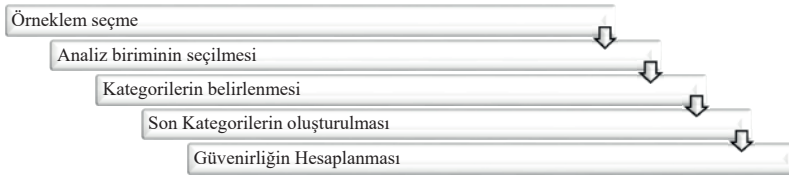
### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 'PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının TMES açısından değerlendirilmesi' başlıklı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirme sürecinde ilgili literatürden ve PIAAC Türkiye sonuçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı ile PIAAC Türkiye sonuçlarının yöneticiler ile uzman ve öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirildiği yönetsel bakış açısı ile ortaya konulmak istenmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Sistemi çıktılarının günlük hayata ve iş piyasalarına nasıl yansıdığı ve bu sonuçların TMES açısından ne anlama geldiği derinlemesine incelenmek istenmiştir. Belirlenen bu amaçlarla madde havuzu hazırlanmış ve ilgili uzmanların görüşlerinden destek alınmıştır. Elde edilen görüşme formu beş öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve iki çalışana uygulanarak son hali verilmiştir. Görüşme formu dört maddeden oluşmaktadır. Görüşmeler

öncesinde katılımcılardan randevu talep edilmiş olup görüşmeler yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir ve onam formu doldurtulmuştur. Katılımcılardan sadece bir tanesi yüz yüze görüşme için vakitlerinin müsait olmadığını belirterek araştırmaya görüşme formunu Office Word ortamında doldurup e-posta ile göndererek katılmıştır. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika ile 1 saat 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından yazılı ortama aktarılmıştır.

### Veri Analizi

Görüşme verileri nitel bir veri analizi yazılımı aracılığıyla analiz edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, görüşme metninin içindeki belli kelimeler veya kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesajla yönelik çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2012; Watling ve James, 2012). Şekil 2’de araştırmada izlenen işlem basamaklarına yer verilmiştir.



Şekil 2. Nitel analiz işlem basamakları.

Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için bazı kodlamalar yapılmıştır. Kodlamada yönetici konumundaki genel müdür, HBÖ proje sorumlusu yabancı uzman ve daire başkanları için “K” kodu kullanılmış ve her bir yönetici için de bir sayı kodu verilmiştir. Öğretmen ve uzmanlar için ise “M” kodu kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan sayısal değerler katılımcıların pozisyonları ile ilişkili değildir. Örneğin, K<sub>1</sub> karar verici pozisyonundaki bir yöneticiyi, M<sub>7</sub> öğretmen, eğitim uzmanı, uzman ve uzman yardımcısı pozisyonlarındaki diğer bir çalışanı temsil etmektedir. Ayrıca Tablolarda yer alan “n” sayısı, ilgili tema ve kodlar için görüş bildiren katılımcı sayısını temsil etmektedir.

Nitel araştırmada betimsel ve içerik analizi güvenilirliği sağlamanın öncül koşulu kodlamanın sağlıklı ve tutarlı yapılmasına bağlıdır. Betimsel ve içerik analizi yapılan bir dokümana araştırmacı ile farklı bir araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesi araştırmanın güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verilerin güvenilirliği ses kaydı ve not alma tekniği ile de sağlanmıştır. Bu araştırmada, görüşme belgeleri iki hafta ara ile araştırmacının kendisi tarafından iç tutarlılığı sağlamak için iki kez kodlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını yapmış iki akademisyene daha kodlama yaptırmıştır. İkinci aşamada farklı görülen kodlamalar eğitim yönetimi alanında akademisyen olan araştırmacı ile birlikte değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Kodlama güvenilirliği ve uyum yüzdesi indeksi [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{uzlaş}ı}{\text{uzlaş}ı + \text{fikir ayrılığ}ı} \times 100$ ] formülü yoluyla 0.78 olarak bulunmuştur. Araştırmacıların bulguları birlikte değerlendirilmiş olup benzer ve farklı kodlamalar tespit edilmiştir. Son olarak, araştırmacılar farklı olarak kodlanan görüşleri tekrar bir değerlendirmeye almış ve ortak bir uzlaş ile nihai karar verilmiştir. Bu oran içsel tutarlılık bakımından kabul edilebilir bir seviyedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının MEB HBÖ GM ve ÇSGB AB ve MYD Başkanlığı'ndaki üst düzey karar vericiler, projeden sorumlu uzman ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Yapılan metin içerik analizi sonucu "PIAAC algısı" teması ve bu temaya bağlı alt temalar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo. 1** PIAAC Algısına İlişkin Tema ve Alt Temaların Dağılımı

Tema	Alt Temalar	<i>n</i> *	<i>f</i>
PIAAC algısı	PIAAC Türkiye performansı	16	44
	PIAAC algısı	17	41
	PIAAC PISA ilişkisi	14	39
	PIAAC araştırma eksikliği	14	40
	PIAAC hayat boyu öğrenme (HBÖ) ilişkisi	9	14

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 1'de "PIAAC algısı" temasına ilişkin alt boyutlar sırasıyla PIAAC Türkiye performansı (*n*: 16; *f*: 44), PIAAC algısı (*n*: 17; *f*: 41), PIAAC ve PISA ilişkisi (*n*: 14; *f*: 39), PIAAC araştırma eksikliği (*n*: 14; *f*: 40) ve PIAAC HBÖ ilişkisi (*n*: 9; *f*: 14) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

"PIAAC Türkiye performansı" kodlamasına ilişkin görüşler incelendiğinde, birçok katılımcı her üç yeterlik alanında da Türkiye PIAAC puanlarını çok düşük buldukları

rını ve sonuçların OECD ortalamasının altında kaldığını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle alt yeterlik düzeylerinde yığılmalar olduğunu, buna karşın üst yeterlik düzeylerine erişimin kısmen sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların PIAAC araştırma sonuçlarının TMES'inin temel öğrenme becerilerini okul sistemi içerisinde kazandırdığına, ancak bireylerin hayat boyu öğrenme ve öğrenmeyi sürdürmeye yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür. "PIAAC Türkiye performansı" kodlamasına ilişkin görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Türkiye PIAAC araştırmasında son sıralarda yer alıyor [K<sub>2</sub>]. PIAAC sonuçları pek iç açıcı değil [K<sub>3</sub>]. Uluslararası değerlendirmelerde düzey 2 sınırında ya da düzey 1 ve altında kümelenen bir veriye sahibiz [M<sub>6</sub>].

"PIAAC algısı" kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu PIAAC araştırmasının PISA ve TIMSS araştırmaları gibi uluslararası boyutta karşılaştırmalı değerlendirmelere yer veren ve ülkelerin eğitim sistemleri hakkında net fotoğraflar ortaya koyan bir araştırma olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, PIAAC algısı kodlamasına ilişkin yönetici görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında farklılıklar görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak yöneticiler PIAAC'ın eğitimsel boyutunun dışında farklı bir kulvara çekildiğini, bazı çevrelerin PIAAC ile ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu ve PIAAC ve benzeri araştırmaların çok net istatistiksel göstergeler ortaya koyduğunu ama istatistiksel verilerin çok fazla genellemeler içerdiğini belirtmişlerdir. PIAAC algısına ilişkin öğretmenin ve diğer uzman katılımcıların görüşlerinin ise tanımlama, geçerliliği, eğitim sisteminin kalitesi ve kapsamı çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. "PIAAC algısı" boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Biraz algı farklı yönlere çekilmesinden dolayı çok farklı bir kulvar aldı [K<sub>1</sub>]. Uluslararası düzeyde kıyaslamalı olarak kendinizi görebildiğiniz başka bir platform yok [M<sub>1</sub>].

"PIAAC PISA ilişkisi" kodlamasına ilişkin olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu her iki değerlendirme arasında kuvvetli benzerlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu benzerliklerde dikkat çeken nokta başarı algısının her iki araştırma için de benzer şekilde nitelendirilmesi olmuştur. Bu konuda bazı katılımcılar örgün eğitimde PISA'da alınan sonuçların PIAAC' araştırmasında benzer şekilde izdüşümünün yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar PISA ve PIAAC gibi uluslararası araştırma sonuçlarının TMES'inin genel bir görünümünü yansıttığını dile getirmişlerdir. PIAAC ve PISA ilişkisine ilişkin ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

PIAAC ve PISA'da benzer sonuçlar çıktığını görüyoruz. PIAAC ve PISA bizim neler yapacağımıza dair ön fikir veriyor [K6]. PISA sonuçlarından da aşına olduğumuz sonuçlar. Diğer ülkelerle kıyasladığımızda ümit edilen seviyelerde değil [M13]. Eğitim çıktılarımızın bilgi düzeyinde kaldığını görüyoruz [M6].

“PIAAC araştırma eksikliği” kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde ulusal ve uluslararası düzeyde ikincil araştırmaların yapılmadığı ve akademik çevrelerden, üniversitelerden yetişkin becerilerine yönelik ilgi ve istekliliğin zayıf kaldığı görüşlerinin hâkim olduğu söylenebilir. Bazı katılımcılar da giderek artan üniversitelerin nitelikli yetişkinler yetiştiremediklerini, niceliksel bir büyümenin söz konusu olduğunu ve mevcut üniversitelerin bir araştırma merkezi olamadıklarını belirtmişlerdir. PIAAC araştırma eksikliği ve kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma konusunda PIAAC ile ilgili benimle ilk defa konuşan sizsiniz [K<sub>1</sub>; M<sub>6</sub>]. Akademik çevrelerden de çok fazla bir ilgi görmedik [K<sub>3</sub>]. Üniversitelerle irtibatla geçtiğimizde gerekli dönütü alamadığımızı gördük. Üniversitelerin diğer birimlerle bir kantağı yok [K<sub>6</sub>].

“PIAAC HBÖ ilişkisi” kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının içerik olarak HBÖGM bünyesinde verilen kurs modülleri ile tam ilişkili olmadığı, hayat boyu öğrenmenin bir felsefe, bir kültür olduğu ve tüm eğitim kurumları içerisinde var olması gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar ise HBÖGM’nün yetişkin becerilerine yönelik ilgisinin bu projenin hayata geçirilmesine kadar ilgili beceriler bağlamında pek olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar da PIAAC araştırma verilerinin Hayatboyu Öğrenme program gerçekleriyle örtüşmediğini ve bu görevin temelde okulun görevi olduğunu ve bu bağlamda HBÖ’nin tamamlayıcı, destekleyici bir rolü olabileceğini vurgulamışlardır. PIAAC HBÖ ilişkisi ile ilgili görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ancak bizdeki kurs modülleriyle, programlarıyla PIAAC’ın araştırma yapısı aslında birbiriyle tam örtüşmüyor [K<sub>1</sub>]. Bu genel müdürlük aslında çok yakın zamana kadar pek ilgilenemiyordu bu konularla [K<sub>2</sub>]. Yetişkinlere Hayatboyu öğrenme kapsamındaki faaliyetlerin çok amacına yönelik yürümediğini görüyoruz. Mevcut öğretmen kapasitesine göre kurslar açılıyor [M<sub>3</sub>].

**Tablo. 2** Yönetmel Boyut Temasına İlişkin Alt Tema ve Kategorilerin Dağılımı

Tema	Alt Temalar	Kodlar	<i>n</i>	<i>f</i>
Yönetmel Boyut	Planlama	Politika oluşturma ve geliştirme	18	131
		Eğitim felsefesi	6	20
		Fırsat eşitliği	9	14
		Farkındalık	14	36
	Örgütlenme	Örgütsel yapı	12	36
		Yönetmel kapasite	10	25
		Öğretmen - eğitici kapasitesi	14	43
		Fiziki kapasite	9	20
		Program kapasitesi	14	43
	Koordinasyon	17	65	
	Kontrol - Yönetme	14	40	
	İzleme - Değerlendirme	18	51	

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Yönetmel boyut temasının planlama alt temasında ortaya çıkan kodlamalar ise politika oluşturma ve geliştirme (*n*: 18; *f*:131), eğitim felsefesi (*n*: 6; *f*: 20), farkındalık (*n*: 14; *f*:36) ve fırsat eşitliği (*n*: 9; *f*:14) kodlamalarıdır.

Planlama alt temasında politika oluşturma ve geliştirme sürecinin uzun bir süreç olduğu, yetişkin becerileri ile ilgili bazı konularda politika eksikliği bulunduğu ve rekabet edilebilir bir eğitim sistemi için sürdürülebilir eğitim politikaları üretmeye yönelik güçlü yönetmel adımlar atılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca uluslararası araştırmalarda her üç beceri alanında görece düşük performansın eğitim sistemi bütünlüğü içerisinde iyi analiz edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin nasıl bir insan yetiştirmek istediği ile ilgili ortaya konulan eğitim felsefesinin ve öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretim ortamına yansımalarındaki farklılaşmalar kalite odaklı dönüşümünün önündeki engellerin başında geldiği ifade edilmiştir.

Hayat Boyu Öğrenme çerçevesinde oluşturulan/güncellenen programların 21. yy. becerileri ve değişen meslek eğilimleriyle örtüşmesi gerektiği görüşüne yer verilmiştir. Bu bağlamda yetişkinlere beceri kazandırma fonksiyonunun eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde veriye dayalı ve sahadan gelen bilgilere göre hareket edilerek politikalar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, PIAAC sonuçlarının düşük çıkmasının sosyo-kültürel çevre ve ekonomik statüdeki farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği, bölgesel farklılıklar ve okullar arası öğrenme farklılıklarının olduğu, müfredatlar aynı olsa da herkes aynı standartlarda eğitim alamadığı, Halk Eğitim Merkezlerinin her ilde istendik standartlarda olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Farkındalık kodlaması ile ilgili olarak, PIAAC araştırmasının ülke genelinde yeterince bilinmediği, akademik çevrelerde, STK'larda ve sosyal medyada ilgi görmediği görüşlerinin yaygın olarak yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Projeden sorumlu bir yabancı uzman ise kurum içinde PIAAC araştırmasını ilk kez duyduğunu dile getirmesi de önemli bulunmuştur. Politika oluşturma ve geliştirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

PIAAC sonuçlarını izleyecek, değerlendirecek ve ona göre bir politika yapacak bir mekanizma veya bir kapasite var mı, yok [M<sub>6</sub>]. Niceliksel bir büyüme söz konusu olmakla birlikte yapılan yatırımların, kaynakların kullanımıyla ilgili planlamaların tekrar gözden geçirmesi gerektiğini düşünüyorum [M<sub>11</sub>]. PIAAC ve PISA'da bu olumsuz tabloyu dönüştürebilmek için süratle eğitim sistemimiz içerisinde, eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik sürdürülebilir politikalar üretmesi gereklidir [M<sub>11</sub>]. Türkiye'de eğitim kalitesinde homojen bir yapı yok [K<sub>3</sub>].

Yönetmelik boyut temasının örgütlenme alt temasında ortaya çıkan kodlamalar ise örgütsel yapı (n: 12; f: 36), yönetmelik kapasite (n: 10; f: 25), öğretmen kapasitesi (n: 14; f: 43), fiziki kapasite (n: 9; f: 20) ve program kapasitesi (n: 14; f: 43) kodlamalarıdır.

Yönetmelik boyutun örgütlenme alt teması ile ilişkili olarak araştırmada katılımcılar eğitimde kalite sorunlarının çözümü için yönetmelik ve bürokratik yapıya dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda yönetmelik kapasitenin olayları daha bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmesinin faydalı olabileceği ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin 2023 vizyon belgesindeki yakın, orta ve uzak hedeflerine ulaşabilmesi için değişime ve dönüşüme daha hızlı uyum sağlayabilecek, esnek, sosyal ve kültürel değerlerle bütüncü ama gelecek yönelimli yeni bir örgütsel yapı yaklaşımı ile desteklenmesinin faydalı olabileceği vurgulanmıştır. Katılımcılar mevcut yönetmelik kapasitede bu istek ve iradenin olduğunu, üst politika metinlerinde bu kararlılığın ortaya konulduğunu ancak bu durumun uygulama boyutunun ve alana yansımalarının daha yavaş olduğunu altını çizmişlerdir. Ayrıca, PIAAC ve PISA sonuçlarını değerlendirmede yönetmelik bakış açısının olumlu sonuçlara odaklandığı gibi görece düşük performansın sebeplerine ve çözüm yollarına da daha çok odaklanması ve eğitim kalitesini artırmaya yönelik derinlemesine analizler yapması gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Birkaç katılımcı ise yönetmelik kapasitenin denge politikası izlediklerini, buna bağlı olarak da eğitimsel değişim ve dönüşüm kısmen yavaş ilerlediğini dile getirmişlerdir.

Bu beceri kazandırılmama problemi yıllardır süregelen bir sistem problemidir [K<sub>1</sub>]. Kalite ve etkili kapasite kullanımı ile ilgili sorunlarımız var. Temel sorun da buradan çıkıyor. Bizde maalesef zihinsel kapasitesi, beceri kapasitesi, yönetmelik kapasitesi düşük yöneticiler çoğunlukta ve sistem yaklaşımı ile olayları okuyamadığı için maalesef her şeyimiz güdük kalıyor [M<sub>6</sub>]. Teşkilat yapısını başka bir felsefeyle yeniden kurmak lazım [K<sub>21</sub>]. Bürokratik engeller öne çıkıyor [M<sub>9</sub>]. Karar vericilere gelince de politik baskılarla karar vermemeliler. Genel müdür geliyor, bir daire başkanı geliyor bir bakan geliyor, eğitim politikası sil baştan değişiyor [M<sub>6</sub>]. Eğitim sisteminin yapısal, içerik ve yönetmelik sorunları çözülmeden başarı



beklemek haksızlık olur [M<sub>10</sub>]. Problemin ne olduğu ile ilgili gerekli yönetsel iradeyi ortaya koyamıyoruz [M<sub>3</sub>].

Yönetsel kapasiteye ilaveten öğretmen kapasitesine ilişkin nitelik sorunu olduğu, var olan eğitimcilerin de 21. yüzyıl becerilerinden yoksun ve artı katma değer kazandıracak nitelikte standartlarının olmadığına ilişkin katılımcı görüşlerine ulaşılmıştır. PIAAC ve PISA sınavlarında ortaya konulan düşük performansın sebebinin temelinde öğretmenlerin geleneksel öğretim metodlarını kullanmasından ve eğitim sisteminin daha ziyade bilgi ve kavrama düzeyinde ders içerikleri sunmasından ve her şeyin 'karanlıkta el yordamı' ile öğretilmesinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmen profesyonelleşmesine ve geliştirilmesine yatırım yapan Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılı olduğuna, buna karşın öğretmen yeterliklerinin TMES'inde net olmadığına, sistemin kalitesini ölçerken açık performans standartlarının olması gerektiğine, mevcut göstergelerin çok havada kalmış genel göstergeler olduğuna vurgu yaptığı görülmüştür. Örgütlenme alt temasında diğer iki kodlama ise eğitim sisteminin fiziki kapasitesi ile program kapasitesine ilişkin sorunlar öne çıkmaktadır. Özellikle bazı katılımcıların mevcut programların çok yoğun olduğunu, çok fazla akademik içerik barındırdığını, özel sektörle işbirliğinin çok az olduğunu, ihtiyaç analizleri yapılmadan oluşturulduğunu ve materyal eksikliklerinin bulunduğunu dile getirmişlerdir. Yönetim süreçleri temasının örgütlenme alt temasına ilişkin öğretmen kapasitesi, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerden beklenenler çok havada kalıyor ve genel bir öğretmen portresi çiziliyor. Bir öğretmenin mesleki yeterliklerini ölçen bir kalıbı olması lazım [K<sub>2</sub>]. Eğer eğitimde kaliteyi yakalamak istiyorsak odaklanmanız gereken noktanın öncelikli olarak fiziksel kapasiteden ziyade öğretmen kapasitesini geliştirmek olmalı. [M<sub>11</sub>]. 21. yüzyıl becerilerini anlatabilecek öğretmen kapasitenizin geliştirilmesi gerekir [M<sub>6</sub>]. Zorunlu olarak öğretmenlerimizin eline verdiğimiz müfredatta bir esnekliğin ve yerelliğin olması gerekebilir [M<sub>13</sub>]. Bizim programlarımız anla, hayatta iç içe değil [M<sub>1</sub>].

Yönetsel boyut temasının (n: 17; f: 65) bir alt temasında "koordinasyon ve iletişime" ilişkin olumlu katılımcı görüşleri bulunmakla birlikte olumsuz katılımcı görüşlerinin daha baskın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda birimler ve kurumlar arası koordinasyon eksikliğinin bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yürütme erkinin koordinasyon ve iletişim konusunda, karar verme ve politika geliştirmede, liyakat ve birikime dayalı kadrolama yapmada, kurumsal hafızayı koruma ve aktarmada kısmen etkin olamadıkları görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bir yönetici ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını ilk kez duyduklarını, çalışmalarında hep OECD raporlarına atıfta bulduklarını ama bu proje ile ilgili ilk olarak bu görüşme esnasında dile getirildiğini belirtmiştir.

Bizim sistemimizdeki en büyük eksiklerden biri de aynı kurum içinde bile birbiri ile iribatının kopuk oluşu. Dolayısıyla yapılan işler de bir bütünlük sağlanamıyor [M<sub>4</sub>]. PIAAC sonuçları ile ilgili her bakanlıktaki birimler ayrı ayrı sunumlar hazırlıyor [M<sub>1</sub>]. PIAAC projesinde çalışan öğretmenlerden ve bu konuda görev alan uzman ve araştırmacılardan şu an kadroda kimse yok. Yeni göreve gelenlerse projeyi tam kavrayamadılar [M<sub>11</sub>].

Yönetmel boyut temasının kontrol (yürütme, karar verme, etkileme) alt temasında ise (n: 14; f: 40) TMES'nde hiyerarşik yapılanmanın etkilerinin hala devam ettiği, tepeden gelen talimatlarla kararlar verildiği için veriye dayalı karar verme süreçlerinin işletilmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, yürütme erkinin karar verme süreçlerinde yetersiz kaldığı ve proaktif davranmadığı ve öngörme ve kontrol etme süreçlerinde başarılı liderlik davranışları sergileyemedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yönetmel kapasite olarak işlerin daha sistemli olması gerektiğini ifade eden iki katılımcı ise yürütme erkinin yapılan araştırma sonuçlarına ilişkin çalışmaları daha şimdiden rafa kaldırdığını belirtmiştir. Bir katılımcı da PIAAC 2015 araştırması sürecinde çok sorunlar yaşandığını, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığını, takım ruhunun yansıtılmadığını ve yürütmenin deneme yanılma metoduyla sonuca gittiğini ifade etmiştir. Yönetim süreçlerinin kontrol boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Her yönetici yaşadığı olayların etkisiyle karar veriyor [M<sub>5</sub>]. Yönetmel kapasite olarak 2015 yılı raporunu şimdiden rafa koydular [M<sub>6</sub>]. Uygulama safhasına geçemiyoruz [M<sub>4</sub>]. Yönetmel bakış açısı çok sığ kalıyor [M<sub>5</sub>]. Şu ana kadar bu sonuçlara ilgili faaliyet yaptığımı görmedim [M<sub>3</sub>].

Yönetmel boyut temasının izleme ve değerlendirme (n: 18; f: 51) alt boyutunda ise etkin bir izleme - değerlendirme sisteminin olmadığı görüşleri ağırlıklı olarak dile getirilmiştir [K<sub>1</sub>; K<sub>3</sub>; K<sub>5</sub>; M<sub>6</sub>]. Bazı katılımcılar mevcut izleme - değerlendirme sisteminin daha ziyade niceliği öne çıkaran bir yapıda olduğunu, sadece sürece ve sonuca odaklı ve seçici bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır. Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin ve PUKO döngüsünün olmaması tüm yönetim süreçlerini işlemez hale getirdiğinin altı çizilmiştir. İzleme - değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

İzleme değerlendirmede sadece bir şeylerin sayısını ölçen bir sistemden öte açık performans standartları olmalıdır [K<sub>2</sub>]. Bütüncül bir izleme değerlendirme sisteminin ihtiyacımız var [M<sub>11</sub>].

**Tablo. 3** Üst Çıktılar Boyutuna İlişkin Tema ve Alt Temaların Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	<i>n</i>	<i>f</i>
Üst Çıktılar	Bilgi ve beceriler	19	78
	Beceri transferi	17	44
	Eğitim kalitesi ve sürdürülebilirlik	19	82
	Sosyo-ekonomik ve kültürel bağlam	16	63
	Değişim ve dönüşüm	15	50

\**n*: katılımcı sayısını, *f* (frekans) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Üst çıktılar temasına ilişkin alt boyutlar ise bilgi ve beceriler (*n*: 19; *f*: 78), beceri transferi (*n*: 17; *f*: 44), eğitim kalitesi ve sürdürülebilirlik (*n*: 19; *f*: 82), sosyoekonomik ve kültürel bağlam (*n*: 16; *f*: 63) ve değişim ve dönüşüm (*n*: 15; *f*: 50) alt temaları bulunmuştur.

Bilgi ve beceriler, becerilerin transferi ve eğitim kalitesi, sürdürülebilirlik ve sosyoekonomik ve kültürel bağlam alt temalarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde TMES’de bilgiyi beceriye dönüştürme ve günlük ve iş hayatına transfer etme konularında problemler olduğu ifade edilmiştir. Eğitim sisteminin beceri odaklı istenilen çıktılarını yakın ve uzak hedefler doğrultusunda yeterince kazandıramadığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yetişkinlerin okulda edindikleri bilgi ve becerilerinin aktarımı konusunda özellikle iş dünyasından olumlu dönütler alınmadığı, sermaye gruplarının yetişmiş eleman bulmakta zorluk çektikleri görüşleri manidar bulunmuştur. Ayrıca, beceri geliştirme konusunda hala geleneksel yaklaşımların kullanıldığı ve bu problemin de sistem temelli bir yaklaşımla çözülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda görüş bildiren birçok katılımcı ise eğitim sisteminin aşırı bilgi ve içerik yüklediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, okulun beceri geliştirme ve transfer konusunda işlevselliğini ve etkililiğini düşürdüğü dile getirilmiştir. TMES’de eğitimde kalite göstergeleri olarak PISA, TIMSS ve PIAAC gibi araştırma sonuçlarını merkeze alan bazı katılımcılar ise bu durumu, TMES’nin kalite sorunlarının devam ettiği şeklinde yorumlamışlardır. Bu araştırmalarda ortaya konulan performans TMES’nin 2023 hedefleri için yol gösterici olabileceğine dair ipuçları verdiği dile getirilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik ve kültürel bağlamın da eğitim çıktılarını anlamada ve yorumlamada etkili olabileceği bulgusuna yer verilmiştir.

Türkiye’de beceri geliştirme konusunda okullarda hala geleneksel bir yaklaşım var [K<sub>2</sub>]. Okulda öğrencilere yoğun bilgi yüklüyoruz [M<sub>13</sub>]. Bu bilgi de beceriye yeterince dönüşmüyor [M<sub>8</sub>]. Yetişkinlerin tüm okul hayatı boyunca kazandıkları becerileri günlük hayata ve iş hayatına az yansıyor [M<sub>6</sub>]. PISA değerlendirmesinde Türkiye görünümü ne ise PIAAC değerlendirmesinde de öyle [M<sub>1</sub>]. 2004 yılında eğitim politikalarında köklü değişiklikler yapıldı. Buna paralel olarak PISA sonuçlarının iyi olacağı beklentisi vardı [M<sub>8</sub>]. Avrupa toplamundan farklıyız. Her ülkenin kültürel kodları farklıdır [M5].

Değişim ve dönüşüm alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının TMES’de değişim ve dönüşümün gerekli olduğu bulgusuna işaret etmektedir. Bu alt temada öne çıkan en belirgin görüş fikrinsel ya da zihinsel bir dönüşümün gerekli olduğu, zihinsel süreci dönüştürmenin ise sistem, süreklilik, öğretmen ve yönetici kapasitesinin geliştirilmesinden geçtiği vurgusu olmuştur. Değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların yeniden kurgulanması ihtiyacına vurgu yapan bazı katılımcılar da okulların daha açık, tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı ise okulların bu değişim ve dönüşüme cevap verecek nitelikte yapılandırılmasının gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarını boşa çıkaracağını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların da bilgi toplumunun karakteristiğine uygun ‘öğrenen örgütler’ ve ‘öğrenmeyi öğrenen bireylerin’ yetiştirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmüştür.

Okulların daha açık ve tüm yenilikleri getiren birer merkez olması gerekiyor [K<sub>2</sub>]. Kurumlarda sürekli olarak değişimi içeren sürdürülebilir bir program kuramıyoruz [K<sub>2</sub>]. Okulların gerçek dünyadan kopuk olmaması gerekir [M<sub>6</sub>]. TMES’de kaliteyi yakalamak istiyorsak öncelikle zihinsel dönüşümü gerçekleştirmek zordurdayız [M<sub>11</sub>].

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türk Millî Eğitim Sistemi’ne yönelik MEB HBÖGM ve ÇSGB Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı’ndaki projeden sorumlu karar vericilerin, uzman ve öğretmenlerin görüşlerine göre Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sözel, sayısal ve problem çözme beceri performansları eğitim sistemi ve çıktıları bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, TMES’nde son yirmi yıllarda yapılan düzenlemelerin ve reform girişimlerinin eğitim sisteminde var olan kalite sorunlarına, beceri ve transfer edebilme yeterliklerine kalıcı, köklü, istendik ve sürdürülebilir çözümler getirmedeki performansının kısmen düşük olduğu ve [uluslararası değerlendirmeler perspektifine göre] inişli çıkışlı ve kısmen kararsız bir seyir izlediği ortaya konulmuştur. Bu sonuç Cemaloğlu (2011), ERG (2017), MEB (2016), OECD (2013a), TEDMEM (2016a) araştırmalarında da dile getirilen bir sorundur. Eğitimde sistem yaklaşımı dışsal ve içsel tüm parametrelerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir (Hoy & Miskel, 2010; Ereş, 2005). TMES’in eğitimde kalite, beceri geliştirme ve hayata aktarımına ilişkin çıktı boyutunda ortaya konulan bu görece düşük performansın temelinde öncelikli olarak yönetsel boyuta ilişkin değerlendirmelerin öne çıktığı görülmüştür. Katılımcıların PIAAC 2015 sonuçları ile ilgili yönetsel boyut temasına ilişkin değerlendirmeleri Fayol’un yönetim süreçleriyle (Şengül, 2007) ve Bursalıoğlu (2000)’nun yönetsel davranışlarının eğitim örgütleriyle etkileşim içinde olduğu görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu durum, Hoy ve Miskel (2010)’in eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla okul örgütlerinin yapısal, politik, bireysel, pedagojik ve kültürel yapılardan oluşan açık sistemler olduğu görüşüyle de örtüşmektedir ve yönetsel erki ve eğitim örgütlerini politik ve sosyal çevreden, yarışma ve rekabet ortamından bağımsız düşünümeyeceği

olgusunu da destekler nitelikte bulunmuştur. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan becerilerin bireyin içinde yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik ve politik çevreden bağımsız hareket etmediğini göstermektedir.

Nitel araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç da TMES’de son yıllarda eğitime yapılan insan ve madde kaynaklarıyla eğitim çıktılarının bilgiyi beceriye dönüştürme ve transfer edebilme yeterlikleri arasındaki örtüşme düzeyinin düşük kaldığına ilişkindir. Bu bağlamda en temel sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda Avrupa Birliği ortalamasının gerisinde kaldığı ortaya konulmuştur. TMES’de katılımcı görüşlerine göre FATİH projesi gibi teknolojiye yapılan büyük yatırımlara rağmen, öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve yapılandırmacı yaklaşımın temel felsefesinin anlaşılmadığı belirtilmektedir. Bu durum, eğitim sisteminde yapılan bir dizi reformların etkisini olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye sonuçlarını farklı okumak gerektiğine vurgu yapan Schleicher (2018) de TMES’inde öğrencilere aşırı bilgi ve içerik yüklendiğine, öğrencilerin bilgiyi yeniden üretme konusunda ya ezberleme ya da sadece not alma stratejilerini kullandıklarını ama bilgiden bilgi üretme ve hayata transfer etme konusunda yetersiz kaldıklarına vurgu yapmaktadır. Öğrencilere sunulan bilginin dünyada artık nitelik değiştirdiğinin altını çizen Schleicher (2018) PISA 2012, 2015, 2018 ve PIAAC 2015 Türkiye sonuçlarını referans göstererek eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerine ayak uydurmada gel gitler yaşandığına dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’nin uluslararası araştırmalarda gösterdiği düşük performansın bürokratik, yapısal ve yönetsel değerlendirmeler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Türk Eğitim sisteminde örgütsel yapıda yapılan düzenlemeler, çevirim içi e-devlet tabanlı uygulamalar olumlu gelişme olarak görülmekle birlikte, yönetim süreçlerinden planlama, yürütme, örgütlenme, koordinasyon ve izleme - değerlendirmeye ilişkin bir dizi sorunların kısmen devam ettiği ifade edilmiştir. Bu sonuç, Fayol (1917)’un da yönetim fonksiyonunun eğitim politikalarını etkilediği, örgüt politikalarına yön verecek, mekanizmaların başında yönetsel kapasitenin işlevselliği ile veriye dayalı eğitim politikalarının öne çıkarılması gerektiği görüşüyle de benzerlik göstermektedir. Araştırmada yönetsel kapasitenin karar verme süreçlerinde veriye dayalı karar verme ve politika oluşturma konusunda yakın ve uzak hedefler ve üst politika belgelerinde yer alan eylemlerin olumlu olduğu söylenebilir. Bu bağlamda MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi bağlayıcı ve oldukça olumlu bulunmaktadır. Özellikle veriye dayalı yönetimin sistemdeki yapısal ve yönetsel sorunların çözülmesinde ışık tutması beklenmektedir. Ancak, sistemin istendik çıktılar verebilmesi için gerekli istek ve irade olmasına karşın değişimin doğasında var olan değişime dirençten dolayı ortaya konulan reformların gücü ve etkililiği zayıf kalmaktadır. Diğer taraftan, Şahin ve Temizel (2007)’in de belirttiği gibi bazı yöneticilerin kendi görüşlerini yansıtan politikaları öne çıkarmaları, ayrıntılarla ve farklı ve yoğun gündemlerle ilgili olmaları ve amaçlar ile araçların yer değiştirmesi doğru eğitim politikalarının belirlenmesini zorlaştırmaktadır.

Vizyon belgesinde ifade bulan veriye dayalı eğitim, sistemin merkezinde olan okul ile eğitim bakanlığı arasındaki bilgi akışına olumlu katkı sağlaması beklenmektedir. Veriye dayalı yönetimin bileşenleri olan veri çeşitliği, hızı, büyüklüğü, doğrulama ve değer sayesinde alan ile merkez teşkilatı arasındaki yönetim süreçlerindeki işleyiş ve verilerin yapılandırılması daha sağlıklı olabilir. Araştırmada, bazı yönetsel süreçlerin bürokratik prosedürlerle ve kâğıt üzerinde yapılan işlerin gerçekte de yapılmış gibi bir üst basamağa aktarılması gibi raporlamaların reformlar için temel teşkil edecek ihtiyaç saptama ve problemi ortaya koyma süreçlerini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Bu durum PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının planlamasına, uygulama öncesi ve sonrasına ve raporlama süreçlerine de olumsuz yansıdığı ortaya konulmuştur. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde veriye dayalı yapılandırılmış bir eğitim sisteminin inşasına dair ortaya konulan kapasite vizyonu, tüm yönetim süreçlerinden karar alma mekanizmalarına, kurum içi ve kurumlararası ilişkilerden, risk ve atılım yönetimine kadar birçok iş ve işlemler açısından nasıl politika izlenebileceğine dair önemli yönlendirme ve çıkarımlar sunabilecek bir kapasite sunmaktadır.

Araştırmada, TMES'inin örgütsel yapısı ve koordinasyonuna ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Yönetim süreçlerinden koordinasyon (iletişim - iş birliği) boyutuna ilişkin olumsuz görüşlerin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koordinasyon örgütün iyi işlemesini, sistemin amaçlarının üyelerce iyi anlaşılmasını, üyelerin birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmalarını (Taymaz, 2003) ve bu amaçlar doğrultusunda görev ve sorumlulukları yerine getirmelerini örgütsel amaçlara ulaşmak için mevcut kaynakları birleştirme ve yapılan tüm eylemleri bütünleştirme sağlayan (Demirtaş ve Güneş, 2002) bir mekanizmadır. Bu uyum mekanizması olmadığı zaman örgütsel amaçlara ulaşılması güçleşmektedir (Aydın, 2000). Ancak TMES'de okulların kapalı devre gibi işledikleri, dış dünyadan kopuk yaşadıkları, bilgi ve artı katma değer üretmede öncü olması beklenen üniversitelerin 3. nesil üniversite olmaktan uzak olduğuna ilişkin sonuçlar bu uyumu bozduğu düşünülmektedir. MEB merkez teşkilatında her ne kadar yatay yapılanmaya yönelik bir yapılanma eğilimleri olsa da uygulamada hiyerarşik yapılanmanın etkilerinin devam ettiği ve sistemin tepeden gelen talimatlarla hareket ettiği yönünde bulgulara da erişilmiştir. Ereş (2004) de Türk eğitim sisteminde, kararların tepe yöneticileri tarafından alındığını, merkezden kontrol olduğu ve Talim Terbiye Kurulu kararları ile MEB stratejik planları örtüşme düzeylerinin düşük kaldığına vurgu yapmaktadır. 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılan MEB teşkilatı grup başkanlıklarının doğrudan müsteşar yardımcılarına bağlanması ile bir derece yatay yapılanmaya gidildiği görülmüştür. Ancak kültürel, psikolojik ve duygusal boyutlar da örgütsel hiyerarşinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir (Coban, Ozdemir, ve Pisapia, 2019). Nitekim TMES'nde yeniden yapılanma girişimlerinin uygulamada birimler arasında her ne kadar esnek yapılanma emareleri görülse de bu güç mesafesini uygulamada net olarak ortadan tam olarak kaldırmadığını göstermektedir.

Yönetim süreçlerinden örgütlenme boyutunda eğitim sisteminin yapıyı kurma, yönetici, öğretmen, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin sorunlar tespit edil-

miştir. Bunlardan özellikle öğretmen kapasitesinin nitelik ve profesyonelliğine ilişkin yetersizliklere vurgunun ön plana çıktığı görülmüştür. Nitekim, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısının en belirleyici değişkeni olduğu (ERG, 2017; MEB, 2016) bulguları bu durumu destekler nitelikte bulunmuştur.

Araştırmada, eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili sorunlar olduğuna ilişkin görüşler de ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları, uygulanan öğretim programlarının ülke genelinde aynı olmasına karşın bazı bölge, okul ve Halk Eğitim Merkezlerinde kalite farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyokültürel ve ekonomik statüdeki farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin her zaman sosyal devlet yaklaşımları ile tolere edilemediği, cinsiyete ve dezavantajlı gruplara yönelik sorunların az da olsa bulunduğuna dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Karagöz (2005) de eğitimde, bölgesel, yöresel ve toplumsal kümeler arasındaki eşitsizliklerin sürmekte olduğunu, sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerde eğitim sistemlerinin daha hızlı geliştiğini, diğer bölgelerde ise aynı paralelde gelişmediği sonucuna ulaşmıştır.

PIAAC ve benzeri karşılaştırmalı araştırmaların topluma özgü bazı davranış kalıplarını da ortaya çıkardığı söylenebilir. Bunlardan öne çıkan bazı davranışlar ise ‘iş son güne bırakma’, toplumda ‘okuma alışkanlığının olmaması’, ‘başarısızlıkların üstünü örtme’, ‘tembellik’, ‘rahata düşkünlük’, ‘eleştiriye kapalılık’, ‘muş gibi yapma’, ‘olaylara duygusal yaklaşma’ gibi davranışlar bu niteliktedir. Bu davranış tiplerinin eğitim ve yönetim açısından yakından incelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Rahata düşkünlük, tembellik, işi son güne bırakma, muş gibi yapma davranışları benzer nitelikte olup bireyin bilgi üretmesini engellediği düşünülmektedir. Okuma alışkanlığının olmaması, bilgiye erişimin ve hayat boyu öğrenmenin önündeki diğer bir engel olarak da değerlendirilebilir. Bürokrasiden miras kalan “muş gibi yapma”, “eleştiriye kapalılık” ve “başarısızlıkların üstünü örtme” yönetsel kapasitenin şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratiklik düzeyleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

PIAAC yetişkin becerileri sonuçları TMES’de istendik yakın ve uzak öğretim hedeflerine ulaşmak için yenileşme, değişim ve dönüşüme ara verilmeden devam edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Değişim ve dönüşüm ile ilgili olarak en öne çıkan sonuç ise bireysel ve toplumsal farkındalık ile fikirselleşme ya da zihinsel topyekun bir dönüşümün gerekliliğidir. Eğitim sisteminde yapılacak değişimin öncelikle kamu yönetim felsefemizden ve nasıl bir insan yetiştirmek istediğimizden başlaması gerektiği düşünülmektedir. ERG (2017) raporunda da “yenilenen” öğretim programlarında temel alınan eğitim felsefesi ve yaklaşımının açık, anlaşılır ve bilimsel biçimde ifade edilmediği görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Toplum olarak maddesel şeyleri dönüştürebilmekle birlikte, eğitim gibi manevi boyutu olan şeyleri dönüştürmede sorunlar yaşanabilmektedir. Zihinsel süreci dönüştürmenin hem bir sistem gerektirdiği hem de bir süreklilik gerektirdiği ifade edilmiş olup bunun yolunun da güçlü eğitim liderliğinden geçtiği ortaya konulmuştur. Burnes (2004) de değişim sürecinde yapısal dönüşümlerle birlikte zihinsel ve duygusal boyutların da dönüştürülmesi gerektiğine

vurgu yapmaktadır. Diğer bir ifade ile, bu dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin de geliştirici liderler olması gerekmektedir (Coban, Ozdemir, ve Pisapia, 2019). Bu bağlamda bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilere ilave olarak yetişkinlere girişimcilik ve yenilikçiliği aşıl原因an, iş birliğine ve takım çalışmasına yatkın, paylaşımcı, sinerjik ve sosyal becerileri de dikkate alan yeni bir eğitim felsefesi ile eğitim sistemimizin kurgulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Değişim ve dönüşümü gerekli kılan arka plana bakıldığında, TMES'nde bilgi ve beceri kazandırma işlevinde ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına transferinde birtakım güçlükler olduğu söylenebilir. Beceri geliştirme konusunda istendik çıktılara ulaşılamamasının bir sebebi de FATİH projesi gibi devesa bir projenin eğitime entegre edilmesine rağmen, Alt sistemlerde hala geleneksel bir eğitim ve öğretim ortamının hakim olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde, birçok mesleklerde, örgütsel yapılarda ve iş dünyasının beklentilerinde hızlı değişimler yaşanmasına karşın eğitim kurumlarının bu yeniliklere geç adapte olması ve sistemin hantal bir yapıya dönüşmesine sebep olmaktadır. Bu noktada okullardan beklenen daha açık, tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olmasıdır. Bu durum, değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir.

Dönüşüm sürecinde bir diğer boyut ise, eğitim örgütlerinde yapılacak değişim ve dönüşümlerin sistem temelli ve sürdürülebilir olması gerekliliğidir. Özellikle eğitimde kalite arayışlarının nicelikten nitelik boyutuna kaydığı dikkate alınması gerekmektedir. TMES'nde eğitimde nicelik ağırlıklı kalite arayışların bazı sorunların çözümünde ve eğitimin yaygınlaştırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile eğitim sisteminde yapılan değişimlerin yapısal, teknolojik ve insan kaynaklarının işe koşılması gibi biçimsel değişikliklerden ibaret olup eğitimde verimlilik ve kalitenin sağlanmasına çok fazla katkı sağlamadığı görülmektedir (Coban, Ozdemir ve Pisapia, 2019). Bu durum, günümüz bilgi toplumuna uygun eğitim sisteminin kurgulamasını gerektirmektedir. Araştırmada, bilgi toplumunda okulların 'öğrenen örgütler' ve bireylerin 'öğrenmeyi öğrenen bireyler' olması gerektiği vurgulanmakta ve bunun gerçekleşmesi için de yönetsel ve öğretmen kapasitesinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Slater (2000)'in belirttiği gibi, değişim ve dönüşümün dışsal değil, içsel, tabandan tavana doğru geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve yetişkinlere beceri kazandırma işlevinin daha bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. TMES'nde gerekli olan bu değişim ve dönüşümlerin yapılamaması durumunda gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarının boşa çıkacağı görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, MEB 2023 eğitim vizyon belgesinde ortaya konulan çerçeve ve MEB üst düzey yöneticilerinin ortaya koyduğu yönetsel irade ve isteklilik bu sorunların üstesinden gelebilme potansiyeli taşıdığı düşünülmektedir.



## Kaynakça

- ATASOY, R., & Güçlü, N. (2020). Evaluation of numeracy skills of adults according to the results of PIAAC 2015 in Turkey. *World Journal of Education, 10*(2), 1-18.
- ATASOY, R. (2018). *Uluslararası yetişkin becerilerinin (PIAAC 2015) Türk Millî Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- AYDIN, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- BAKER, C., Wuest, J. & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.
- BAIRD, J. A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research, 58*(2), 121-138. Doi: 10.1080/00131881.2016.1165410
- BREAKSPEAR, S. (2012). *The Policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. Paris: OECD. Doi.org/10.1787/5k9fdfqf-fr28-en.
- BROWN, P., & Lauder, H. (2006). Globalization, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education, 4*(1), 25-57.
- BUMIN, E. (2009). *Yetişkin eğitimi programlarını uygulayan eğitimcilerin mesleki formasyonları, mesleğe dönük algı ve ihtiyaçları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BURNES, B. (2004). *Managing change*. London: Prentice Hall.
- BURSALIOĞLU, Z. (1972). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- CEMALOĞLU, N. (2011). PISA sonuçları ve MEB müfredatı. *Türk Yurdu, 2*(4), 31-32.
- COBAN, O, Ozdemir, S., & Pisapia, J. (2019). Top Managers' Organizational Change Management Capacity and Their Strategic Leadership Levels at Ministry of National Education (MoNE). *Eurasian Journal of Educational Research, 8*, 1.
- DEMİRTAŞ, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı.
- DRUCKER, P. F. (1994). *The age of social transformation*. Atlanta: Atlantic.
- DUMAN, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- EGELUND, N. (2008). The value of international comparative studies of achievement - a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 15*(3), 245-251.
- EREŞ, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 21-29.

## PIAAC 2015 Yetişkin Becerilerinin MEB Çalışanlarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

- EREŞ, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye-AB karşılaştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 167, 33-42.
- ERG. (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi.
- ERTL, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), 619-634.
- FAYOL, H. (1917). *Administration industrielle et générale*. Paris: H. Dunod et E. Pinat.
- GAL., I., & Tout, D. (2014). Comparison of PIAAC and PISA frameworks for numeracy and mathematical literacy. *OECD Education Working Papers, No. 102*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl63cs6f-en> adresinden alındı.
- HANUSHEK, E. A., Schwerdt, G., Wiederhold, S., & Woessmann, L. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130.
- HERGÜNER, G. (1998). 21. Yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- HOY, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- İNCE, M. (2016). *Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programının PISA'da yoklanan okuma becerileri açısından analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAGÖZ, F. (2005). *Eğitim planlamasında coğrafi bilgi sistemleri kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- KARTIANOM, K., & Ndayizeye, O. (2017). What's wrong with the Asian and African students' mathematics learning achievement? The multilevel PISA 2015 data analysis for Indonesia, Japan, and Algeria. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 4(2), 200-210.
- KURT, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil.
- MARTENS, D. K., Nagel, A. K., Windzio, M., & Weymann, A. (2010). *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave.
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- OECD. (2013a). *The survey of adult skills: Reader's companion*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> adresinden alındı
- OECD. (2017a). *OECD skills outlook. Skills and global value chains*. Paris: OECD. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>.
- OKÇABOL, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya.
- ÖZDEMİR, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- PATTON M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). California: SAGE.

- SCHLEICHER, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8(4), 349-357.
- SCHLEICHER, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54(5-6), 627-650.
- SCHLEICHER, A. (2018). *How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD.
- STEINER-KHAMSI G. (2010). Presidential address: The politics and economics of comparison. *International Education*, 54, 323-342.
- SLATER, R. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in yolu*. (S. Özkal, & T. Ankan, Çev.). İstanbul: Literatür.
- ŞAHİN, A., & Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: Bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, (153), 179-189.
- ŞENGÜL, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 257-273.
- TAKAYAMA, K. (2010). Politics of externalization in reflexive times: Reinventing japanese education reform discourses through finnish PISA success. *Comparative Education Review*, 54, 51-75.
- TAVŞANCIL, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TAYMAZ, H. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yöneticiliği. Ankara: Pegem.
- TEDMEM (2016a). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. Ankara: TED.
- THERESE, N. H., Lenkeit, J., Masri, Y. E., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J.-A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. doi:10.1080/00313831.2016.1258726
- TOFFLER, A. (1981). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- TRILLING, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WATLING, R., & James, V. (2012). The analysis of qualitative data. *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 3, 262-27).
- YILDIZ, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-96.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



# TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ DRAMAYA İLİŞKİN METAFORLARI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Gönül ONUR SEZER<sup>1</sup>, Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN<sup>2</sup>

\* Bu çalışmanın özeti 30 Ekim-2 Kasım 2019 tarihleri arasında düzenlenen 1. Uluslararası Oyun Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Sınıf Eğitimi ABD, gonulonur@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0551-7741.

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Temel Eğitim Böl. Okul Öncesi Eğitimi ABD, pinarbag@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8258-2539.

Geliş Tarihi: 20.02.2020 Kabul Tarihi: 22.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.691912

**Öz:** Bu araştırmanın amacı metaforlar aracılığıyla temel eğitim öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının dramanın hangi bileşenini veya özelliğini ön plana çıkardığı ürettikleri metaforlar yoluyla incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğretmenlik eğitimleri sürecinde drama eğitimi almış olan 57 okul öncesi eğitimi ve 50 sınıf eğitimi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarına “Drama, dramada öğretmen, dramada çocuk/öğrenci, dramada aksesuar/materyal, dramada planlama, dramada oyun ..... gibidir, Çünkü.....” soruları sorulmuş ve adaylardan cevap vermeleri istenmiştir. **Öğretmen adaylarının** ürettikleri metaforlar incelenerek kategorileştirilmiş ve kategoriler yüzde ve frekanslar halinde verilmiştir. Bu bağlamda drama kavramına yönelik 46, dramada öğretmen kavramına yönelik 47, dramada çocuk/öğrenci kavramına yönelik 60, dramada aksesuar/materyal kavramına yönelik 62, dramada planlama kavramına yönelik 72, dramada oyun kavramına yönelik ise 73 metafor tespit edilmiştir. Metafor verileri incelendiğinde olumlu ifadelerin oranının yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Temel eğitim, drama, sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, metafor.

## METAPHORS OF BASIC EDUCATION TEACHER CANDIDATES ABOUT DRAMA

### Abstract:

The aim of this research is to determine the basic education teacher candidates' perceptions of drama through metaphors. For this purpose, it is examined through the metaphors that pre-school and primary teacher candidates produce, which component or feature of the drama brought to the fore. The phenomenological pattern, one of the qualitative research patterns, was used in the research. The study group of the research consists of 57 pre-school and 50 primary school teacher candidates who have received drama education during their teacher education at a public university. In the research, teacher candidates were asked the questions such as "Drama, teacher in drama, child / student in drama, accessory / material in drama, planning in drama, game in drama is like..... Because ....." were asked to answer. The metaphors produced by the teacher candidates were categorized by analyzing them and the categories were given as percentages and frequencies. In this context, it was produced that 46 metaphors for the concept of drama, 47 for the concept of teacher in drama, 60 for the concept of child / student in drama, 62 for the concept of accessory / material in drama, 72 for the concept of planning in drama and 73 for the concept of play in drama. When the metaphors are examined, it is seen that positive expressions are used in general.

**Keywords:** Basic education, drama, primary school education, preschool education, metaphor.

### Giriş

Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla dengeli ve bir bütün olarak ilerlemelerini ve yetişmelerini amaçlayan eğitim, insanın yaşadığı çevreyle iletişim kurmasını ve uyumlu bir birey olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca bireyin gelişen ve değişen teknolojik ilerlemelere ayak uydurabilmesinde, gereksinimlerini karşılayacak olanakların ve uygun ortamların sağlanmasında eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu kapsamda bir alan ve öğretim yöntemi olan dramaya önemli görevler düşmektedir. Eğitimde drama uygulamaları ile hiçbir çocuk geride kalmayacak ve onlara eşit katılım imkânı sağlanacaktır (Adıgüzel, 2010; Oğuz, 2019).

Drama, bireylerin bir grup çalışmasında; rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak bir yaşantı, olay, fikir, kavram ya da davranışı yeniden yapılandırma yoluyla duygu, gözlem, yaşantı ve deneyimlerin gözden geçirildiği süreçler

olarak tanımlanmaktadır (San, 1993). Drama ile ilgili olan bütün tanımların içerisinde katılımcılara, belirli bir mekân içerisinde yer alan aksesuar ve materyallere, belirli bir ders içeriğine ve bu süreci yönlendiren drama öğretmenine ihtiyaç vardır (Adıgüzel, 2013; Karadağ & Çalışkan, 2006). Ayrıca çocukların öğrenmesi için en etkili yol oyundur. Drama da “oyunu” bir süreç olarak ifade edilebileceğinden, çocukların etkili öğrenmesinde drama önemli bir yöntemdir (Fleming, 2017; Furman, 2000; Heathcote & Wagner, 1990; San, 1993).

Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Lisans Programlarında yer alan derslerden biri “Drama” dersidir. Drama dersi kapsamında içerik okul öncesi ve ilkökul çocuklarına yönelik olarak farklılaşsa da öğretmen adaylarının dramanın temel özelliklerini açıklayabilmesi beklenmektedir. Bu ders içerisinde öğretmen adaylarının dramanın tanımını, yapısını bilmesi ve uygulama aşamaları ile özel teknikleri uygulayabilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin duygularını ya da olayları yansıtmaları için yapılan bir etkinlik olan drama yöntemi ile öğrenciler sadece rol oynamamakta, aynı zamanda yorum da yapmaktadırlar. Temel eğitimde öğretmenlerin drama uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriyle donanmış olmaları gerekmektedir. Yöntem olarak drama ele alındığında; öğrenme ve öğretme eylemlerinin gerçekleşebilmesi için öğrenenin ve öğretmenin dramaya yönelik algıları önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının da dramaya ilişkin algılarının mesleki yaşamlarını, becerilerini ve sınıfta uyguladıkları drama etkinliklerinin kalitesini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu önemden yola çıkarak bu çalışmada drama dersi ele alındığında; öğrenen konumunda olan öğretmen adaylarının öğreten konumunda olacakları düşünüldüğünde öğretmen adaylarının dramaya yönelik algılarının metaforlar yardımıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının dramanın hangi bileşenini veya özelliğini ön plana çıkardığı ürettikleri metaforlar yoluyla incelenmiştir.

Metafor, bireylerin dünyayı nasıl algıladığını benzetmeler aracılığıyla gösteren bir düşünme şekli ve olgu ya da nesnelere başka olgu ya da nesnelere açıklama şekli olarak ifade edilebilir (Eraslan, 2011; Hansen, 2004; Morgan, 1998). Bireylerin metaforlar aracılığıyla tanımladıkları nesnelere ya da olgular onların davranış ve düşünce biçimleri üzerinde etkili olmaktadır (Ferreira, Smith ve Bosworth, 2001). Alanyazın incelendiğinde; Türkiye’de öğretmen adaylarının dramaya yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemeye çalışan çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2009; Çoban ve Çeçen, 2013; Gündoğan ve Ergenekon, 2018; Kalyon ve Aksoy, 2017; Taş, 2013; Yüksel, Akyol ve Şahin, 2016; Yüksel, Akyol ve Şenol, 2019). Bu çalışmaların daha çok Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmeni adaylarının dramaya yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladığı belirlenmiştir. Ancak dramanın öğelerinin metaforlar yoluyla incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma drama dersini alan sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının drama ve dramanın öğelerine yönelik metaforik algılarını belirlemesi açısından önemlidir.

## Yöntem

Bu çalışmada, Temel Eğitim öğretmen adaylarının drama ve dramanın öğelerine ilişkin metaforlarının incelenmesine yönelik olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu desende, farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgular ele alınmakta ve bireylerin kendi bakış açılarıyla algılarının ve deneyimlerinin belirlenmesi yoluna gidilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006; Saban ve Ersoy, 2016).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi programlarında zorunlu ders olan drama dersini almış 57 Okul Öncesi Eğitimi ve 50 Sınıf Eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamına alınan öğretmen adayları ile zorunlu ders olan drama dersi kapsamında temel kavramlar, dramanın öğeleri, bileşenleri, dramada öğretmenin rolü, süreci planlama gibi kavramlar çalışılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Ölçüt örnekleme de örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır. (Büyüköztürk, 2018). Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu dramaya ilişkin kavramları ders kapsamında işlediği için ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarından bazıları drama ve dramanın öğelerine ilişkin kimi soruyu boş bıraktığı için bu sorulara ilişkin tablolarda boş olarak yer almışlardır.

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada temel eğitim öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Bu çalışmada benimsendiği gibi metaforlarla ilgili bazı çalışmalarda, önceden seçilmiş metaforun kullanılması yoluna gidilmiştir (Carlson, 2001; Saban, 2003). Ayrıca metaforların seçimi ile ilgili olarak üç öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bireyler aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilmekte ve “niçin” sorusuna verilen cevaplar ile bu anlamların hangi amaçla kullanıldığı belirlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla temel eğitim öğretmen adaylarına “Drama, dramada öğretmen, dramada çocuk/öğrenci, dramada aksesuar/materyal, dramada planlama, dramada oyun ..... gibidir, Çünkü.....” soruları ayrı ayrı sorulmuş ve adaylardan cevap vermeleri istenmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğretmen adaylarının drama ve dramanın öğelerine yönelik olarak belirttikleri



metaforlar belirlenmiş, ikinci aşamada bu metaforlar sınıflandırılmış, üçüncü aşamada kategorilendirilmiş, son aşamada da geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Metaforların belirlenmesi sürecinde öğretmen adaylarının drama ve dramanın öğelerine ilişkin belirgin ifadeler kullanmasına ve metaforla ilişki kurabilmesine önem verilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında da, öğretmen adaylarının belirttikleri metafor iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş ayrılığı formülü ile hesaplanmış ve .90 olarak belirlenmiştir. Belirtilen metaforlardan bazıları bir öğretmen adayı tarafından bazıları ise birden fazla öğretmen adayı tarafından ifade edilmiş ve birden fazla öğretmen adayı tarafından belirtilenler aynı kategoride yer almıştır. Bu bağlamda drama kavramına yönelik 46, dramada öğretmen kavramına yönelik 47, dramada çocuk/öğrenci kavramına yönelik 60, dramada aksesuar/materyal kavramına yönelik 62, dramada planlama kavramına yönelik 72, dramada oyun kavramına yönelik ise 73 metafor tespit edilmiştir. Tespit edilen metaforlar tablolar frekanslar yoluyla verilmiştir. Ayrıca daha ayrıntılı analiz yapmak amacıyla öğretmen adaylarına kodlar (SE4: 4 nolu Sınıf Eğitimi Erkek Öğretmen Adayı, OK10: 10 nolu Okul Öncesi Eğitimi Kız Öğretmen Adayı) verilmiş ve öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

### Bulgular

**Tablo 1.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Drama Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Oyun (19), hayat (7), hayal dünyası (2), gökkuşağı (2), ders (1), çocuk (1), insan (1), ruh kazandırmak (1), ayna (1), yaratıcılık (1), stres aracı (1), öğretmen (1), hayal bahçesi (1), çiçek (1), karşı cinse açılmak (1), dünya (1), düşünce (1), kitap (1), farklı kişilikler (1), terapi (1), kendini bulmak (1), iletişim (1), enerji (1), tiyatro (1), deneyim (1), spor (1), özgürlük (1), içindeki cevheri göstermek (1), çikolata (1), simülasyon (1), boş (1)	56	30
Sınıf Öğretmenliği	Hayat (21), tiyatro (8), oyun (4), ayna (2), su (1), maske (1), insan (1), nabız (1), papatya (1), yöntem (1), yemek (1), hayal (1), yosun (1), ağaç (1), yaratıcılık (1), dünya (1),	47	16

Tablo 1 incelendiğinde drama kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 16 (f=47) ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 30 (f=56) metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde hayat, oyun,

insan, ayna, tiyatro, yaratıcılık metaforlarının ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir. Hayat metaforu her iki gruptaki öğretmen adayları tarafından en fazla oluşturulan metafor iken bunu oyun metaforu izlemektedir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Dramada Öğretmen Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Rehber/ yol gösterici (18), lider (11), yönetmen (4), pusula (3), kitap (2), koro şefi (2), fidan (1), yağmur (1), müdür (1), levha (1), başrol (1), eğitici (1), lamba (1), navigasyon (1), ayna (1), kaptan (1), arkadaş (1), ilham (1), araştırmacı (1), hakem (1), rüzgar (1), harita (1), sihirli değnek (1)	57	24
Sınıf Öğretmenliği	Yönetmen (9), rehber/ yol gösterici (7), oyun kurucu (4), güneş (2), levha (2), ışık (2), seyirci (2), ağaç (2), rol model (1), çeşme (1), gözlemci (1), mum (1), öğrenci (1), koro şefi (1), beyin (1), heykeltraş (1), ocak (1), arkadaş (1), patron (1), çömlekçi (1), deniz feneri (1), bilgi kutusu (1)	44	23

Tablo 2 incelendiğinde dramada öğretmen kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 23 (f=44), ve Okul öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 24 (f=57) metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde Rehber/yol gösterici, yönetmen, koro şefi metaforlarının ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir. Rehber/yol gösterici metaforu öğretmen adayları tarafından en fazla oluşturulan metafor iken bunu yönetmen metaforu izlemektedir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarna Göre Dramada Çocuk/Öğrenci Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Oyuncu (12), hamur (9),Çiçek (3), oyuncak (2), eğitilen kişi (1), ağaç (1), fidan (1), çilek (1), renk (1), her şeye yatkın obje (1), kil (1), gökkuşağı (1), beyin (1), herşey (1), hayal (1), boş bir levha (1), kalıp (1), fabrika (1), vücudumuzun derisi (1), kalbimiz (1), yüz ifadeleri (1), piyon (1), rehber (1), tohum (1), rengarenk bir sır küpü (1), kaşif (1), uçurtma (1), aç bir kurt (1), yaprak (1), işçi (1), dünya (1), yolcu (1), boş (1)	54	31
Sınıf Öğretmenliği	Oyuncu (11), hamur (3), duygu (2), su (2), stajyer öğretmen (1), şair (1), ayçiçeği (1), fidan (1), yönetici (1), kaptan (1), hayal (1), araba farı görmüş tavşan (1), boş bardak (1), her duruma hazır kişi (1), bebek (1), uzuvlarımızdan biri (1), merdiven (1), yolcu (1), düşünce kutusu (1), iskelet (1), senarist (1), çiçek (1), tuzsuz yemek (1), yemeğin ana maddesi (1), tüm insanlar (1), yönetmen (1), neşe (1), yıldız (1), yaprak (1)	44	29

Dramada öğrenci kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 29 (f=44), ve Okul öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 31 (f=54) metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde oyuncu, hamur, çiçek ve hayal metaforlarının iki anabilim dalı tarafından ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Dramada Aksesuar/Materyal Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Yardımcı (7), su (3), mum (3), destekleyici (3), oyuncak (3), yemeğin baharatı (3), renk (2), süs (1), balon (1), pastanın süsü (2), araç (2), kurtarıcı (2), dünya (1), ilaç (1), puzzle (1), durumu yansıtan unsur (1), makyaj (1), bütün (1), gökkuşağı (1), oksijen (1), ana madde (1), öğretmen (1), elmanın iki yarısı (1), yayın akışı (1), vücudumuzun bir parçası (1), eğlence (1), oyun zarı (1), iş ortağı (1), gereklilik (1), boya kalemleri (1), yemekten sonraki tatlı (1), figüran (1), tiyatro dekoru (1), oyunun bir parçası (1), güzellik (1), ev (1), ana kaynak (1)	56	36
Sınıf Öğretmenliği	Tiyatro dekoru (4), destekleyici (4), yemeğin baharatı (4), kıyafet (3), takı (2), su (2), sınırsız (2), gökkuşağı (1), makyaj (1), çöp konteynırı (1), çiçek (1), oyuncak (1), boya kalemleri (1), saksı (1), el-kol (1), şeker (1), can simidi (1), hayal gücü (1), çiçeği olmayan bitki (1), yardımcı fikir (1), derimiz (1), estetik (1), hava (1), evin perdesi (1), dünya (1), yaşamın kendisi (1), boş (5)	45	26

Tablo 4 incelendiğinde dramada aksesuar/materyal kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 26 (f=45) ve Okulöncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 36 (f=56) metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde tiyatro dekoru, destekleyici, su, oyuncak, yemeğin baharatı, boya kalemleri metaforlarının ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Dramada Planlama Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Takvim ve saat (3), yol gösterici (3), su (3), olmazsa olmaz (3), kural (2), harita (2), pusula (2), yapboz parçası (2), güneş (1), ders planı (1), organizasyon yapmak (1), ışık (1), reçete (1), bina (1), ana öge (1), yağmur (1), düzen (2), zaman (1), yapıtaşı (1), sınıf listesi (1), nefes (1), komedi filmi (1), kural (1), daha verimli hale getiren (1), liste (1), proje (1), kitabın kapak arkası yazısı (1), lamba (1), sınıf (1), çok seçenekli bir yol (1), elektrik devresi (1), kumanda (1), çarklar (1), futbolda soyunma odası sohbeti (1), çerçeve (1), çember (1), bir grubun sıra olması (1), yaratıcılık (1), sıkıcı (1), zemin (1), belli bir çizgi (1), boş (1)	55	42
Sınıf Öğretmenliği	Yol gösterici (3), senaryo (4), tarif (2), takvim ve saat (2), hayat (3), yol (1), kompozisyon (1), harita (1), su (1), düzen (2), altın bilezik (1), ders planı (1), bel kemiği (1), klavuz (2), hava (1), evrak (1), esnek kanunlar (1), pusula (1), evin temeli (1), damarlar (1), buz (1), trafik kuralları (1), kararlar (1), boş bir ders (1), iskelet (1), hayal (1), çamaşır makinesi (1), mevsim (1), numaralı gözlük (1), boş (5)	44	30

Dramada planlama kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 30 (f=44), ve Okul öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 42 (f=55) metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde takvim ve saat, yol gösterici, su, pusula, harita, düzen metaforlarının her iki grup tarafından ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Anabilim Dallarına Göre Drama İçinde Oyun Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Okul Öncesi Öğretmenliği	Eğlence (6), hayal gücü (3), hayatın kendisi (3), çocuk (2), şeker (2), öğretmen (2), nefes (2), drama (2), çocuk (1), ısınma (1), olay ve merak (1), deşarj zamanı (1), anafikir (1), teneffüs (1), gıda (1), anne sesi (1), ödül (1), çikolata (1), renkli sahne (1), oyuncak (1), su (1), büyüklerin içindeki çocuk (1), şekerleme (1), oyun hamuru (1), eğlendiren palyaço (1), mola (1), hayatı canlandırma (1), filmlerdeki ders sahneleri (1), radyatör (1), jenerik (1), jeneratör (1), elmanın iki yarısı (1), futbol (1), arkadaş (1), alt dal (1), giysiler (1), lunapark (1), menü (1), rahatlama (1), sürpriz yumurta (1)	55	41
Sınıf Öğretmenliği	Eğlence (3), ısınma (2), tuz (2), pamuk şekeri (2), ders planı (2), yaşam (3), sahne (2), ayak (1), kan (2), gökkuşağı (1), güdüleyici (1), ana karakter (1), tatil (1), müzik (1), saat (1), rüzgar (1), saklambaç (1), çiçek (1), eğitici etkinlik (1), gömleğin düğmesi (1), oksijen (1), bulmaca (1), egzersiz (1), mutluluk (1), sokak oyunları (1), başlangıç (1), çocuk (1), anahtar (1), bahar (1), rüya içinde rüya (1), oyun hamuru (1), boş (6)	47	32

Dramada oyun kavramına ilişkin olarak Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 32 (f=47), ve Okulöncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının 41 (f=55) metafor oluşturdıkları görülmektedir. Metaforlar incelendiğinde eğlence, ısınma, çocuk, oyun hamuru metaforlarının ortak olarak yazıldığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdıkları metaforlar incelendiğinde; oyunu bir eğlence (f=9) olarak gördükleri belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Drama Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Canlandırma Aracı Olması	Oyun (23), tiyatro (9), maske (1), ruh kazandırmak(1), iletişim (1), özgürlük (1), içindeki cevheri göstermek (1), farklı kişilikler (1), kendini bulma (1), düşünce (1)	40	10
Yaşamı Yansıtan Olması	Hayat (28), ayna (3), gökkuşağı (2), dünya (2), insan (2), deneyim (1), çocuk (1)	39	7
İfade Aracı Olması	Stres aracı (1), nabız (1), enerji (1), kitap (1), spor (1), terapi (1), karşı cinse açılmak (1)	7	7
Nesne/Yemek/ Bitki Olması	Yosun (1), çiçek (1), papatya (1), ağaç (1), çikolata (1), yemek (1), su (1)	7	7
Hayal Dünyası Olması	Yaratıcılık (2), hayal dünyası (1), hayal bahçesi (1), hayal (1)	5	4
Öğretim Aracı Olması	Yöntem (1), ders (1), öğretmen (1), simülasyon (1)	4	4

Tablo 7’de görüldüğü gibi; dramaya yönelik metaforlar, “canlandırma aracı olması (f=40)”, “yaşamı yansıtan olması (f=39)”, “rahatlama aracı olması (f=9)”, “nesne/yemek/bitki olması (f=7)”, “hayal dünyası olması (f=5)” ve “öğretim aracı olması (f=4)” şeklinde kategorilendirilmiştir.

Dramanın canlandırma aracı olması kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramanın oyun ve tiyatro olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Drama oyun gibidir. Çünkü bir anda bir durum üzerine gelişir ve kişiler bulunduğ u role hazırdır ve hemen role girer.” (SK4)*

*“Drama tiyatro gibidir. Çünkü etten-kemiktendir. Mesaj araçlar olmadan direk izleyiciye geçer.” (SE3)*

Yaşamı yansıtan bir araç olması açısından dramanın benzetildiği metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramının hayat, ayna, dünya ve insan olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Drama hayat gibidir. Çünkü konusu, işleyişi hayatın her alanından yardım olarak gerçekleştirilebilir.” (SE11)*

*“Drama ayna gibidir. Çünkü kişinin girdiği rolü yansıtır.” (OK56)*

Dramanın ifade aracı olması kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramının stres aracı ve nabız olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade şu şekildedir:

*“Drama nabız gibidir. Çünkü bazen gerilim, bazen hüznü vardır. Gerilimde nabız yükselir. Hüznünde farklılaşır. O yüzden drama nabız gibidir. Her an yükselip durabilir.” (SK15)*

Dramanın nesne/yemek/bitki olması kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramının yosun, çiçek, papatya olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade verilmiştir:

*“Drama papatya gibidir. Çünkü nasıl ki papatyanın bütün yaprakları aynı değil fakat birlikte bir düzen bir bütün oluşturuyorsa, drama da barındırdığı unsurlarla bir bütün oluşturur.” (SK17)*

Hayal dünyası olarak dramayı betimleyen metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramının yaratıcılık, hayal dünyası ve hayal bahçesi olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Drama yaratıcılık gibidir. Çünkü herkes duygularını, davranışlarını kendine özgü bir şekilde canlandırabilir.” (OK57)*

*“Drama hayal bahçesi gibidir. Çünkü burada herşey hayal gücüne bağlıdır. Bu bahçe sınırsız hayal gücüyle donatılmıştır.” (OK65)*

Öğretim aracı olarak drama kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak dramının yöntem, ders, öğretmen ve simülasyon olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Drama yöntem gibidir. Çünkü çok etkili bir öğretim basamağıdır.” (SK19)*

*“Drama simülasyon gibidir. Çünkü gerçek hayatta yapılamayacak şeyleri yapmamızı, gidilemeyecek yerlere gitmemizi sağlar.” (OK101)*



**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Dramada Öğretmen Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Lider Olarak	Yol gösterici (21), koro şefi (14), yönetmen (13), lider (11), rehber (4), oyun kurucu (4), pusula (3), güneş (2), ışık (2), navigasyon (1), eğitici (1), ilham (1), deniz feneri (1), rol model (1), hakem (1), müdür (1), kaptan (1), araştırmacı (1), mum (1), sihirli değnek (1)	85	20
Nesne/Bitki Olarak	Levha (3), kitap (2), ağaç (2), çeşme (1), fidan (1), harita (1), lamba (1), ocak (1)	12	8
Öğrenci Olarak	Seyirci (2), arkadaş (2), gözlemci (1), öğrenci (1)	6	4
Karar Verici Olarak	Çömlekçi (1), heykeltıraş (1), patron (1), başrol (1), beyin (1), bilgi kutusu (1)	6	6
Doğa Unsuru Olarak	Rüzgar (1), yağmur (1)	2	2

Dramanın öğelerinden öğretmen kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “lider olarak (f=84)”, “nesne/ bitki olarak (f=13)”, “öğrenci olarak (f=6)”, “karar verici olarak (f=6)” ve “doğa unsuru olarak (f=2)” şeklinde kategorilendirilmiştir.

Dramada lider olarak öğretmen kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenin yol gösterici, koro şefi, yönetmen, lider, rehber, oyun kurucu, pusula, güneş ve tiyatro olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Dramada öğretmen yol gösterici gibidir. Çünkü öğrencilerin ne yapması gerektiğini olduğu gibi göstermek yerine, ipuçları veya örnekler verir.”* (SK33)

*“Dramada öğretmen orkestra şefi gibidir. Çünkü drama her ne kadar sergilenenlerin yaratıcılığını gerektirse de uyumu ve düzeni sağlayan kişi öğretmendir.”* (SK13)

Nesne/bitki unsuru olarak öğretmenin dramadaki rolünü betimleyen metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenin levha, kitap ve ağaç olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek aşağıdadır:

*“Dramada öğretmen levha gibidir. Çünkü öğrencilere yol gösterir, onları yönlendirir.”* (SE1)

Dramada öğrenci olarak öğretmen kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenin seyirci ve arkadaş olarak tanımlandığı tespit edilmiştir. Bu

## Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dramaya İlişkin Metaforları

sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade “*Dramada öğretmen arkadaş gibidir. Çünkü bilgi vermek için yer almaz. Katılır, gerekirse yönlendirir.*” (SK23) olarak verilebilir.

Dramada karar verici unsur olarak öğretmen kategorisini içeren metaforlara bakıldığında çömlekçi, heykeltraş ve beyin ifadelerini kullandıkları saptanmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade verilebilir:

“*Dramada öğretmen çömlekçi gibidir. Çünkü bizi farklı kalıplara sokup şekillendirir.*” (SE26)

Doğa unsuru olarak dramada öğretmen rüzgar ve yağmur olarak ifade edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade de “*Dramada öğretmen yağmur gibidir. Çünkü öğretmen öğrencilerine anlatır ve öğrenciler bilgili olarak dramaya devam ederler.*” (OK47) olarak verilebilir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Dramada Öğrenci/Çocuk Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Meslek Olarak	Oyuncu (23), kaşif (2), şair (1), işçi (1), stajer öğretmen (1), yönetici (1), kaptan (1), senarist (1), yönetmen (1)	32	9
Nesne Olarak	Hamur (12), oyuncak (2), kil (1), boş bardak (1), merdiven (1), herşeye yatkın obje (1), rengarenk sır küpü (1), kalıp (1), boş bir levha (1), piyon (1), düşünce kutusu (1)	22	11
Doğa Unsuru Olarak	Çiçek (4), fidan (2), yaprak (2), su (2), ağaç (1), tohum (1), ayçiçeği (1), çilek (1), dünya (1), yıldız (1), gökkuşağı (1), aç bir kurt (1), araba farı görmüş tavşan (1)	19	13
Vücudun Bir Bölümü Olarak	İskelet (1), kalp (1), beyin (1), deri (1), yüz ifadeleri (1), uzuvlarımızdan biri (1)	6	6
Bir Birey Olarak	Yolcu (2), her duruma hazır kişi (1), eğitilen kişi (1), bebek (1), tüm insanlar (1)	6	5
Duygu Olarak	Hayal (2), duygu (2), neşe (1)	5	3
Diğer	Herşey (1), fabrika (1), renkler (1), tuzsuz yemek (1), yemeğin ana maddesi (1)	5	5

Dramada öğrenci/çocuk kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “meslek olarak (f=32)”, “nesne olarak (f=22)”, “doğa unsuru olarak

(f=19) ", "vücudun bir bölümü olarak (f=6)", "bir birey olarak (f=6), "duygu olarak (f=5)" ve diğer (f=5) şeklinde kategorilendirilmiştir.

Dramada öğrenci/çocuk kavramını meslek olarak açıklayan metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak oyuncu, kaşif, şair ifadelerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*"Dramada çocuk/öğrenci oyuncu gibidir. Çünkü hayal gücü ve yaratıcılığını ortaya koyabilir."* (OK57)

*"Dramada çocuk/öğrenci şair gibidir. Çünkü hayata yeni anlamlar bulur, kendi bakış açısı ile hayatı anlamlandırmaya ve kendi içinde özümsemeye çalışır."* (SK29)

Öğrenci/çocuğun dramada nesne unsuru olması kategorisini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmen hamur, oyuncak, kil, boş bardak olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*"Dramada çocuk/öğrenci hamur gibidir. Çünkü istediğimiz şekilde eğitebilir, şekil verebiliriz."* (OK69)

*"Dramada çocuk/öğrenci boş bardak gibidir. Çünkü ne doldurursan onu alır."* (SE2)

Doğa unsuru olarak öğrenci/çocuk kategorisini içeren metaforlara bakıldığında çiçek, fidan, yaprak, su, ağaç, araba farı görmüş tavşan kavramlarının oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*"Dramada çocuk/öğrenci araba farı görmüş tavşan gibidir. Çünkü ilk zamanlarda ne yapacağını bilemez. Daha sonraki süreçte birlikte kendini bulur, sevimli ve akıllı bir tavşan olur."* (SE1)

*"Dramada çocuk/öğrenci su gibidir. Çünkü herhangi bir rol verildiğinde o rolün içine giren, onu canlandıran su gibi koyulduğu kabın şeklini alan maddedir."* (SK15)

Öğrenci/ çocuğu vücudun bir bölümü olarak gören öğretmen adayları iskelet, kalp, beyin gibi metaforlar oluşturmuşlardır. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade "Dramada çocuk/öğrenci kalp gibidir. Çünkü öğrenciler olmadan drama canlandırılmaz." (OK70) olarak verilebilir.

Dramada öğrenci ve çocuğu bir birey olarak ele alan öğretmen adayları yolcu, her duruma hazır kişi metaforlarını kullanırken, duygu olarak çocuk kategorisinde hayal, neşe metaforlarını kullanmışlardır. Diğer kategorisinde ise öğrenci/çocuk herşey,

fabrika ve renkler olarak ifade edilmiştir. Bu sınıflandırmalara ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Dramada çocuk/öğrenci yolcu gibidir. Çünkü hayal dünyasında yol aldıkça gelişen, değişen ve yol alan kişidir.”* (OK100).

*“Dramada çocuk/öğrenci fabrika gibidir. Çünkü asıl oyunu oynayan odur. Sürekli bir şeyler üretir. Yeni malzemeler, materyaller ürettikçe drama güzelleşir.”* (OK68).

**Tablo 10.** Öğretmen Adaylarının Dramada Aksesuar/Materyal Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Bütünlüyci Olarak	Destekleyici (7), yemeğin baharatı (7), tiyatro dekoru (5), kıyafet (3), pasta süsü (2), yemekten sonraki tatlı (2), takı (2), ana madde (1), makyaj (1), yardımcı fikir (1), elmanın iki yarısı (1), figüran (1), yardımcı araç (1), kurtarıcı (1), yayın akışı (1)	36	15
Doğa Unsuru Olarak	Su (5), gökkuşağı(2), dünya (2), çiçeği olmayan bitki (1), hava (1), oksijen (1)	12	6
Oyun/Oyuncak Olarak	Oyuncak (4), boya kalemleri (2), oyun zarı (1), puzzle (1), oyun hamuru (1), oyunun bir parçası (1), balon (1)	11	7
Soyut Düşünce Olarak	Sınırsız (2), estetik (1), hayal gücü (1), eğlence (1), güzellik (1), yaşamın kendisi (1)	7	6
Nesne/Araç Olarak	Saksı (1), evin perdesi (1), araç (1), can simidi (1), çöp konteynırı (1)	5	5
Vücutun Bir Bölümü Olarak	El-kol (1), deri (1), vücutun bir parçası (1)	3	3
Diğer	İlaç (1), şeker (1), ev (1), çocuk (1),	4	4

Tablo 10 incelendiğinde; dramanın öğelerinden aksesuar/materyal kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “bütünlüyci olarak (f=36)”, “doğa unsuru olarak (f=12)”, “oyun/oyuncak olarak (f=11)”, “soyut düşünce olarak (f=7)”, “nesne/araç olarak (f=5)”, “vücutun bir bölümü olarak (f=3)” ve diğer (f=4) şeklinde kategorilendirilmiştir.

Bütünlüyci olarak aksesuar/materyal kategorisi ağırlıklı olarak destekleyici, yemeğin baharatı, tiyatro dekoru ve kıyafet metaforlarını içermektedir. Bu sınıflandır-

maya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade *“Dramada aksesuar/materyal kıyafet gibidir. Çünkü nasıl ki kıyafetler olmayınca eksik kalınır. Dramada da aksesuarlar olmazsa süreç eksik olur.”* (SK13) olarak verilebilir.

Doğa unsuru olarak aksesuar/materyal kategorisini içeren metaforlara bakıldığında; ağırlıklı olarak su, çiçek, gökkuşağı, dünya metaforlarının yer aldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade verilmiştir:

*“Dramada aksesuar/materyal çiçeği olmayan bitki gibidir. Çünkü çiçeksiz bitkiler de vardır ama ona güzellik ve estetik veren çiçektir.”* (SK9)

Dramada oyun/oyuncak olarak aksesuar/materyal kategorisinde öğretmen adayları oyuncak ve boya kalemleri metaforlarını kullanmışlardır. Ayrıca soyut düşünce olarak aksesuar/materyali sınırsız, estetik ve hayal gücü metaforları ile açıklamışlardır. Öğretmen adayları dramada aksesuar/materyali nesne/araç olarak sakı, evin perdesi metaforlarıyla; vücudun bir bölümü olarak el-kol, deri metaforlarıyla; diğer kategorisinde ise ilaç, şeker metaforlarıyla açıklamışlardır. Bu sınıflandırmalara ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

*“Dramada aksesuar/materyal boya kalemleri gibidir. Çünkü yapılan dramayı daha ilgi çekici, görsel anlamda daha güzel yapar.”* (OK84)

*“Dramada aksesuar/materyal sınırsız gibidir. Çünkü ne istersen onu gösterebilirsin. Bir materyali istediğin bir obje olarak kullanabilirsin.”* (SK5)

*“Dramada aksesuar/materyal toka gibidir. Çünkü dramayı saçı güzelleştirdiği gibi anlamlı kılar.”* (SK6)

*“Dramada aksesuar/materyal vücudumuzun derisi gibidir. Çünkü materyal olmadan yapılan drama eksiktir, hissizdir.”* (OK69)

**Tablo 11.** Öğretmen Adaylarının Dramada Planlama Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Rehber Olarak	Takvim ve saat (5), senaryo (4), yol gösterici (4), harita (3), pusula (3), ders planı (2), klavuz (2), tarih (2), yol (1), liste (1), çerçeve (1), zaman (1), kitabın kapak arkası yazısı (1), organizasyon yapmak (1)	31	14
Birliktelik/Bütünlük Sağlayıcı Olarak	Hayat (3), olmazsa olmaz (2), proje (1), kompozisyon (1), sınıf (1), futbolda soyunma odası sohbeti (1), ana öge (1) çember (1), evin temeli (1), yapıtaşı (1),	13	11
Kurallar Dizini Olarak	Düzen (4), Kural (2), trafik kuralları (1), esnek kanunlar (1), kararlar (1), bir grubun sıra olması (1), sınıf listesi (1)	11	7
Doğa Unsuru Olarak	Su (4), hava (1), buz (1), mevsim (1), ışık (1)	8	5
Nesne Olarak	Numaralı gözlük (1), evrak (1), altın bilezik (1), elektrik devresi (1), kumanda (1), çark (1), çamaşır makinesi (1)	7	7
Vücutun Bir Bölümü Olarak	İskelet (1), damar (1), belkemiği (1), nefes (1)	4	4
Diğer	Çok seçenekli yol (1), herşeyin başlangıcı (1), olması gereken (1), boş bir ders (1), hayal (1)	5	5

Dramanın öğelerinden planlama kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “rehber olarak (f=31)”, “birliktelik/bütünlük sağlayıcı olarak (f=13)”, “kurallar dizini olarak (f=12)”, “doğa unsuru olarak (f=8)”, “nesne olarak (f=7)”, “vücutun bir bölümü olarak (f=4)” ve diğer (f=5) şeklinde kategorilendirilmiştir.

Dramada rehber olarak planlama kategorisi ağırlıklı olarak takvim ve saat, senaryo, yol gösterici, harita, pusula metaforlarını içermektedir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade verilmiştir:

*“Dramada planlama takvim ve saat gibidir. Çünkü ne kadar iyi planlarsak o kadar düzenli gider.” (SK34)*

Birliktelik/bütünlük sağlayıcı olarak planlama kategorisini içeren metaforlara bakıldığında; ağırlıklı olarak hayat, olmazsa olmaz, proje, futbolun soyunma odası

sohbeti ve kompozisyon metaforlarının yer aldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade de *“Dramada planlama futbolun soyunma odası sohbeti gibidir. Çünkü her şey orada oluşturulup her oyuncu gaza getirilerek sahaya sürülür.”* (OK90) şeklinde verilmiştir.

Dramada kurallar dizini olarak planlama kategorisinde düzen, kural, trafik kuralları metaforları oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade şu şekildedir:

*“Dramada planlama trafik kuralları gibidir. Çünkü kargaşayı önler. Düzenli hale getirir.”* (SK16)

Doğa unsuru olarak planlamayı öğretmen adayları su, hava, buz gibi metaforlarla açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları nesne olarak planlamayı numaralı gözlük, evrak ve altın bilezik metaforlarıyla; vücudun bir bölümü olarak iskelet, damar, belkemiği metaforlarıyla ve çok seçenekli yol ve her şeyin başlangıcı metaforlarıyla da diğer kategorisinde ele almışlardır. Bu sınıflandırmalara ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır.

*“Dramada planlama su gibidir. Çünkü nasıl bir insanın yaşaması için su gerekiyorsa, dramanın olması için de planlama şarttır.”* (OK67)

*“Dramada planlama altın bilezik gibidir. Çünkü çok değerlidir. Bu sayede iyi bir drama gerçekleştirilir.”* (SK1)

*“Dramada planlama belkemiği gibidir. Çünkü iyi plan yapılmazsa drama etkili ve verimli olmaz.”* (SK5)

**Tablo 12.** Öğretmen Adaylarının Dramada Oyun Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	Metafor	f	Metafor Adedi
Eğlence Aracı Olarak	Eğlence (9), oyun hamuru (2), ödül (1), tatil (1), sokak oyunları (1), eğlendiren palyaço (1), saklambaç (1), lunapark (1), futbol (1), egzersiz (1), mutluluk (1), güdüleyici (1), Drama (1), bulmaca (1), eğitici etkinlik (1), teneffüs (1), müzik (1), deşarj zamanı (1), mola (1)	28	19
Tiyatro/Drama Bileşenleri Olarak	Isınma (3), hayal gücü (3), sahne (2), ders planı (1), jenerik (1), olay ve merak (1), alt dal (1), filmlerdeki desr sahneleri (1), anafikir (1), hayatı canlandırma (1), giysiler (1),başlangıç (1)	17	12
Yemek Olarak	Şeker (2), pamuk şekeri (2), tuz (2), gıda (1), su (1), çikolata (1), sürpriz yumurta (1)	10	7
Bir Birey Olarak	Çocuk (2), öğretmen (2),elmanın iki yarısı (1), arkadaş (1), büyüklerin içindeki çocuk (1),	7	5
Doğa Unsuru Olarak	Rüzgar (1), çiçek (1), oksijen (1), bahar (1), gökkuşağı (1)	5	5
Nesne Olarak	Anahtar (1), radyatör (1), saat(1), gömleğin düğmesi (1)	4	4
Vücudun Bir Bölümü	Kan (2), ayak (1), anne seti (1)	4	3
Diğer	Yaşam (3), rüya içinde rüya (1)	4	2

Dramanın öğelerinden oyun kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, “eğlence aracı olarak (f=28)”, “tiyatro/drama bileşenleri olarak (f=17)”, “yemek olarak (f=10)”, “bir birey olarak (f=7)”, “doğa unsuru olarak (f=5)”, “nesne olarak (f=4)”, “vücudun bir bölümü olarak (f=4)” ve diğer (f=4) şeklinde kategorilendirilmiştir.

Dramada eğlence aracı olarak oyun kategorisi ağırlıklı olarak eğlence, oyun hamuru, ödül, tatil ve sokak oyunları metaforlarını içermektedir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifade “*Drama içinde oyun eğlence gibidir. Çünkü dramanın içinde çocuk dünyasını yaşar ve eğlenir.*” (OE78) olarak verilebilir.

Tiyatro/drama bileşenleri olarak oyun kategorisini içeren metaforlara bakıldığında; ağırlıklı olarak ısınma, hayal gücü, sahne, ders planı metaforlarının yer aldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ortak özellikleri kapsayan ifade aşağıdaki örnekte verilmiştir:



*“Drama içinde oyun ısırma gibidir. Çünkü dramaya geçmeden önce çocukları hazırlamak ve rahatlatmak için gerekir.” (SK16)*

Dramada yemek olarak oyun kategorisinde çikolata, şeker, pamuk şekeri, tuz metaforları oluşturulmuştur. Bir birey olarak oyunu öğretmen adayları çocuk, arkadaş, öğretmen ve elmanın iki yarısı gibi metaforlarla da açıklamışlardır. Ayrıca öğretmen adayları doğa unsuru olarak oyunu numaralı rüzgar, çiçek, bahar ve oksijen metaforlarıyla; nesne olarak anahtar, radyatör, saat, gömleğin düğmesi metaforlarıyla ve kan, ayak ve anne sesi metaforlarıyla da vücudun bir bölümü kategorisinde ele almışlardır. Diğer kategorisinde ise yaşa ve rüya içinde rüya metaforları oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmalara ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır.

*“Drama içinde oyun çikolata gibidir. Çünkü çikolata bizi mutlu eder. Oynadığımız oyunlar da bizim neşemize neşe katar.” (OK68)*

*“Drama içinde oyun arkadaş gibidir. Çünkü dramanın gerçekleşmesi için el ele kol koladır.” (OK91)*

*“Drama içinde oyun bahar gibidir. Çünkü oyun her zaman sevinç getirir baharın gelişi gibi.” (SK18)*

*“Drama içinde oyun gömleğin düğmesi gibidir. Çünkü düğme gömleğin bir parçasıdır. Oyun da dramanın bir parçasıdır.” (SK9)*

*“Drama içinde oyun kan gibidir. Çünkü duyguları, anlatılmak isteneni taşır kan gibi.” (SE3)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, dramada öğretmen, öğrenci, oyun, planlama, materyal öğelerinin olumlu olarak değerlendirildiği saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının dramaya yönelik olumlu algılarının olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya benzer olarak Çoban ve Çeçen (2013) Türkçe öğretmen adaylarının dramaya yönelik oluşturdukları metaforları inceledikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının büyük kısmının dramaya yönelik olumlu ifadelerle sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Yine Gündoğan ve Ergenekon (2019) önlisans öğrencileriyle yaptıkları araştırmada da öğrencilerin dramaya yönelik olumsuz algılarının olmadığını belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının dramaya yönelik oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, en çok hayat ve oyun metaforlarını oluşturdukları görülmektedir. Bu da dramanın tanımında bulunan yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların hayat ile ilişkilendirildiği şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalar dramanın yaşantı kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Kalyon ve Aksoy, 2017; Taş 2013; Yüksel, Akyol ve Şahin, 2016). Bu durum dramanın çocukları hayata hazırladığını, onların problem çözme becerilerini desteklediğini ve yaparak yaşayarak

öğrenmelerinde etkin olmasını sağladığını göstermekte ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleriyle örtüşmektedir (Önder, 2002) .

Dramanın öğelerinden öğretmen kavramına yönelik oluşturulan metaforlar incelendiğinde, lider olarak öğretmenin yol gösterici metaforuyla açıklandığı görülmektedir. Drama süreci lider yönetimiyle yapılandırılan bir süreç olduğu için, lider metaforu öğretmenin yol gösterici olması ile ilişkilidir. Kalyon ve Aksoy (2017) da dramada öğretmenin “lider” rolünün vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Çetingöz (2014) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda, drama etkinliklerine katılan öğretmenlerin liderlik kavramının dramanın ana öğelerinden biri olduğunu belirttiklerini saptamıştır. Toivanena, Komulainen ve Ruismäkia ( 2011) drama etkinlikleri sırasında öğretmenin bir katılımcı ve öğrenmeye hazır bir birey olması, yani sürecin içinde yer alan etkili bir lider olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Dramada öğrenci/çocuk kavramına yönelik oluşturulan metaforlar içerisinde en çok oyuncu metaforu oluşturulmuştur. Drama sürecinde öğrenci/ çocuk süreci yapılandıran yani oynayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda oluşturulan metafor öğretmen adaylarının drama sürecini doğru olarak algıladıklarını göstermektedir. Toivanena, Malkamäki, Ilvonenc ve Ruismäki (2015), sınıf öğretmeni adaylarının drama etkinlikleri sırasında çocuklar ile etkileşimlerinin iyi olduğu ve sınıf ortamının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Dramada aksesuar/materyal, bütünleyici kategorisiyle en çok ifade edilmiştir. Yine dramanın tanımında materyal süreci tamamlayan öğelerden bir tanesi olarak yer almaktadır. Bu araştırma sonucu dramada materyalin önemini desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının dramada planlamaya yönelik metaforları incelendiğinde en çok metaforun rehber olarak planlama kategorisinde oluşturulduğu belirlenmiştir. Planlanma süreci dramanın olmazsa olmaz bileşenleri olan ısınma, canlandırma, değerlendirme basamaklarının oluşturulmasında oldukça önemlidir. Yine bu sonuca göre de planlamanın rehber olarak planlama kategorisinde yer alması beklenen bir sonuçtur. Bu araştırma sonucuna benzer olarak yapılan bir çalışmada da, drama sürecinden çocukların etkili bir biçimde yararlanmasında, öğretmenlere rehberlik edecek ayrıntılı bir planlama yapmalarının ve bu plan üzerinde esneklik gösterecek süreçlere yer vermelerinin önemli olduğu saptanmıştır (Jindal-Snape, Vettraino & Wilson McDuff, 2011).

Dramada oyun, öğretmen adayları tarafından en çok eğlence metaforuyla ifade edilmiş ve öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar en çok eğlence aracı olarak oyun kategorisinde değerlendirilmiştir. Drama sürecinde, oyundan öğrenmenin yanısıra eğlenmek için yararlanılması da bu sonucu desteklemektedir. Alanyazında da dramanın rahatlatıcı olduğu, bireyin özgürlük ve eğlence gereksinimlerini giderdiği ifade edilmektedir (Glasser,1996; San, 2006). Ayrıca, Kilinc, Chapman, Kelley, Adams ve Millinger (2016), okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada dramanın ço-

cukların öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Drama bireylerin farklı bir dünyaya geçişini destekleyerek yaratıcılık, hayal gücü, kültürel farkındalık ve 21. Yüzyıl becerileri kapsamında kazandırılması hedeflenen tüm becerilere de katkı sağlamaktadır (Epeçan, 2013; Gündoğan, Arı ve Gönen, 2013; Kerekes ve King, 2010; Momeni, Khaki ve Amini, 2017). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda; drama, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grupla lider eşliğinde oyunsu süreçlerden yararlanarak canlandırmalar yapma olarak tanımlanabilir. Bu tanım incelendiğinde; tanımda yer alan öğelerin öğretmen adayları tarafından doğru algılanması bu çalışmanın önemli bir bulgusudur. Bu sonuca ulaşmada öğretmen adaylarının bu dersi almış olmalarının önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Kalyon ve Aksoy (2017) da öğretmen adaylarının drama derslerinde edindikleri bilgilerin ve uygulamalar sırasında kazandıkları deneyimlerin ürettikleri metaforlar üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Temel eğitim öğretmen adaylarının dramaya yönelik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla karma desende araştırmalar plânlanabilir.
- Temel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin dramaya yönelik algılarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- ADIGÜZEL, Ö. (2009). Determination and comparison of German and Turkish participants' perceptions of creative drama through the metaphor method. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 25-37.
- ADIGÜZEL, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, H. Ö. (2013). Türk eğitim sisteminde yaratıcı dramanın mevcut durumu ve gelişimi. *Journal of Education and Future*, 1(3), 97-104.
- ÇETİNGÖZ, D. (2014). Efficacy perceptions of pre-school teachers regarding their implementation of creative drama activities. *Elementary Education Online*, 13(2), 453-467.
- ÇOBAN, A. & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 334-353.
- EPÇAÇAN, C. (2013). Opinions of class and subject matter teachers and candidate teachers on the effectiveness of creative drama in teaching activities. *Educational Research and Reviews*, 8(14), 1064-1075.
- ERASLAN, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- FERREIRA, M. M., Smith, G. R. & Bosworth, K. (2001). Metaphors as images of school culture. *Journal of School Leadership*, 11(2), 78-97.
- FLEMING, M. (2017). *Starting drama teaching*. London: Routledge.

## Temel Eğitim Öğretmen Adaylarının Dramaya İlişkin Metaforları

- FURMAN, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173.
- GLASSER, W. (1996). Then and now. The theory of choice. *Learning*, 25(3), 20-22.
- GÜNDOĞAN, A., Arı, M. & Gönen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 206-220.
- GÜNDOĞAN, A., & Ergenekon, E. (2019). "Drama is life" a metaphor analysis study. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1777.
- HANSEN, T. D. (2004). A poetics of teaching. *Educational Theory*, 52(2), 119-142.
- HEATHCOTE, D. & Wagner, B. (1990). *Drama as a learning medium*. (6. baskı). London: Stanley Thornes Publishers Ltd
- JINDAL-SNAPE, D., Vettraino, E., Lowson, A., & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13*, 39(4), 383-394.
- KALYON, D. Ş., & Aksoy, P. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının "drama" kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 110-126.
- KARADAĞ, E., & Çalışkan, N. (2006). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45-57.
- KEREKES, J., & King, K. P. (2010). The king's carpet: Drama play in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 39-60.
- KILINC, S., Chapman, K., Kelley, M. F., Adams, K., & Millinger, J. (2016). Teachers' reconceptualization of children's identities and abilities through researched based drama professional development. *International Journal of Education & the Arts*, 17(22), 1-21.
- MORGAN G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. G. Bulut (Çev.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- MILES, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). U.S.A.: SAGE Publications.
- MOMENI, S., Khaki, M. & Amini, R. (2017). The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children. *Journal of History and Art Research*, 6(1), 617-626.
- OĞUZ, A. (2019). Drama. T. Erdoğan (Ed.). *Okulöncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama*. 4. Baskı, (s. 1-17). Ankara: Eğiten Yayınevi.
- ÖNDER, A. (2002). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- SABAN, A., & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (1. Baskı), Ankara: Anı Yayınları.
- SAN, İ. (1993). Sanatta yaratıcılık, oyun, drama. A. Ataman (Ed.) *Yaratıcılık ve eğitim* (s.69-99). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SAN, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 6-15.

- TAŞ, A. M. (2013). Metaphors: The elementary school teacher candidates come up with relation to the concept of "drama". *Creative Education*, 4(7), 440-445.
- TOIVANENA, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- TOIVANENA, T., Malkamäki, R., Ilvonenc, J. & Ruismäki, H. (2015). The class-room climate in drama lessons taught by teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 171, 1135- 1141.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayınları.
- YÜKSEL, A., Akyol, T. & Şahin, B. F. (2016) . Öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 413-432.
- YÜKSEL, A., Akyol, T., & Şenol, F. B. (2019). Evaluation of perceptions of preschool education teacher candidates towards drama. *Electronic Turkish Studies*, 14(1), 873-891.



# YENİ NESİL VE OYUNLAŞTIRMA: ÖĞRETMEN ADAYLARININ OYUNLAŞTIRMA UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Sunagül SANİ BOZKURT<sup>1</sup>**

1 Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, ssbozkurt@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6648-9636.

Geliş Tarihi: 25.02.2020 Kabul Tarihi: 25.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.693820

**Öz:** Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının oyunlaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarından veri toplamak amacıyla çevrimiçi asenkron yarı-yapılandırılmış görüşme ve ayrıca yüz yüze yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Toplanan verilerden temalar çıkarmak için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmen adayları klasik ders anlatımına göre oyunlaştırmaya oyun bağlamı içinde eğlenceli, ilgi çekici, etkili ve kalıcı öğrenme deneyimleri sağladığını belirtmişlerdir. Ek olarak oyunlaştırma sürecinin kendilerinde önceki konuları tekrar etme ve sonraki konular için de derse hazırlıklı gelme sorumluluğu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu düşünceden hareketle gelecekteki öğrenme ortamlarında oyunlaştırma uygulamalarının kullanımının giderek yaygınlaştırılması önerilebilir. Oyunlaştırma uygulamalarının kullanımına yönelik eğitim kurumlarında seminerler, çalışmalar düzenlenebilir, farkındalık çalışmaları yürütülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji destekli öğrenme ortamları, oyunlaştırma, kahoot, özel eğitim, öğretmen adayları

## NEW GENERATION AND GAMIFICATION: VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ON GAMIFICATION

### Abstract:

This study has aimed to investigate pre-service special education teachers' views on gamification. The study was designed as a qualitative case study. For data collection, asynchronous semi-structured interviews and face-to-face semi-structured focus-group interviews were conducted with the pre-service teachers. Content analysis was used to derive themes from the data collected. The research findings showed that the pre-service teachers believed that gamification, as compared to classical lecturing, can provide more entertaining, attractive, effective, and permanent learning experiences. They also expressed that the gamification process aided them in taking on the responsibility to review previous topics and to come better prepared to the class to address further topics. From this perspective, it can be suggested that the use of gamification applications be gradually increased in future learning environments. Seminars and workshops can be organized in educational institutions for the use of gamification applications, and awareness studies can be carried out.

**Keywords:** Technology supported learning environments, gamification, kahoot, special education, teacher candidates.

### Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim dünyasına da büyük yenilikler getirmiştir. Teknolojide yaşanan bu gelişmeler ve yenilikler, teknolojinin eğitime entegrasyonunu zorunlu hale getirmiş ve bu entegrasyon sonucunda çağın gereksinimlerine ve yeniliklerine uyum sağlayabilmek için dijital bir dönüşüm içine giren alanlardan biri de yükseköğretim olmuştur (Castro Benavides, Tamayo Arias, Arango Serna, Branch Bedoya ve Burgos, 2020). Yükseköğretimde dijital dönüşümü zorunlu kılan unsurların başında hızla gelişen teknolojinin etkisiyle bakış açıları ve beklentileri değişen yeni nesil öğrenci özellikleri gelmektedir (Santos, Batista ve Marques, 2019).

Bilgi çağının teknolojileri (bilgisayarlar, tablet, akıllı telefon vb.) ile iç içe olan yeni nesil bir diğer deyişle dijital yerliler, teknolojinin yaygın olarak kullanıldığı çağda doğmuş ve bu teknolojileri içselleştirmiş nesillerdir (Pedró, 2008; Prensky, 2001). Dijital yerliler için öğrenme süreçlerinde teknoloji, yaşamlarının vazgeçilemez bir unsuru; kısacası günlük hayatlarının doğal bir parçasıdır. Bu noktada hedef kitle özelliklerine bağlı olarak teknolojiye dayalı öğrenme ortamlarını planlamak oldukça önemli bir



konu haline gelmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde teknolojinin, derslere entegre edilmesi konusunda bilgi ve zaman yetersizliği vb. nedenlerden dolayı yeteri kadar kullanılmadığı dikkat çekmektedir (Dawson, 2008; Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008; Wepner, Ziomek ve Tao, 2003). Bu doğrultuda eğitim sürecinde teknolojiye ilgi duyan bir kitleye doğal öğrenme süreçlerinden uzak olan yapılandırılmış geleneksel eğitim sistemi içerisinde eğitim sunulması durumunda çoğu zaman bu öğrencilerin motivasyonları düşerek sistem içinde kaybolup gitmeleri söz konusu olabilmektedir (Lee ve Hammer, 2011; Prensky, 2001).

Eğitim sistemi içerisinde tüm öğrencileri dahil edebilmek, daha doğal ve etkili öğretim ortamları sunabilmek için ise öncelikle öğrenci kitlesinin özelliklerini tanımak ve bu özelliklere uygun yenilikçi öğrenme yolları arayışı içinde olmak gerekmektedir (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno ve Gray, 2010). Dijital yerli ya da yeni neslin bilgiye hızlı erişme ve keşfederek öğrenme isteği, aynı anda birden çok bilgiye erişme, metin yerine grafiği tercih etme, oyun temelli öğrenmeyi tercih etme gibi özelliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Prensky, 2001; Prensky, 2005). Bu özellikler incelendiğinde eğitim sistemi içerisinde etkili, çekici ve eğlenceli öğrenme ortamları sunabilmek için motivasyon sağlayıcı, öğrenmeye teşvik edici, keşfedici oyun tasarım özelliklerini bünyesinde barındıran dijital yollardan biri de oyunlaştırmadır (Dicheva, Dichev, Agre ve Angelova, 2015; Dominguez, Saenz-De-Navarrete, de-Marcos, Fernandez-Sanz, Pages ve Martinez-Herraiz, 2013; Lee ve Hammer, 2011). Mayo (2009), dijital yerlilerin hayatı bir oyun gibi yorumladıklarını, dolayısıyla eğitsel süreçlerde dikkatlerini çekmek için eğitimin oyunlaştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu düşünceye göre eğitsel süreçlerin oyunlaştırılması öğrencilerin dikkatini daha fazla sağlamalarına olanak sağlayacak ve bu durum akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Burada asıl amaç, oyunlaştırılmış eğitsel süreçlerin tasarımıyla öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu üst düzeye çıkarmak ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmektir.

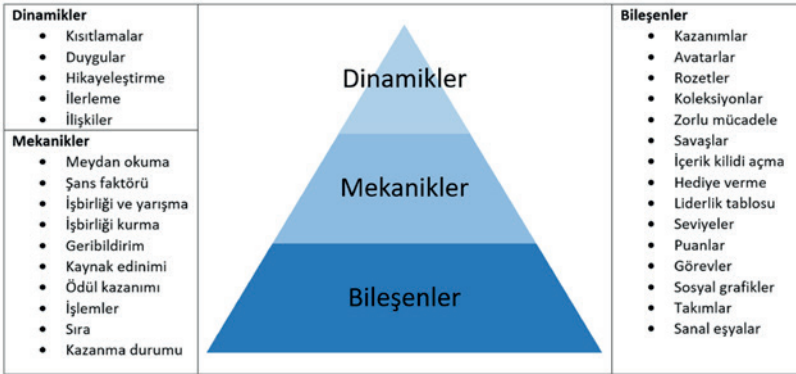
### **Oyunlaştırma Fikri ve Eğitim**

İlk kez 2002 yılında oyun tasarımcısı Nick Pelling tarafından kullanılan oyunlaştırma kavramı, 2010 yılına kadar fazla dikkat çekmemiştir (Marczewski, 2013; Werbach ve Hunter, 2012). Ancak hiç şüphesiz ki oyunlaştırma eğitimde son dönemde konuşulan en popüler yaklaşımlar arasındadır (Dicheva ve diğ., 2015; Nah, Zeng, Telaprolu, Ayyappa ve Eschenbrenner, 2014). Oyunlaştırmanın bu kadar popüler olmasının nedeni ise geleneksel yaklaşımla sıkılan öğrencilere daha eğlenceli bir ortam ve içerik sunarak eğitimin sıkıcı yönünü eğlenceli hale dönüştürme fikri ile doğrudan ilgilidir. Bu bağlamda eğitim ve oyunlaştırmayla ilgili dikkate değer birkaç benzetme yapılmıştır. Örneğin Bavelier (2012), dijital oyun ve öğrenme durumunu bir denklemin iki tarafını çikolata ve brokoli benzetmesi yaparak açıklamıştır. Buna göre denklemin brokoli tarafı (the broccoli side of the equation) sağlıklı ancak çocukların çok istemediği bir yiyecektir. Denklemin çikolata tarafı (the chocolate side of the equation) ise oldukça çekici ama fazla alındığı zaman zararlı olabilecek bir yiyecektir. Bu nedenle her ikisini

bir arada dengeli sunmanın öneminden bahseder. Benzer bir şekilde Lee ve Hammer (2011) eğitim ve oyunlaştırmayı fıstık ezmesi ve çikolata metaforuyla açıklamaktadır. Buna göre her ikisi de çok lezzetli olan tatların bir araya gelmesi daha farklı ve lezzetli bir tada ulaşılmasıyla sonuçlanacaktır. Yukarıda bahsedilen her iki metaforun da işaret ettiği nokta; daha çekici ve motivasyonu ön plana çıkaran öğrenme süreçlerinin oyunlaştırma ile sağlanabileceğidir.

### Oyunlaştırma

Oyunlaştırmayla ilgili farklı alan uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, oyunlaştırma yaklaşımının kabul edilmiş evrensel bir tanımı olmadığı görülmektedir (Sezgin, Bozkurt, Yılmaz, & Van Der Linden, 2018). Oyunlaştırma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Zichermann ve Cunningham (2011) oyunlaştırmayı “oyunsu düşünme ve oyun mekaniklerinin kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla kullanılması” olarak tanımlarken, Kapp (2012) oyunsu düşünme kavramına vurgu yapmakta ve oyunlaştırmayı estetik ve oyun mekaniklerinin bireylerin motivasyonlarını, aidiyet duygularını ve adanmışlıklarını desteklemek amacıyla oyun bağlamı dışında kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Benzer şekilde Werbach ve Hunter (2012) oyunlaştırmayı, oyun unsurlarının ve oyun tasarım konseptlerinin oyun olmayan durumlarda kullanılması olarak ifade etmiştir. Koivisto ve Hamari (2014) “oyunsu deneyimler” yaratma ve katılımı artırma süreci olarak tanımlamıştır. Oyunlaştırma için alanyazında en çok kabul gören tanıma göre; oyunlaştırma oyun tasarım unsurlarının oyun bağlamı dışındaki durumlarda kullanılmasıdır (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara ve Dixon, 2011; Pedreira, García, Brisaboa ve Piattini, 2015). Yapılan tanımların ortak noktası motivasyon, başarı, süreklilik ve katılım sağlamak amacıyla oyun tasarım unsurlarının kullanılmasını gerektiren uygulamalar olmasıdır (Deterding ve diğ., 2011; Richter, Raban ve Rafaeli, 2015; Zichermann ve Cunningham, 2011). Oyunlaştırma yaklaşımında sıklıkla söz edilen oyun unsurları ise dinamikler (dynamics), mekanikler (mechanics) ve bileşenler (components) olarak açıklanmaktadır (Werbach ve Hunter, 2012).



Şekil 1. Oyunlaştırma modeli (Werbach ve Hunter, 2012)

Yukarıda yer alan oyunlaştırma unsurlarının eğitim ortamında kullanılmasının eğitim sürecini tekdüzelikten kurtaracağı, daha eğlenceli ve daha kaliteli hale getireceği düşünülmektedir (Annetta, Minogue, Holmes ve Cheng, 2009; Deterding ve diğ., 2011; Landers ve Armstrong, 2015). Eğitim sürecinde genellikle motivasyonları düşük ve başarısız olan öğrencilerin motivasyonunu artırarak sürece dâhil etmek, katılımlarını sağlamak amacıyla oyunlaştırmanın bir potansiyel olarak kullanılabilceği belirtilmektedir (de-Marcos, Domínguez, Saenz-de-Navarrete ve Pagés, 2014). Bunun için birçok oyunlaştırma uygulaması vardır. Bu çalışmada ise oyunlaştırma uygulamalarından biri olan “Kahoot” (<https://kahoot.com/schools-u/>) uygulaması tercih edilmiştir.

### **Kahoot**

Oyunlaştırma uygulamalarından biri olan Kahoot uygulaması; oyun havasında geçen, ilgi, motivasyon ve derse katılımı artıran, anket, tartışma ya da quiz şeklinde çoktan seçmeli soruların oluşturulduğu ücretsiz bir çevrimiçi test aracıdır (Barnes, 2017; Sera ve Wheeler, 2017). Kahoot uygulamasında öğrenciler mobil cihazları ve internet aracılığıyla takma isim kullanarak oyuna bağlanır, aynı zamanda oyun tüm öğrencilerin görebileceği şekilde yansıtılır. Öğrenciler soruları yanıtlamak üzere üçgen, kare, çokgen veya daire seçeneklerinden birini işaretleyerek puan toplar. Öğrencilerin soruları cevapladığı süre ve doğru oranına göre önce ilk üç öğrencinin ismi ekranda gösterilir ve ardından oyunun kazanan ismi belirlenir (Bicen ve Kocakoyun, 2018; Byrne, 2013; Dellos, 2015). Bu bağlamda kahoot platformu tüm öğrencilerin hep birlikte eğlenirken öğrenmelerini amaçlamakta (Plump ve LaRosa, 2017; Wang, 2015) ve bununla beraber hem öğretmen hem de öğretmen adayları için oldukça etkili ve verimli bir öğretme ve öğrenme deneyimi elde etmelerini sağlamaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde de Dicheva ve diğerleri (2015) yaptıkları sistematik alanyazın tarama çalışmasında; oyunlaştırılmış ortamlarda yapılmış 34 araştırmayı incelemişlerdir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çoğu; oyunlaştırılmış derslerin daha dikkat çekici ve güdüleyici olduğunu, derse katılım oranını ve niteliğini artırdığını ve ders başarıları üzerinde olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarında oyunlaştırma uygulamaları ve oyun mekaniklerinin sınıftaki en yüksek ve en düşük düzeydeki öğrenciler arasındaki boşluğu en aza indirilmesinde etkili rol oynadığı belirtilmiştir. Örneğin; Dominguez ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerine oyunlaştırma ortamı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre oyunlaştırılmış uygulama üzerinde eğitim alan grubun oyunlaştırılmış ortam sunulmayan gruba göre daha yüksek uygulama puanları aldığı görülmüştür. Bicen ve Kocakoyun (2017) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin oyunlaştırma uygulamalarındaki ilk tercihinin Kahoot olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin Kahoottan sonra tercih ettikleri oyunlaştırma uygulamaları ise sırasıyla ClassDojo, Classcraft, Socratic olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar; araştırma sonuçlarının öneminden hareketle Kahoot’un geleceğin öğrenme ortamı olacağını ve

oyunlaştırma uygulamalarının derslere entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu uygulamalar eğlenceli bir öğrenme aracı olmasının yanı sıra önceki konuları pekiştirici, sonraki konulara karşı ise merak uyandırıcı bir özellik taşımaktadır. Bu özelliği ile bu tür oyunlaştırma uygulamalarının öğretmen adaylarının derse karşı hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilediğine dair ilgili alan yazında bu düşünceleri destekler niteliktedir (Annetta ve diğ., 2009; Yien, Hung, Hwang ve Lin, 2011). Bolat, Şimşek ve Ülker (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ders başarı düzeylerinde Kahoot uygulamasının etkisi ve bunun yanı sıra uygulamaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak başarı testleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları kahoot uygulaması ile yürütülen derslerde bilişsel ve duyuşsal anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Yıldırım (2017) ise yükseköğretimde oyunlaştırmanın öğrenci başarısı ve derse karşı olan tutumları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın bulguları incelendiğinde oyunlaştırma uygulamalarının öğrencilerin öğrenme başarısı ve derse karşı algılarının üzerinde olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Bicen ve Kocakoyun (2018), öğretmen adaylarına oyunlaştırma (Kahoot) uygulamasının etkisine ilişkin algılarını ve görüşlerini incelemiş ve çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları oyunlaştırma ile derse karşı motivasyonlarının arttığını, geleneksel öğretime kıyasla daha ilgili ve hevesli olduklarını ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmişlerdir. Ozer, Kambul ve Ozdamlı (2018) tarafından öğretmen yetiştirmede oyunlaştırma uygulamasının kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Toplanan nitel veriler ve ön test-son test sonuçlarına göre öğrenciler motivasyonlarını artırdığını, derse karşı katılımlarını geliştirdiğini ve bir yarış ortamı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrendiklerinin pekiştirici olması özelliğini, oyunlaştırmanın olumlu özelliklerinden biri olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre oyunlaştırma uygulamaları öğrenme üzerinde olumlu etki göstermiştir.

Öğrenci özellikleri düşünüldüğünde oyunlaştırmanın eğitimde kullanılmasına yönelik artan bir eğilim olmasına rağmen, eğitimde oyunlaştırma alanındaki çalışmaların henüz oldukça yeni olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili elde edilen bilimsel araştırma sonuçlarıyla desteklenmiş veriler henüz yeterli düzeyde değildir. Çoğu araştırma sonuçlarına göre olumlu özellikler dikkat çekse de nadiren de olsa olumsuz özelliklerin de yer aldığı belirtilmektedir (Dicheva ve diğ., 2015). Bu bağlamda alanyazında öğrencilerin doğal ortamında kullanılan oyunlaştırma uygulamalarının çeşitli tekniklerine ilişkin öğrenci deneyimleri ve görüşleriyle ilgili halen bir boşluk vardır. Dolayısıyla alanyazında oyunlaştırma uygulamaları için keşfedilecek ve ihtiyaç duyulacak çok şey olduğu belirtilmektedir (Nacke ve Deterding, 2017). Öncelikle öğrencilerin oyunlaştırma uygulamalarının kullanımı ve oyun mekanikleri, dinamikleri ve bileşenleri ile ilgili görüşleri ve algılarının neler olduğunun ortaya konması önemlidir. Çünkü oyunlaştırmanın yükseköğretim de dahil tüm eğitim düzeylerinde kullanımının giderek yaygınlaşması ve etkili kullanılabilmesi için hedef

kitle olarak daha çok öğrenci görüşlerine gereksinim vardır. Oyunlaştırmanın yükseköğretimde etkili uygulanabilmesi için yenilikçi yolları benimsemenin bir gereklilik olduğu belirtilmektedir (Cózar-Gutierrez ve Sáez-López, 2016). Öte yandan alanyazın incelendiğinde “oyunlaştırma”, “özel eğitim” ve “öğretmen yetiştirme ve yükseköğretim” anahtar kelimelerini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da dikkat çekicidir. Oyunlaştırma uygulamalarının geleneksel öğretime kıyasla birçok avantajı olmasına rağmen özel eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının kullanımına yönelik yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması da bu çalışmayı önemli ve gerekli kılmıştır. Bu çalışma ile özel eğitim öğretmen adaylarının günümüz gelişen teknoloji çağında ilerideki mesleki yaşantılarında tercihen geleneksel öğretim yerine veya geleneksel öğretime ek olarak bu tür teknolojiye dayalı uygulamaları kullanmalarına yönelik kişisel/mesleki farkındalık ve alışkanlık kazandırmak açısından da katkı sayılabileceği düşünülmektedir. Örneğin özel eğitim öğretmen adayları ileriki mesleki yaşantılarında sınıflarında bulunan otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, işitme yetersizliği vb. öğrenciler ile çalışırken akademik, sosyal-iletişim ve etkileşim gibi becerilerin desteklenmesi ve geliştirilmesinde çağın gerektirdiği eğlenceli uygulamalar ile olumlu sınıf atmosferi oluşturabilir ve öğrencilerinin motivasyonlarını arttırabilirler. Araştırmanın, bu farkındalığı ve alışkanlığı kazanan hedef kitlesi özel gereksinimli öğrenciler olan özel eğitim öğretmen adaylarının bu tür teknolojiye dayalı oyunlaştırma uygulamalarını kullanmaları için teşvik edici olabileceği söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada; özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının oyunlaştırma uygulaması sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının oyunlaştırmanın avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının oyunlaştırma sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması araştırması keşfedici bir araştırma yöntemi olup gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir (Yin, 2009). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı doğrultusunda genellikle bir kuramı veya kavramı doğrulamak, kendine özgü bir durumu incelemek veya daha önce araştırılmamış ya da yeterince irdelenmemiş konuları incelemek amacıyla durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni (Yin, 2015) benimsenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının oyunlaştırma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi’nde 2017-2018 eğitim-öğretim güz dönemi

mi birinci sınıfta öğrenim gören 145 öğretmen adayına ilgili ders anlatımının ardından aralıklı zaman dilimlerinde üç haftayı kapsayacak şekilde Kahoot uygulanmıştır. Bu uygulama sürecine ilişkin görüş bildirmekte gönüllü olan çevrimiçi ortamda yapılan görüşme için 60 öğretmen adayı; yarı yapılandırılmış görüşme için ise üç grupta birinci, ikinci ve üçüncülük kazanan dokuz öğretmen adayı olmak üzere toplam 69 öğretmen adayı (31 erkek, 38 kadın) bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede kolay erişilebilirlik ve araştırmaya gönüllü katılım isteği esas alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla çevrimiçi asenkron yarı-yapılandırılmış görüşme ve ayrıca yüz yüze yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çevrimiçi asenkron yarı-yapılandırılmış görüşme ve yüz yüze sunulan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak kanı belirttikleri toplam beş soru çevrimiçi asenkron yarı-yapılandırılmış görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer noktalara odaklanan iki soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Odak grup görüşme formunda ise bir soru çıkartılarak toplam üç soruya yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formları, alan uzmanları ve ilgili alan yazın taranarak yeniden düzenlenmiş ve forma son şekli verilmiştir. Oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinde araştırmacının elde ettiği verileri, sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanması gereklidir (Shenton, 2004). Bu amaçla araştırma geçerliliğinin sağlanması için katılımcı teyidi alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda, katılımcılara veri sonuçları özet olarak aktarılmış ve verilerin doğruluğu konusunda görüşleri alınmıştır.

Çevrim içi asenkron yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Size göre Kahoot uygulamasının avantajları nelerdir?
2. Kahoot uygulamasının dezavantajları nelerdir?
3. Derse karşı olan motivasyonunuza ilişkin Kahoot uygulaması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Kahoot uygulamasının ders konularını öğrenmeye olan etkisi hakkında neler söylersiniz?
5. Kahoot uygulamasının diğer derslerde de kullanılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

Yüz yüze sunulan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formunda yer alan sorular ise aşağıdaki gibidir:

1. Kahoot uygulamasının özellikleri/meکانikleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Kahoot uygulamasının özellikleri/meکانikleri arasından en çok beğendiğiniz özellikler hangileridir ve bunların nedenleri nelerdir?
3. Kahoot uygulamasını tekrar denemek ister misiniz? Evet veya hayırsa nedenlerini açıklayınız?

Katılımcılar belirtilen soruları uygulama sonrasında çevrimiçi ortamda yanıtlarken odak grup görüşmeleri, araştırmayı olumsuz olarak etkilememesi için öğretmen adaylarının rahat iletişim kurabileceği düşünülerek dersin yürütüldüğü sınıf ortamında yapılmıştır. Çevrimiçi asenkron görüşme soruların yanıtlanması yaklaşık 20-25 dakika zaman alırken odak grup görüşmeleri araştırmacı tarafından tek oturum şeklinde yapılmış ve yaklaşık bir buçuk saat sürmüştür. Odak grup görüşmelerinde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler, birbirine benzeyen kavramlar ve temalar etrafında toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanmıştır (Creswell, 2014). Bu araştırmadaki içerik analizinde öncelikle görüşmelerden elde edilen ham veriler için kodlama yapılması, ardından kodlanan verilerin temalar altında toplanması, kod ve temaların uygunluğunun gözden geçirilmesi, temaların son halinin verilmesi ve yorumlanması şeklinde bir süreç izlenmiştir. Ham verilerin kodlara ve temalara dönüştürülmesi işlemi, araştırmacı ve bir başka öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilerek “güvenilirlik” işlemleri yapılmıştır. Ardından sonuçlar bir araya getirilerek ve farklı olan kodlamalar için karşılaştırma yapılmış ve bazı temalar eklenerek tüm tema ve kodlar için uzlaşma sağlanmış ve içerik analizi sonucunda temalar ve alt temaların son hali oluşturulmuştur. Buna ek olarak öğretmen adaylarının ifadelerine yönelik “Ö1, Ö2, ...” şeklinde bir kodlama kullanılmış ve doğrudan alıntılar sunulmuştur.

### **Bulgular**

Bu araştırmanın bulguları öncelikle asenkron yapılan görüşme formundan elde edilen temalar ve alt temalar ile alıntılar; ardından yüz yüze yapılan odak grup görüşme formundan elde edilen temalar ve alt temalar ile alıntılar başlıklarında açıklanmaktadır:

**Asenkron yapılan görüşme formundan elde edilen temalar:** Bu görüşme formunda öğretmen adaylarına ilk olarak “Kahoot uygulamasının avantajlarının neler olduğu sorulmuş ve alınan yanıtlardan elde edilen sonuçlara göre uygulamanın avantajları te-

malarında en sık söz edilen avantajların başında; motivasyon attırıcı, dikkat sağlayıcı, görselliğe dayalı ve eğlenceli bir uygulama olması gelmektedir. Kahoot uygulamasına ilişkin avantajları betimleyen temalar Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Kahoot uygulamasının avantajları

Uygulamanın avantajları ile ilgili olarak öğretmen adaylarının yukarıda yer alan temalarla ilgili olarak ifadelerinden bazı örnek alıntılar şöyledir:

ÖA1: "Kahoot uygulaması ile ilk kez karşılaştım. Daha önce hiç görmemiştim. İlk deneyimim çok eğlenceliydi. Sınıfça bir oyun yarışı içinde gibi hissettim. Doğru cevabı en hızlı şekilde vermek için çok uğraştım. Bunun için çok dikkatli davranmaya çalıştım. Her bir soruyu merakla bekledim, aslında haftaya konu tekrarı yaparak daha iyi bir sonuç almak istiyordum. O podyumda ben de olmak istiyordum."

ÖA2: "Görsellik bizi derse adapte ediyor, motivasyonumuzu arttırıyor. Derste canımız sıkılmıyor. Eğlenerek öğretiyor, kalıcılığı yüksek bir uygulama."

ÖA5: "Herkesin aynı anda cevaplaması güzel. Kim hangi şıkkı işaretlemiş görüyoruz, kendimizi daha iyi değerlendirmemizi sağlıyor."

ÖA14: "Öğrendiğimiz konuları tekrar etmek açısından etkili ve derste kaçırdığımız yönleri de yakaladık bir iki soruda."

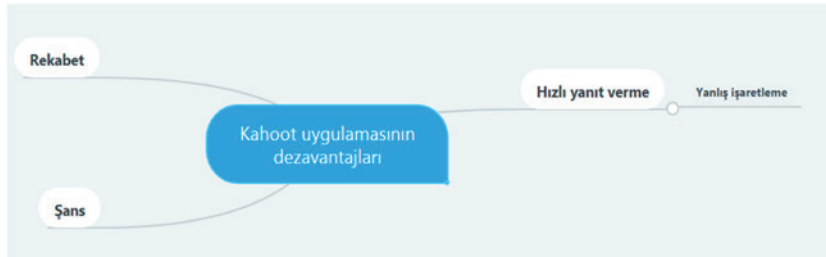


ÖA23: “En arkadaki öğrenciyi bile içine katıyor. Bu da uygulamayı bütün sınıfın katıldığı eğlenceli, ilginç bir etkinlik haline getiriyor.”

ÖA26: “Hatırlatma noktasında en verimli yöntemdi. Genellikle sözel anlatımı sevmiyorum görmek, incelemek ve sorgulayarak daha iyi kavrayabiliyorum. Ya da rakip ortamı yaratıldığında dikkat oranım artıyor ve bilmediğim noktaları öğreniyorum.”

ÖA38: “Yanlış yaptığımızda daha kalıcı öğreniriz bazen. Hem de görsel teknolojik bir uygulama olduğu için unutmak zorlaşıyor. 40 dakika boyunca ders anlatmaktansa böyle bir uygulama ile hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz. Daha kolay dikkatimizi topluyoruz.”

Öğretmen adaylarına uygulamanın avantajlarının yanı sıra dezavantajları da sorulmuş ve ilgili temalar Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Kahoot uygulamasının dezavantajları

Kahoot uygulamasının dezavantajları sorulduğunda çoğunlukla herhangi bir dezavantajının olmadığı yönünde ortak görüşler bulunmaktadır. Aksine olumlu yönlerinden söz etme gereksinimi duymuşlardır. Ancak iki öğretmen adayı dezavantajları ile ilgili olarak şu ifadeleri dile getirmişlerdir:

ÖA18: “Aslında bildiğim soruyu yanlış işaretledim zaman zaman. Hep hızlı olayım derken elim farklı seçeneğe gitti. Yoksa daha iyi sonuç alacaktım. Ama işin zevki de bu sanırım. Hem doğru hem de hızlı olan kazanıyor.”

ÖA34: “Sorularda şans faktörünün olması... Rekabet arzusunu artırdı. Belki bu durum kimileri için yarış havası verip kıskançlık yaratabilir.”

Öğretmen adaylarına kahoot uygulamasının motivasyon ve öğrenme üzerinde etkisi hakkındaki düşünceleri sorulduğunda; kahoot uygulamasını “görsel etkinlik”, “kolay ve kalıcı öğrenme”, “eğlenerek öğrenme”, “pekiştirici ve güdüleyici etkinlik” olarak dile getirmişlerdir. Bu ifadeler Şekil 2’de yer alan uygulamanın avantajları başlığındaki temalar ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının motivasyon ve öğrenme üzerindeki etkileri hakkındaki düşüncelerinden örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

ÖA5: “Derse farklılık kattı bizim için. Klasik ders anlatımı yerine farklı bir etkinlik oldu. Çok eğlendik. Ayrıca derste gördüklerimizi görsel olarak bize sunuyor ve hatalarımızı daha anlaşılır bir şekilde gösteriyor.”

ÖA16: “Ders konuları tekrar etmeye teşvik edici, öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Akıllı tahtada görsel bir uygulama olması çok güzel. Doğrularımızı ve yanlışlarımızı gördüğümüz için bilgilerin hatırdta kalması kolaylaştırıyor. Hızlı ve akılda kalıcı.”

ÖA34: “Derse karşı olan ilgi daha da arttı kesinlikle. Hepimizin motivasyonunu olumlu etkilediğini düşünüyorum. Haftaya derse gelmek için sabırsızlanıyorum.”

ÖA46: “Kaçırdığımız ince noktalara değiniyor. Çok ilgi çekici dolayısıyla motivasyonumuzu artırıyor. Daha odaklı bakıyoruz yanlış yapmamak için tatlı ve olumlu bir rekabet ortamı var. Tabii ki, herkes birinci olmak için çabalıyor. Büyük bir motivasyon sağlayıcı bir uygulama bence.”

Öğretmen adaylarına Kahoot uygulamasına ilişkin önerilerinin neler olduğu sorulduğunda ise “zor soruların puanının daha yüksek olması”, “ilk üçle tekrar deneme yapılması”, “devamlılığının olması”, “diğer derslerde de kullanılması ve yaygınlaştırılması” temaları ortaya çıkmıştır. Bu konudaki öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

ÖA15: “Bence her üniteden sonra yapılmalı, bu uygulamanın yaygınlaştırılması iyi olur.”

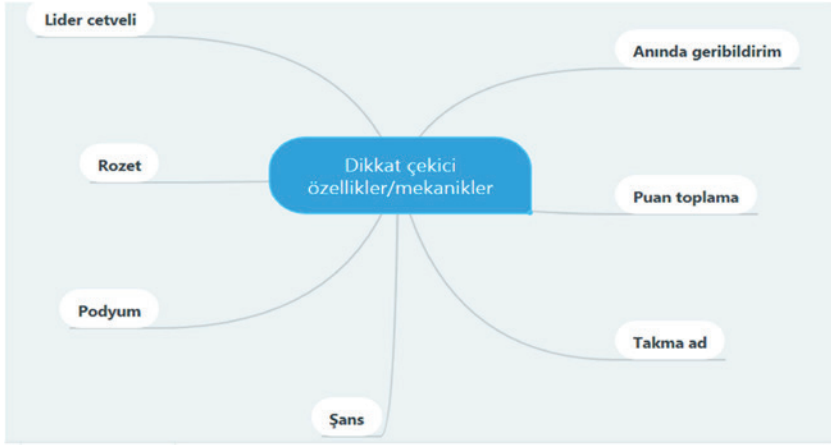
ÖA20: “Kesinlikle diğer derslerde de kullanılması lazımdır. Derslere karşı motivasyonu arttıran bir uygulamadır. Diğer derslerde de quizler ve testler bu uygulama üzerinden yapılabilir. Sınavlardan bir iki hafta önce mutlaka yapılmalı.”

ÖA32: “Ezberle dayalı tüm derslerde kullanılmalı. Kesinlikle yaygınlaştırılması taraftarıyım.”

ÖA45: “Bazı sorular daha zor, bazıları daha kolay. Özellikle seçici, zor sorular için daha yüksek bir puan olması gerektiği düşüncesindeyim.”

**Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar:** Bu başlıkta Kahoot uygulamasının dikkat çekici özellikleri, en çok beğenilen uygulama özellikleri/mekanikleri ve Kahoot uygulamasını tekrar deneme isteği ve nedenlerine ilişkin temalar yer almaktadır.

Kahoot uygulamasının dikkat çekici özellikleri sorulduğunda oyunlaştırma uygulamalarının unsurlarının çoğundan söz etmişlerdir. En çok dile getirilen temalar ise geribildirim, lider cetveli ve takma ad temaları olmuştur. Bu konuyla ilgili öğretmen adaylarından elde edilen temalar ve alıntılar sırasıyla Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Uygulamanın dikkat çekici özellikleri

ÖA1: “Geribildirim anında verilmesi kendine güven veriyor ve bir sonraki gelecek soruya hazırlıklı olmamızı sağlıyor. Geribildirim hemen sorudan sonra olması motive ediyor. Bir de farklı renklerle belirtilmesi ilgi çekiciydi. İlk başta yanlış yaptık, yanlış yaptıkça geriye düştük, sırayı hep takip ettik ve hurs ile başarı oranını gördüğümüzde daha çok çabaladık. Mesela arkadaşımız 8. Sıradaydı, gerideydi sonra üst sıralara yükseldi. Ben de onu görünce hurslandım.”

ÖA3: “Öğrenmeyi pekiştirici olması ve hatalarımızı anında görmek hatalarımızı o anda düzeltme ve öğrenme fırsatı sağladı. Anlatılanların daha görsel olması kalıcı oldu. Geleneksel sınavda sorunun yanıtını sonradan öğrenebilirsin ama bu uygulamada hemen anında öğrendik. Doğru yaptığımızı görmek de aslında bir sonraki soru için motive ediyor. Katılımın devamını sağladı. Bir rekabet ortamı sağladı. Ayrıca neyi doğru neyi yanlış yaptığımız fark etmemiz sorgulamamızı sağladı. Sınıf içi enerji çok iyiydi.”

ÖA4: “Puan toplamayı beğendim. Geri kalmış rakibim olunca azimle puanlarımı arttırdım biraz oyun yarışı gibiydi. Puan toplama daha çok zamanlama ile ilgiliydi; ne kadar hızlı ve doğru yanıt verirsek puanlarımız artıyordu. Bunu görünce daha çok motive oldum. Puanlamanın birikerek artması hedefe odaklanmayı sağlıyor ve kendini sınırıyorsun yani kendi sınavını kendin yapıyorsun gibi güzel bir uygulama. Puan ilk, ikinci ve üçüncü seçmemizi sağladı. Hem zaman hem de ard arda doğru soruların verilmesi ile puanların artması merak uyandırıcı ve eğlenceliydi tahmin etmeyi sağlıyordu. Arada şans faktörünü de unutmamak lazım, şans ile doğru yaptığımız da oldu.”

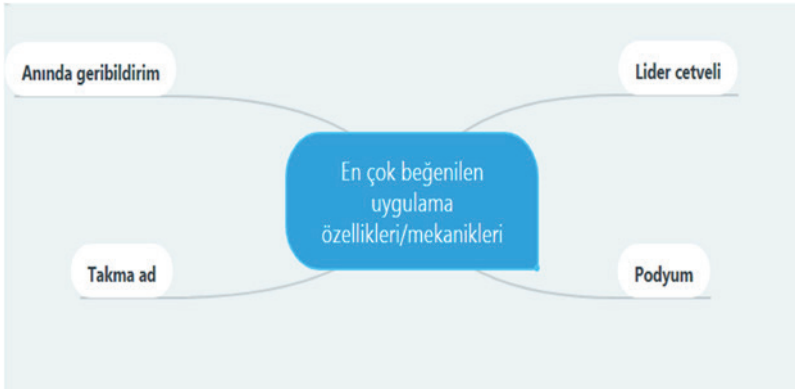
ÖA6: *Arka arkaya doğru cevap vermek de önemliymiş, onu fark ettim ve daha dikkatli davrandım. Puan toplama zirvedekilerin tetikte olmasını sağladı. Geridekilerin de hırslanmasını sağladı. Puanların birden hızla artması çok eğlenceliydi... Mesela birinci ortadaydı, sağında ve solunda ikinci ve üçüncü vardı. Aynı olimpiyatlardaki gibiydi. Olimpiyat havası yaşattı bize. Bilindik bir sıralama yerine şampiyona havasının olması farklı hava katmış. İlk sıralamada ilk beş vardı sonra podyumda ilk üç vardı. Biz gerçek madalya veremediğimiz için ben gerçekten altın madalya takmış gibi oldum. Benim için güzel bir şeydi. Unutamayacağım, saklayacağım podyum görüntüsünü.”*

ÖA7: *“Her sorudan sonra birincinin görülmesi beni çok mutlu etti. İnanın almış olduğum sonucu kürsü şeklinde göstermesini çok sevdim. Sonunda duygu ve düşüncelerimizi paylaşmak ta güzeldi.”*

ÖA8: *“Ben en başta bilmiyordum ismimim miskin olarak çıkacağını. Sonra tahtada görünce şoka girdim. Ben ve herkes gülmeye başladık ama güzeldi değişik bir duyuydu komik isimler vardı. Nickname çok merak uyandırdı. Yaratıcı isimler vardı. Aynı anda senkronize olduğunda daha motive ediyor. O oyunun içinde aynı anda hareket etmiş olman daha çok kamçılıyor. Bazı durumların ciddiyyetten yoksun olması daha stressiz rahat bir ortamda sınav olması güzel bir şeydi. Kendimi daha iyi hissettim. Geleneksel sınav ortamı gibi değildi. Bence nickname olması kim olduğunun da ilk başlarda belli olmaması, sonda belli olması çok güzeldi. Nickname ile podyum sıralamasını paylaştım sosyal medyada.”*

ÖA9: *“Benim nicknamemim Spartacus’tü. Ondan ayrı bir güç hissettim. Kendimle bir bağ kurdum nickname ile. Benim hep oyunlarda kullandığım ismimdi, ben çok mutlu oldum.”*

Kahoot uygulamasının en çok beğenilen özelliklerinin neler olduğu sorulduğunda ise en çok beğenilen özellikler dört temada toplanmıştır. Bu temalar ve örnek alıntılar sırasıyla Şekil 5’te yer almaktadır.



Şekil 5. En çok beğenilen uygulama özellikleri

ÖA1: “Ben bu geribildirimini çok beğendim, insanların beni birinci olarak görmesi azim veriyor. Geribildirim anında dönüt olarak verilmesi öğrendiğin şeyi bir daha hata yapmamasına olanak veriyor. Benim için en çok katkı sağlayan geribildirimdi. En sonda olsaydı öğrenci için diğer sorular teşvik etmeyebilirdi. Tahtada görsel olması ve kim ne kadar hangi soruyu doğru yaptı yapmadı onu da görmek güzeldi.”

ÖA4: “Beni puan sıralaması, podyumda birinci olmak çok mutlu etti. En çok onu beğendim, sıranı koruyabilmek için daha çok motive etti beni.”

ÖA7: “Nickname olmasaydı tüm arkadaşlarımız katılmayabilirdi. Bazı arkadaşlar tam katılımla dinlemiyor ama burada nickname kullanabilirsiniz dediğiniz için katılım yoğun oldu. Sonuçta kimse çekinmedi. Diyelim ki gerçek isimlerimizle bu yarışmaya katılacaktık, arkadaşlarımız yanlış yapacağım hissiyle girmeyebilirdi veya bilerek yanlış ta yapabilirdi. Ancak kendini gizleyebildiği için daha rahat hareket etti ayrıca kendi nicknamemimi tüm sınıfa duyurdum.”

Öğretmen adaylarının Kahoot uygulamasını tekrar denemek isteyip istemedikleri sorulduğunda ise tüm öğretmen adayları uygulamayı tekrar denemekte çok istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamayı tekrar denemek istemelerinde en çok eğlenceli, zevkli ve stressiz öğrenme ortamı sunması ve teknolojiye dayalı olması dile getirilmiştir. Bu konudaki ilgili temalar Şekil 6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Kahoot uygulamasını tekrar deneme nedenleri

Öğretmen adaylarının uygulamayı tekrar denemek istemelerinin nedenleri ile ilgili örnek ifadeleri ise şöyledir:

ÖA3: “Sınıfça rakipsiz bir ortamda yarışa girmek yerine kalabalık grupta girerek kaçmıncı sırada olduğum hissi daha çok merak uyandırdı. Çok fazla kişi ile yarışılıyorsunuz, bu şekilde daha güzeldi. Kalabalık olması kaynaşmayı sağladı. Etkileşim vardı. Dikkat baya yüksekti ve başarıma arzusu vardı herkeste. Şansımız ve deneme fırsatımız da oldu.”

ÖA7: “Dersi daha zevkli hale getirdi. Düz anlatım sıkıyor ama farklı uygulamalarla ders işlemek her öğrenci için daha etkili olur. Başarılı olan arkadaşlarımız başarılarını devam ettirmek istiyor. Mesela tekrar birinci ve ikinci olabiliyorum ama daha geride olan arkadaşlarımız da uygulamada bu sefer ben de birinci olmak istiyorum diyebilirler. Bazı arkadaşlarımızı oyunla öğrenmeye hazırlamak onlar için iyi olur. Bu da bizim derse daha hazırlıklı gelmemizi ve tekrarlar yapmamızı sağlar. Her hafta olsa derse katılım ve ilgiyi olumlu etkiler. Birinciliği bırakmamak için şimdi gidip ders çalışacağım mesela, tekrar haftaya hazır olmak için.”

ÖA9 “Teknoloji işin içine girdi ve sınırlarımızı aştık. Klasik bir sınav olmadı. İşte herkes kâğıt, kalemimi hazırlasın demediniz. Onun yerine oyun gibi bir sınav oldu ve böylece eğlenceli oldu. Motivasyonumuzu arttırdı ve daha dikkatli olmamızı sağladı.”

### **Tartışma ve Sonuç**

Günümüzde öğrencilerin teknoloji kullanmayı çok seven bir kitle olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla yeni yüzyılda değişen öğrenci tanımlarıyla birlikte dijital yerlilerin teknoloji destekli bir öğrenmeyi tercih edebilecekleri şüphesizdir. Bu bağlamda değişen öğrenci özellikleri düşünüldüğünde teknolojiye dayalı alternatiflerden oyunlaştırmanın alternatif bir seçenek olduğu yapılan araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey ve Boyle, 2012; Kiili, 2005; Moreno ve Mayer, 2007; Prensky, 2001). Bu araştırma bulgularına göre; oyunlaştırma yaklaşımı, öğrencilere ilgi çekici, eğlenceli ve katılıma teşvik edici unsurları barındıran yenilikçi bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmakta ve bu bulgular alanyazınla tutarlılık göstermektedir (Dichev ve Dicheva, 2017; Dicheva ve diğ., 2015).

Alanyazın incelendiğinde oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında tercih edilmesinin nedenleri ile ilgili olarak genel olarak söylenebilecek olumlu yönler; sıklıkla “motivasyon sağlama, katılımı artırma” ve “öğrenciler arası etkileşimi sağlama” odaklıdır (Dichev ve Dicheva, 2017). Ayrıca oyunlaştırmada oyun mekanikleri ve özellikleri ile ilgi çekici ve eğlenceli öğrenme ortamında hedeflenen ve hedeflenmeyen bilgi sunumu gerçekleşmektedir. Bilgi akışı sağlanırken motivasyon mekanizmaları olarak görev alan oyun mekanikleri; öğrencilerin konuya karşı olan ilgi ve motivasyonunu yüksek tutmaktadır (Jabbar ve Felicia, 2015). Bu yönüyle geleneksel öğretimde kullanılan yöntemler ile oyunlaştırma arasında kıyaslama yapıldığında; oyunlaştırma uygulamasında öğretmen adaylarının klasik sınavlar, sözlü sınavları, düz anlatımla

sıkıcı buldukları ders konularını oyun havasında deneyimlemelerinin motivasyonlarını arttırabileceği düşünülmektedir. Alanyazında oyunlaştırma ile ilgili olarak yapılan araştırmalar incelendiğinde motivasyon ve oyun arasında bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Chen ve Law, 2016; Matute ve Melero, 2016). Bu bağlamda bu çalışmada da öğretmen adaylarının oyunlaştırmanın olumlu özelliklerinden söz ederlerken en sık üzerinde durdukları konulardan birisi motivasyon olmuştur. Örneğin; özellikle uygulamada oyun mekaniklerinden biri olan geri dönütlerin eğlenceli bir öğrenme ortamı içinde “motivasyon” sağlayıcı bilgilerle “anında” sunuluyor olmasını çok beğendiklerini ve ayrıca her öğrenci “*kendi araçlarında ve akıllı tahtada vermiş oldukları doğru-yanlış yanıt ve sayılarını, “kaçıncı sırada olduklarını”, “ne kadar puan topladıklarının ekranda görülmesi”* özelliğini çok sevdiklerini belirtmiş olmaları bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının oyun sürecinde soruları yanıtlarken/ seçeneklere karar verirken görsellerin kullanımı ile öğrenme ortamına/sürecine daha konsantre oldukları söylenebilir. Bu şekilde konsantre olunan öğrenme ortamında ise bilgilerin daha kolay hatırdı kalması kolaylaşmaktadır. Bu durum ise alanyazın incelendiğinde ikili kodlama kuramı ve bilişsel yükü tutarlıdır (Sweller, 1988). İkili kodlama kuramı sözel ve görsel bilgilerin birlikte sunulması gerektiğini savunurken; bilişsel yük kuramı sözel ve görsel bilgilerin birarada en iyi nasıl bütünleştirilebileceği üzerinde durmaktadır (Mayer, 1997; Sweller, 1988). Bu noktadan hareketle bu araştırmada asıl yükün (verilmesi planlanan bilginin) etkili yüke (bilgilerin şemalandırılmasına) ulaşmasında önemli rol oynayan oyun mekanikleri (görseller ve grafikler, geribildirim, lider cetveli vb.) kullanılmıştır. Öğrenciler de konuyla ilgili içeriklerin geleneksel yöntemde olduğu gibi düz metinle teorik olarak verilmesi yerine oyun mekanikleri ile sunulmasının öğrenmeyi daha keşfedici, kalıcı ve aktif kıldığını belirtmişlerdir.

Ayrıca bu araştırmada oyunlaştırma ile ilgili öğretmen adayları; hem kişisel (sorumluluk, özgüven vb.) hem de kişiler arası (yardımlaşma, işbirliği, etkileşim vb.) becerilerin gelişmesinde olumlu duygular ve hislerden söz etmişlerdir. Bu olumlu duygulara; *kendi seçtikleri isimlerle sınava katılmaktan “memnuniyet” duymaları, belirli bir sürede soruları yanıtlamak zorunda olmalarından dolayı heyecan yaşamaları ve doğru yanıt sonrası yaşadıkları “mutluluk” ve “rekabet duygusu”* örnek olarak verilebilir.

Araştırmada çoğu öğretmen adayı özellikle en beğenilen uygulama özelliklerinden biri olan lider cetvelinin rekabet duygusu yarattığını ve sınıf içinde rekabet duygusunun olmasının ise kendileri açısından olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin; oyunlaştırma uygulamasındaki bu rekabet ortamı ile grup içinde sorular üzerinde tartışma ve yardımlaşma becerileri gelişirken, öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimin yoğunluğu ve zenginliği de dikkat çekicidir. Bu yönüyle ortak çalışma, grup içinde işbirliği, aktif katılım, görev karşısında motivasyon ve azim, başarıların artırılması konusunda birtakım yararları olduğu söylenebilir. Buna ek olarak oyunlaştırma sadece bireysel çalışmayı değil, kazanmak için işbirliğine dayalı çalışmalarını da desteklemektedir. Bu bulgular, alanyazında da oyunlaştırmanın işbirliği sürecini

desteklediği yönündeki görüşlerle tutarlıdır (Cózar-Gutierrez ve Sáez-López, 2016; van der Meij, Albers ve Leemkuil, 2011; Weinberger, Stegman ve Fischer, 2005).

Sınıf içindeki rekabet duygusu ile ilgili çoğu öğretmen adayı başarıyı artırdığını, çalışmaya istekli kıldığını ifade etse de az sayıda öğretmen adayı ise rekabet duygusundan hoşlanmadıklarını bu durumu olumsuz bulduğunu belirtmişlerdir. Dominguez ve diğerleri (2013) ve Hanus ve Fox (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da bazı öğrenciler lider cetvelinin rekabet ortamı sunmasından dolayı motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle oyunlaştırmanın yarış ortamı içinde olması, olumsuz bir durum yaratıyor gibi görünebilir. Fakat öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre çoğu öğretmen adayı oyunlaştırma uygulamalarındaki rekabeti başarı-güdülenme üzerindeki olumlu etkileri ile açıklamaktadırlar.

Teknoloji bilgisine daha fazla güvenen öğretmenlerin, teknoloji ile ilgili görevlerde etkin ve önemli derecede başarılı oldukları söylenebilir (Teo, 2009). Motive olan öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini sınıf içinde bütünleştirme ve teknoloji kullanımını sürdürme eğilimindedirler (Sang, Valcke, van Braak, Tondeur ve Zhu, 2011). Bu araştırmada; öğretmen adaylarının tümünün teknolojiye dayalı bu tür uygulamaları tekrar denemek istediklerini belirtmeleri, bu konuya karşı ilgi duyduklarını gösterir niteliktedir. *“Lütfen haftaya da yapalım.”*, *“Normal sınav olmasın, her hafta Kahoot yapalım.”*, *“Ben tekrar birinci olmak istiyorum”*, *“Haftaya ben birinci olacağım.”* gibi isteklerde bulunmaları da bu konuda ne kadar ilgili olduklarını düşündürmektedir. Bir öğrenci ise Kahoot uygulaması ile ilgili bizzat araştırmacıdan nasıl yapılacağı konusunda bilgi alarak bir Kahoot uygulaması hazırlamış ve başka bir dersteki ödevi için bu sunumu gerçekleştireceğini belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri için sevindirici bir gelişmedir. Böylece öğretmen adayları ileride kendi mesleklerini icra ederlerken teknolojiye dayalı eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlama konusunu bizzat deneyimlemiş olacaklardır. Kim bilir belki de; ileri gelecekte bu alanda ileri düzeydeki teknolojileri üreten nesiller ve bu nesilleri yetiştiren kişiler olacaklardır.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır. Bunlar:

- Farklı alanlarda, farklı derslerde oyunlaştırma uygulamalarının kullanımına ilişkin nitel veya nicel çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada oyunlaştırma uygulaması yükseköğretimde uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı eğitim düzeylerinde yer alan katılımcılarla çalışmalar yapılabilir.
- Farklı oyunlaştırma uygulamaları ile ilgili etkililik ve verimliliklerini incelemeye yönelik karşılaştırma araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Oyunlaştırma uygulamalarının kullanımına yönelik eğitim kurumlarında seminerler, çalıştaylar düzenlenebilir, farkındalık çalışmaları yürütülebilir.



## Kaynakça

- ANNETTA, L. A., MINOGUE, J., HOLMES, S. Y., & CHENG, M. T. (2009). Investigating the impact of video games on high school students' engagement and learning about genetics. *Computers & Education*, 53(1), 74-85.
- BARNES, R. (2017). Kahoot! in the Classroom: Student Engagement Techniques. *Nurse Educator*, 42(6), 280-282. doi: 10.1097/NNE.0000000000000419.
- BAVELIER, D. (2012). Your brain on video games. TALKS-TEDX. Retrieved from: [http://www.ted.com/talks/daphne\\_bavelier\\_your\\_brain\\_on\\_video\\_games.html](http://www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games.html)
- BİCEN, H., & KOCAKOYUN, S. (2018). Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 13(02), 72-93.
- BİCEN, H. & KOCAKOYUN, S. (2017). Determination of university students' most preferred mobile application for gamification. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(1), 18-23.
- BOLAT, Y. İ., ŞİMŞEK, Ö., & ÜLKER, Ü. (2017). Oyunlaştırılmış çevrimiçi sınıf yanıtlama sisteminin akademik başarıya etkisi ve sisteme yönelik görüşler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1741-1761.
- CASTRO BENAVIDES, L. M., TAMAYO ARIAS, J. A., ARANGO SERNA, M. D., BRANCH BEDOYA, J. W., & BURGOS, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20(11), 3291.
- CHEN, C. H., & LAW, V. (2016). Scaffolding individual and collaborative game-based learning in learning performance and intrinsic motivation. *Computers in Human Behavior*, 55, 1201-1212.
- CONNOLLY, T. M., BOYLE, E. A., MACARTHUR, E., HAINEY, T., & BOYLE, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686.
- CÓZAR-GUTIÉRREZ, R., & SÁEZ-LÓPEZ, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with Minecraftedu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- DAWSON, V. (2008). Use of information and communication technology by early career science teachers in Western Australia. *International Journal of Science Education*, 30(2), 203-219.
- DE-MARCOS, L., DOMÍNGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., & PAGÉS, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
- DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L., O'HARA, K., & DIXON, D. (2011). Gamification: Using game-design elements in non-gaming contexts. In Part 2-Proceedings of the 2011

- annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems (pp. 2425-2428). ACM.
- DICHEV, C., & DICHEVA, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9), 2-36.
- DICHEVA, D., DICHEV, C., AGRE, G., & ANGELOVA, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 18(3), 75-88.
- DOMINGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., FERNANDEZ-SANZ, L., PAGES, C., & MARTINEZ-HERRAIZ, J.J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
- GÖKTAŞ, Y., YILDIRIM Z., & YILDIRIM S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakülte-lerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 30-50.
- HANUS, M. D., & FOX, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longi-tudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and acade-mic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- JABBAR, A. I. A., & FELICIA, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based lear-ning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779.
- KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- KILLI, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), 13-24.
- KOIVISTO, J., & HAMARI, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamifi-cation. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188.
- LANDERS, R. N., & ARMSTRONG, M. B. (2015). Enhancing instructional outcomes with ga-mification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in Human Behavior*, xx,1-9.
- LEE, J. J., & HAMMER, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- MARCZEWSKI, A. (2013). Gamification: A simple introduction & a bit more-tips, advice and thoughts on gamification: self-published by Andrzej Marczewski.
- MATUTE, J., & MELERO, I. (2016). Game-based learning: using business simulators in the uni-versity classroom/ Aprender jugando: la utilización de simuladores empresariales en el aula universitaria. *Universia Business Review*, 13(3), 72-91.
- MAYER, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psy-chologist*, 32(1), 1-19.
- MAYO, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale STEM education? *Science*, 323, 79-82.

- MORENO, R., & MAYER, R. E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.
- NACKE, L. E., & DETERDING, S. (2017). The maturing of gamification research. *Computers in Human Behavior*, 71, 450-454.
- NAH, F. F. H., ZENG, Q., TELAPROLU, V. R., AYYAPPA, A. P., & ESCHENBRENNER, B. (2014). Gamification of education: A review of literature. In F. F. H. Nah (Ed.), *1st International Conference on HCI in Business, HCIB 2014* (pp. 401-409). Cham: Springer International Publishing.
- OZER, H. H., KANBUL, S., & OZDAMLI, F. (2018). Effects of the Gamification Supported Flipped Classroom Model on the Attitudes and Opinions Regarding Game-Coding Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(01), 109-123.
- PEDREIRA, O., GARCÍA, F., BRISABOIA, N., & PIATTINI, M. (2015). Gamification in software engineering- A systematic mapping. *Information and Software Technology*, 57, 157-168.
- PEDRÓ, F. (2008). The new millennium learners: Challenging our views on digital technologies and learning. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2(04), 244-264.
- PLUMP, C. M., & LAROSA, J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.
- PRENSKY, M. (2005). Listen to the natives. *Learning in the Digital Age*, 63(4), 8-13.
- RICHTER, G., RABAN, D. R., & RAFAELI, S. (2015). Studying gamification: The effect of rewards and incentives on motivation. In T. Reiners & L. C. Wood (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 21-46). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- SANG, G., VALCKE, M., VAN BRAAK, J., TONDEUR, J., & ZHU, C. (2011). Predicting ICT integration into classroom teaching in Chinese primary schools: exploring the complex interplay of teacher-related variables. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 160-172.
- SANTOS, H., BATISTA, J., & MARQUES, R. P. (2019). Digital transformation in higher education: the use of communication technologies by students. *Procedia Computer Science*, 164, 123-130.
- SERA, L., & WHEELER, E. (2017). Game on: The gamification of the pharmacy classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(1), 155-159.
- SEZGİN, S., BOZKURT, A., YILMAZ, E. A., & VAN DER LINDEN, N. (2018). Oyunlaştırma, Eğitim ve Kuramsal Yaklaşımlar: Öğrenme Süreçlerinde Motivasyon, Adanmışlık ve Sürdürülebilirlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 169-189.
- SHENTON, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.

- SWELLER, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- TEO, T. (2009). Examining the relationship between student teachers' self-efficacy beliefs and their intended uses of technology for teaching: A Structural equation modelling approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 8(4), 7-15.
- VAN DER MEIJ, H., ALBERS, E., & LEEMKUIL, H. (2011). Learning from games: Does collaboration help? *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 655-664.
- WANG, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
- WAYCOTT, J., BENNETT, S., KENNEDY, G., DALGARN, B., & GRAY, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54(4), 1202-1211.
- WEINBERGER, A., STEGMAN, K., & FISCHER, F. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: Scripts for argumentative knowledge construction in distributed groups. In T. Koschmann, D. Suthers & T. W. Chan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Supported Collaborative Learning 2005* (pp. 717-726): Mahwah, NJ: Erlbaum.
- WEPNER, S. B., ZIOMEK, N., & TAO, L. (2003). Three teacher educators' perspectives about the shifting responsibilities of infusing technology into the curriculum. *Action in Teacher Education*, 24(4), 53-63.
- WERBACH, K., & HUNTER, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania: Wharton Digital Press.
- YIEN, J. M., HUNG, C. M., HWANG, G. J., & LIN, Y. C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 1-9.
- YILDIRIM, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, 33, 86-92.
- YIN, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- YIN, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.
- ZICHERMANN, G., & CUNNINGHAM, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

# YÜKSEKÖĞRETİMDE AKADEMİK KARIYER FARKINDALIĞI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Miray DAĞYAR<sup>1</sup>, Gamze KASALAK<sup>2</sup>, Nermin UĞURLU<sup>3</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya-Türkiye, mdagyar@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7129-9236.

2 Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya-Türkiye, gamzekasalak@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5084-0054.

3 YL Öğr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Antalya-Türkiye, nermin.ugurlu.nu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1323-8010.

Geliş Tarihi: 30.01.2020 Kabul Tarihi: 25.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.682448

**Öz:** Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim ve üniversite-de akademik personel olma konularındaki farkındalıklarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeğini geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören 470, 4. sınıf lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi ile de açımlayıcı faktör analizinde ortaya konulan yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizleri sonucuna göre, ölçek toplam 31 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %61.72'dir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .971 olarak hesaplanmıştır. Boyutların güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .951; .825; .861 ve .854 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeğinin, üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilecek yeterlikte olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik kariyer, Akademik kariyer farkındalığı, Lisansüstü eğitim, Öğretim elemanı

## ACADEMIC CAREER AWARENESS IN HIGHER EDUCATION: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

### Abstract:

In this study, the Academic Career Awareness scale was developed in order to reveal the views of university students about graduate education and being academic staff. The validity and reliability study of the scale was conducted on 470, 4th grade undergraduate students studying at Akdeniz University. In order to determine the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was conducted. In addition, it was determined that the structure revealed in the exploratory factor analysis was confirmed by the confirmatory factor analysis. According to the results of the reliability and validity analyzes, the scale consists of 31 items and 4 dimensions. The total variance explained by the scale is 61.72%. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the entire scale was calculated as .971. The reliability coefficient of the dimensions is respectively; .951, .825; .861, and .854. As a result, it can be said that Academic Career Awareness Scale is sufficient to reveal university students' views on academic career awareness.

**Keywords:** Academic career, Academic career awareness, Graduate education, Academic staff

### Giriş

Yükseköğretim kurumlarında bilgi çağının ve bilgi toplumlarının gerekliliklerini karşılayabilecek becerilerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (YÖK, 2019). Aynı zamanda, bireylerin hem akademik hem de farklı çalışma alanlarındaki kariyer planlamaları gerçekleşmekte ve bireylerin mesleki temellerini oluşturacak bilgi, beceri ve güdülere ilişkin gelişimleri planlanmaktadır (Tüz, 2003). Kariyer, bireyin bireysel ve örgütsel düzeylerde kendi kişiliğine uygun bir yön ve yol belirlemesi ve kendini gerçekleştirme çabası olarak tanımlanmaktadır (Baruch, 2004; Kaynak, 1996). Kariyer, kariyer farkındalığı, kariyer planlaması, kariyer gelişimi, kariyer yönetimi ve kariyer seçimi gibi birçok alt başlığı barındıran bir kavramdır (Brown ve Lent, 2013; Merdan, 2011; Seçer, 2013). Bu alt başlıklardan biri olan kariyer farkındalığı, bireyin bir kariyer alanı ya da meslek gruplarıyla ilgili olanaklar hakkında bilgi ve bilinç düzeyinin yeterli görülmesidir (Cohen ve Patterson, 2012).

Colston, Thomas, Ley, Ivey ve Utley (2017), bireylere kariyer farkındalığı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin etkili olabilmesi için, bu etkinliklerin ilköğretim çağından itibaren başlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Türkiye'de ilköğretimde oku-

ma-yazma, okuduğunu anlama, Türkçeyi doğru kullanma, temel matematik işlemleri ile problemleri çözme gibi beceriler ve toplumsal yaşam kuralları öğretilir. Ortaokullar ise öğrencileri akademik, teknik ve mesleki liselere hazırlamaktadır (Erden, 2008). Ortaokulun son sınıfında yapılan lise seçiminde, merkezi yerleştirme ile fen liselerine, sosyal bilimler liselerine, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile meslekî ve teknik anadolu liselerinin anadolu teknik programlarına; yerel yerleştirme ile de anadolu liselerine, meslekî ve teknik anadolu liselerine ve anadolu imam hatip liselerine öğrenciler alınmaktadır (MEB, 2020). Lise eğitiminin sonunda, öğrenciler Yükseköğretim Kurumları Sınavına (YKS) girmekte ve sınav puanlarına göre seçtikleri üniversitelerin tercih ettikleri bölümlerine kayıt olmaktadır. Lisans eğitiminin sonunda, Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi gibi fakülteler öğrencilerini, bir meslek grubunda uzmanlaştıracak şekilde yetiştirirler. Diğer taraftan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ya da Fen Edebiyat Fakültesi gibi bazı fakültelerde eğitim gören öğrenciler, mezun olduktan sonra bölümlerine uygun farklı meslekleri tercih edebilirler. Örneğin, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin İktisat bölümünden mezun olan öğrenciler, vergi müfettişliği, Merkez Bankası uzmanlığı, kaymakamlık, idari hakimlik, Sayıştay denetçiliği ve denetmenlik gibi mesleklerden birine yönelebilirler. Buna ek olarak her fakültenin mezun öğrencileri, farklı iş alanlarında farklı meslekleri seçebilirler. Niles ve Harris-Bowlsbey (2013), üniversite öğrencileri için kariyer farkındalığının yeterince aşına ve hazırlıklı olunmayan, sınırlı bir alan olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla üniversite öğrencileri, eğitimlerinin son yıllarına doğru kariyer fırsatlarını araştırmaya başlamakta ve kariyer alanlarıyla ilgili yarı zamanlı veya tam zamanlı tecrübelerle sahip olmaya yönelmektedirler (Atfield ve Puecell, 2010). Üniversite öğrencilerinin kariyer fırsatları arasında, hangi fakülteden mezun olursa olsun, meslek olarak tercih etme şansının bulunduğu akademisyenlik de vardır. Öğrencilerin bu fırsatın bilincinde olmasının, akademik kariyere yönelik farkındalık geliştirdiği söylenebilir.

Kariyer farkındalığı kavramı içinde değerlendirilen akademik kariyer farkındalığının, bireylerin lisansüstü eğitim sürecinin yanı sıra bir meslek olarak akademisyenlik sürecini de kapsadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu çalışmada, akademik kariyer farkındalığı ile lisans öğrencilerinin, lisansüstü eğitim sürecine ve akademisyenlik mesleğine yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Böylece çalışmada, kariyer planlaması aşamasında bulunan üniversite öğrencilerinin, tercih edebilecekleri lisansüstü eğitim süreci ve yönelebilecekleri akademisyenlik mesleği hakkındaki farkındalıkları tanımlanmaya çalışılmıştır.

Bireylerin akademik kariyer planları lisansüstü eğitimle başlamaktadır (Büyüköze ve Gelbal, 2016; Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitim, yüksek lisans, doktora eğitimi ile tıpta uzmanlık ve sanatta yeterliliğin gerektirdiği (YÖK, 1981), bireylerin akademik kariyer hedeflerini gerçekleştirdiği, bilimsel etkinlik ve araştırma çalışmalarını deneyimlediği bir öğretim-öğrenme sürecidir (Karakul ve Karakütük, 2014). Varış'a (1973)

göre, lisansüstü eğitim bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyettir. Lisansüstü eğitim, akademik kariyer sürecinde bilim insanı yetiştirmenin yanı sıra mesleki kariyer açısından nitelikli iş gücü becerilerini geliştirmektedir (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010). Bununla birlikte, bireylerin uzmanlık alanlarına özgü akademik deneyim çeşitliliklerini geliştirmekte, akademik kariyer yolunda ilerlemelerini sağlamakta (Artess ve Hooley, 2017; Cragg ve Andrusyszyn, 2004); bireysel entelektüel ve kültürel zenginliklerini geliştirmekte ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını arttırmaktadır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008). Ayrıca, lisansüstü eğitim, bireylere belirli bir uzmanlık alanında, bilgi ve teknik becerilerde yüksek düzeyde yetkinlik kazandırmakta ve mesleki gelişim fırsatları sunmaktadır (Battie ve Steelman, 2014; Bragt, Bakx, Teune, Bergen ve Croon, 2011). Sonuç olarak lisansüstü eğitim, bireylerin akademik, mesleki ve sosyal yaşamlarını önemli ölçüde değiştirmekte (Ng, 2016) ve üniversitelerde öğretim elemanı olma düşüncesi ile de gerçekleştirilen bir eğitim süreci olarak görülmektedir (Er ve Ünal, 2017; Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012).

Lisansüstü eğitim, akademik kariyerin başlangıç noktasını oluşturmakta ve bilim insanı olmanın temelleri lisansüstü eğitim programlarına dâhil olmakla atılmaktadır. Türkiye’de de bireylerin akademik kariyer yolunda ilerleyebilmeleri için çeşitli kriterleri sağlamaları beklenmektedir. Türkiye’de bir üniversitenin lisansüstü eğitim programına kayıt olmak ve akademik personel olarak göreve başlayabilmek için, bir lisans programından mezun olabilecek durumda bulunan ve/veya mezun bireylerin sözel ve sayısal olmak üzere iki farklı aşamadan oluşan standart bir sınava girmeleri gerekir (Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı-ALES). Lisansüstü eğitime başlayabilmek için ALES’ten elde edilen asgari puanlar 5 yıl geçerlidir (ÖSYM, 2020). ALES’ten gerekli puanın alınması kriteri, hem öğretim üyesi kadroları dışındaki akademik kadrolara başvurma hem de lisansüstü eğitime başvurma sürecinde geçerlidir. Yabancı dil sınavlarından belirli bir puan alma kriteri ise doktora programlarına başvurmak ve meslek yüksekokulları dışındaki akademik birimlerde akademik personel olabilmek için gerekli görülmektedir. Ayrıca bu süreçte, bireylerin lisans mezuniyet not ortalamaları ve giriş sınavı notları (yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak bilimsel değerlendirme) da değerlendirmeye alınmaktadır. (YÖK, 2018). Özetle, Türkiye’de bireylerin akademik kariyer sürecine dâhil olup olmayacaklarının, merkezi sınav(lar) ve akademik başarı temelinde objektif kriterlere göre değerlendirildiğinden bahsedilebilir.

Türkiye’de lisansüstü eğitime talebin her yıl artış gösterdiği belirlenmiştir (YÖK; 2014, 2020). 2013-2014 yılında yüksek lisansa yeni kayıt sayısı 56.193 iken bu sayı 2019-2020 yılında 128.127’e ulaşmıştır. Ayrıca 2013-2014 yılındaki doktora yeni kayıt öğrenci sayısı 9.397 iken 2019-2020 yılındaki doktora yeni kayıt öğrenci sayısı 20.894’dır. Bu sayısal veriler incelendiğinde, lisansüstü yeni kayıtlı öğrenci sayılarının yüksek lisans düzeyinde yaklaşık 3 kat, doktora düzeyinde ise yaklaşık 2 kat artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca lisansüstü eğitimde kayıtlı öğrenci sayıları incelendiğinde, 2007-2017



yılları arasında devlet yükseköğretim kurumlarındaki yüksek lisans öğrenci sayısı 90 binden 370 bine (yaklaşık 4 kat artış); doktora öğrenci sayısı da 33 binden 86 bine (yaklaşık 3 kat artış) yükselmiştir (Gür, Çelik ve Yurdakul, 2018). Bununla birlikte, son beş yıldır yaklaşık yarım milyon kişi lisansüstü eğitim görmek ve/ya akademik personel olabilmek için ALES'e katılmaktadır (ÖSYM, 2020). Lisans öğrencilerinin, lisansüstü eğitime olan ilgilerindeki bu artış da öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Üniversitelerin, lisansüstü eğitimi yaygınlaştırma, nitelikli öğrencilerini lisansüstü öğrenime ve akademisyenliğe yönlendirme, öğrencilerini akademik kariyer hakkında bilinçlendirme ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirme görevleri vardır (YÖK, 2019). Dolayısıyla, lisans öğrencilerinin gelecekte akademisyen olma ve bir lisansüstü programa katılma ilgilerini etkileyen olası değişkenlerden biri olan akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemli olabilir. Böylece bireylerin geleceklere ilişkin eğitsel ve mesleki açıdan seçim kararları tespit edilebilir. Ayrıca, öğrencilerden elde edilecek bu görüşler, üniversite yönetimlerinin ve öğretim elemanlarının, öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarını geliştirmek için yapmaları beklenen bilinçlendirme çalışmalarını destekleyebilir. Akademik kariyer farkındalığı gibi değişkenlerin incelenmesinin, akademik kariyeri kavramsallaştırmada önemli olacağı düşünülmektedir. Akademik kariyer farkındalığının öncül ve ardıl sonuçlarıyla ilgili ilişkileri incelemeyi amaçlayan gelecek çalışmalar, öğrencilerin lisans eğitimleri sonrası eğitsel, mesleki ve kariyer hedeflerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu açılardan, öğrencilerin lisans mezuniyeti sonrası hayatlarına yeni bir yön verecek olan akademik kariyere olan farkındalıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir ölçeğe alanyazında gereksinim olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'deki lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına yönelik görüşlerini belirlemekten çok, lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını tespit etmeye yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Bezen, Aykutlu, Seçken ve Bayrak, 2016; Erkilic, 2007; Konokman ve Alıcı, 2012; Ünal ve İlter, 2010). Bununla birlikte, lisansüstü eğitim farkındalığı ve niyetine ilişkin sınırlı araştırmalar da bulunmaktadır (İlter, 2020). Alanyazındaki geliştirilmiş ilgili ölçekler incelendiğinde, çalışma gruplarının öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir (Bezen vd., 2016; Erkilic, 2007; İlter, 2020; Konokman ve Alıcı, 2012; Ünal ve İlter, 2010). Genel olarak likert derecelendirilmesi kullanılan tutum ölçeklerindeki boyutlandırılmaların adlandırılmasında arzu ve istek/isteklilik (Bezen vd., 2016; Konokman ve Alıcı, 2012; Ünal ve İlter, 2010), ilgi ve önem (Bezen vd., 2016), işlev (Ünal ve İlter, 2010), kişisel gelişim (Konokman ve Alıcı, 2012), davranışsal gösterim (Konokman ve Alıcı, 2012) gibi olumlu; korku ve kaygı, ihtiyaç duymama (Bezen vd., 2016) ve olumsuz duygular (Konokman ve Alıcı, 2012) gibi de olumsuz değişkenlere vurgu yapılmıştır. Lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını belirlemede bir boyut ismi olarak adlandırılan istekliliğe yönelik geliştirilen bir Lisansüstü Eğitim İstekliliği Ölçeğinde de eğitim-öğretim, araş-

tırma geliştirme, psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik durumlara odaklanılmıştır (Erkılıç, 2007). İlgili ölçek geliştirme çalışmalarında, tüm lisans öğrencilerinin görüşlerinin olmaması; lisansüstü eğitim süreçleri, akademisyen olma ölçütleri ve akademisyen çalışma koşullarının tümünü kapsayan akademik kariyere ilişkin farkındalığı konu alan bir ölçeğe rastlanılmaması alanyazında eksiklik olarak kabul edilebilir. Alanyazında akademik kariyer kapsamında lisans öğrencilerinin, lisansüstü eğitim alma kararları ve istekleri (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aydemir ve Çam, 2015; Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Daştan, 2009; Karadaş, Duran ve Kaynak, 2017; Ünal ve İltter, 2010), lisansüstü eğitim farkındalıkları ve/veya niyetleri (İltter, 2020; Özmenteş ve Özmenteş, 2005) ve lisansüstü eğitime ilişkin tutumları (Bezen, vd., 2016; Erkılıç, 2007; Konokman ve Alıcı, 2012; Ünal ve İltter, 2010) konularında araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırmalarda, akademik kariyerin bir parçası olarak yalnızca lisansüstü eğitime odaklanılmıştır. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin yalnızca akademisyenliğe ilişkin algılarını (Başarır ve Sarı, 2015; Ehtiyar, Solmaz ve Çağla, 2019; Polat, Apak ve Akdağ, 2013) ve akademisyen olma istek ve ilgilerini (Atasoy ve Ermin, 2016; Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; Yalçın ve Demirekin, 2013) inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Alanyazında ki çalışmaların sınırlı olmasının nedenleri arasında, akademik kariyeri, lisansüstü eğitim ve akademisyenlikten oluşan kavramsal bir bütün olarak ele alan (Dağyar, Kasalak ve Uğurlu, 2020) ve lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına yönelik görüşlerini belirleyen bir psikometrik ölçme aracının bulunmaması gösterilebilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracının kullanılmasıyla, lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşleri tespit edilebilecektir. Bu tespite dayalı alınabilecek önemlerin, gelecek nesil öğretim üyesi olmaya aday lisans öğrencilerini, akademik kariyere yöneltmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin akademik kariyer hakkında mevcut bilgilerinin nereden ve nasıl edindiklerinin araştırılmasıyla, üniversitelerin yaşam boyu öğrenme çalışmaları da desteklenmiş olacaktır. Akademik kariyerin, yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş bireylerin çıkabileceği bir yolu temsil ettiği düşünülerek bu çalışmada, lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Turizm Fakültesi ve Uygulamalı Bilimler Fakültesinde lisans düzeyinde öğrenim gören 470, 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan fakülteler, Eğitim Fakültesi dışında, Akdeniz Üniversitesi merkez kampüsünde bulunan 18 fakülte arasından seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi uygun örnekleme yolu ile çalışma grubuna alınmıştır. Ayrıca, 4. sınıf düzeyindeki lisans öğrencilerinin, akademik kariyer farkındalıklarının alt sınıflara göre daha yüksek olacağı öngörüldüğü için, 4.

sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Belirlenen fakültelerin, 4. sınıf öğrenci sayıları dikkate alınarak her bir fakülte bir tabaka kabul edilmiş ve seçkisiz tabakalı örneklem yöntemi ile fakültelerden seçilen şubelerde öğrenim gören öğrenciler çalışma grubuna alınmışlardır.

Taslak ölçek formu, belirtilen fakültelerde öğrenim gören toplamda 500 öğrenciye uygulanmış, ancak 30 ölçek cevapların boş bırakılması ya da hepsinde aynı seçeneğin işaretlenmesi gibi sebeplerden dolayı elenmiştir. Ölçeğin taslak formunda 37 maddenin bulunması nedeniyle, pilot uygulama için 500 öğrenci yeterli sayıda kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2016). Çalışma grubundaki öğrencilerin 288'i (%61,3) kadın, 176'sı (%37,4) erkektir. Eğitim Fakültesinden 125 öğrenci (%26,6), Mühendislik Fakültesinden 97 öğrenci (%20,6), Spor Bilimleri Fakültesinden 84 öğrenci (%17,9), Turizm Fakültesinden 76 öğrenci (%16,2) ve Uygulamalı Bilimler Fakültesinden 88 öğrenci (%18,7) örneklemde yer almıştır. Araştırmacılar, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda derse giren öğretim elemanlarından, dersleri öncesi gerekli izinleri alarak 40 dakikalık sürelerle ölçeği uygulamışlardır.

Çalışmada, Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeğini (AKFÖ) geliştirmek amacıyla öğrencilerden veri toplanacağı için etik kurul izni alınması gerekli görülmüştür. Etik kurul izni, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan, 20.11.2019 tarihinde, 204 karar numarası, 55578142-050.01.04-E.151200 sayı numarası ile alınmıştır.

### Ölçme Aracı

**Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği:** AKFÖ'nün geliştirilme sürecinde, ilk olarak kuramsal alt yapıya dayalı madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın (Balcı, 2014; Çetinsaya, 2014; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; MBS, 2019; Nas, Peyman & Arat, 2016; YOK, 2019) gözden geçirilerek öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerini yansıtan maddeler oluşturulmuştur. Ayrıca, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve lisansüstü eğitim yapmayı düşünen 18 öğrenci ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İlgili öğrencilere, araştırmacılar tarafından, lisansüstü eğitim ile ilgili ne bildikleri, lisansüstü eğitimin amacı, lisansüstü eğitime başvuru koşulları, lisansüstü eğitimden mezun olma koşulları, öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları ve öğretim elemanı kadrolarına başvuru koşulları hakkında bildiklerini belirlemek amacıyla sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, alanyazına dayalı olarak yazılmış maddelere eklenmiş ve toplamda 46 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler, öğrencilerin akademik kariyer hakkındaki farkındalıklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla, ikisi Eğitim Yönetimi, diğerleri Eğitim Programları ve Öğretim ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dallarında uzman olan öğretim elemanları tarafından, taslak ölçek

formundaki maddeler değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekteki madde sayısı 37'ye düşürülmüştür. Türkçe Eğitimi anabilim dalında uzman bir öğretim üyesi tarafından, bazı maddelerde ifadesel değişiklikler yapılmıştır. Dörtlü Likert tipinde hazırlanan ölçek, öğrencilerin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için, ölçek maddeleri ile ilgili hiç bilgisi olmayan ve net bilgisi olan öğrencilerin bu yönde görüş belirtmeleri istenmiştir. Diğer görüşler ise, ilgili konuda bilgisi çok az olan ve biraz bilgili olan öğrencilerin durumlarına uygun belirlenen cevaplarla alınmıştır. Bu amaçla öğrencilerden, ölçekte verilen maddelere yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşlerini, her bir madde için “hiç duymadım”, “duydum ama hakkında pek bir şey bilmiyorum”, “hakkında bir şeyler biliyorum ancak sadece genel çizgilerini açıklayabilirim” ve “biliyorum, ne olduğunu da detaylı açıklayabilirim” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Ölçeğin ön uygulamasının yapılması aşamasında, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 50 öğrenciye ölçeğin taslak formu uygulanmış ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ile ilgili problem olup olmadığı incelenmiştir. Ön uygulama sonucunda, öğrenciler tarafından anlaşılmayan ve birden fazla anlam içeren herhangi bir madde olmadığı belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için, öncelikle uzman kanısına başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Yapı geçerliliğini değerlendirmek için de açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğin tamamı ve her boyutu için güvenilirlik analizi ile Cronbach Alpha katsayı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri, faktörler arası korelasyonları hesaplamak için de basit korelasyon analizi yapılmıştır. Buraya kadar yapılan analizlerde SPSS 23.0 istatistik programı kullanılmıştır. Ek olarak çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de yapılmıştır. DFA için Lisrel 8.7 analiz programından yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

AKFÖ'nün kuramsal alt yapısına dayalı madde havuzunun oluşturulması, alan ve dil uzmanlarının görüşlerinin alınması ve ön uygulamanın yapılmasının ardından, ölçeğin asıl uygulaması yapılmıştır (Erkuş, 2012). Asıl uygulamanın sonucunda elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

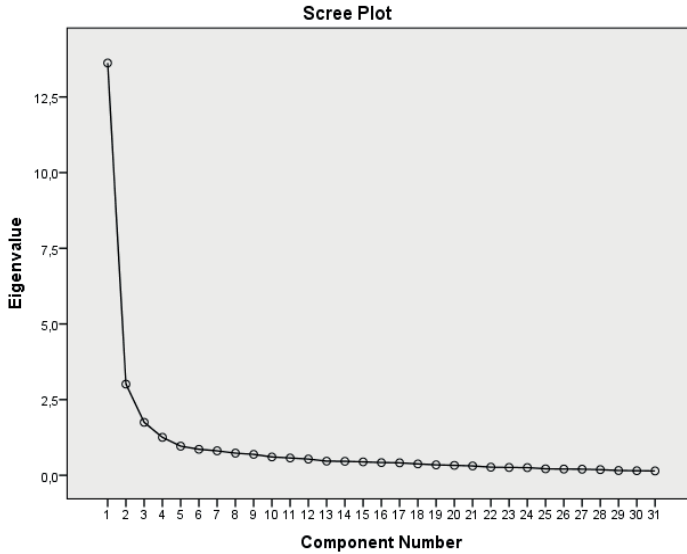
### **AKFÖ'nün Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

AKFÖ'den elde edilen verilerin AFA için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** AKFÖ'nün KMO ve Bartlett testlerinin sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı	.938
Bartlett Testi Ki-kare	8,202.806
df	465
p	.000

Tablo 1'e göre, KMO katsayısı .938 ( $KMO > .60$ ), Bartlett testi ise anlamlı ( $p < .000$ ) bulunmuştur. Buna göre, çalışmada elde edilen verilerin faktör haline getirilebileceği ve örneklem büyüklüğünün faktör oluşturmak için yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin faktörlerinin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiği de (Şekil 1) ölçeğin dört boyutlu yapısını doğrulamaktadır. Grafikte, beşinci ve sonraki faktörlerde önemli bir düşüş eğilimi görülmemektedir.

**Şekil 1.** AKFÖ'nün Faktör Çizgi Grafiği

### AKFÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde, birden fazla boyutta yüksek yük değerine sahip olan ve bulunduğu boyuttaki yük değeri .30'dan düşük olan 6 madde ölçekten çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Kapsam geçerliği analizi sonucunda 37 maddeye düşen ölçek, AFA sonucunda 31 maddeye inmiştir. Buna göre, ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Maddelere uygunluğuna göre, her boyuta araştırmacılar tarafından isimlendirme yapılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** AKFÖ'nün AFA sonuçları ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

No	Aritmetik Ort./ Standart Sapma	Faktör Ortak Varyansı	Faktör Yük Değeri	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut
31	2.036 / .874	.712	.769	.761			
30	1.946 / .865	.721	.780	.748			
28	1.778 / .834	.713	.729	.731			
29	1.800 / .867	.697	.721	.726			
20	1.808 / .854	.672	.725	.696			
25	2.127 / .900	.624	.740	.691			
27	2.083 / .887	.581	.697	.686			
23	1.834 / .870	.566	.673	.674			
24	2.053 / .932	.554	.708	.618			
21	2.151 / .895	.555	.665	.614			
26	2.470 / .931	.546	.612	.577			
22	2.142 / .875	.505	.659	.567			
19	1.780 / .948	.544	.641	.479			
2	2.763 / .759	.743	.446		.841		
4	2.727 / .852	.691	.532		.799		
3	2.759 / .830	.649	.431		.783		
5	2.474 / .931	.535	.552		.624		
6	2.697 / .980	.474	.526		.604		
1	2.278 / .759	.394	.482		.555		
7	2.241 / .923	.562	.670		.470		
9	2.257 / .914	.689	.718			.697	
10	2.514 / .976	.676	.688			.667	
16	2.057 / .932	.688	.717			.647	
15	2.034 / .920	.687	.714			.643	
8	2.500 / .963	.672	.669			.640	
17	2.166 / .943	.640	.737			.601	
18	2.225 / .885	.646	.733			.530	
12	1.770 / .867	.796	.629				.832
14	1.672 / .833	.767	.618				.818
13	1.804 / .848	.804	.688				.803
11	2.100 / .948	.535	.691				.469
				%21.45	%14.14	%14.12	%12.01

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin dört boyutlu olduğu belirlenmiştir. Birinci boyut, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %21.45'ini, ikinci boyut %14.14, üçüncü boyut %14.12 ve dördüncü boyut da %12.01'ini açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyans %61.72'dir. Birinci boyutta 13 madde vardır ve maddelerin faktör yükleri .761 ile .479 arasındadır. İkinci boyutun altında 7 madde vardır ve maddelerin faktör yükleri .841 ile .470 arasında değerler almaktadır. Üçüncü boyut 7 maddeden (.697-.530) ve dördüncü boyut 4 maddeden (.832-.469) oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına yönelik görüşlerini ortaya koyan boyutlara aşağıdaki isimlendirme yapılmıştır.

1. Boyut: Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık
2. Boyut: Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık
3. Boyut: Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık
4. Boyut: Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık

#### **AKFÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi**

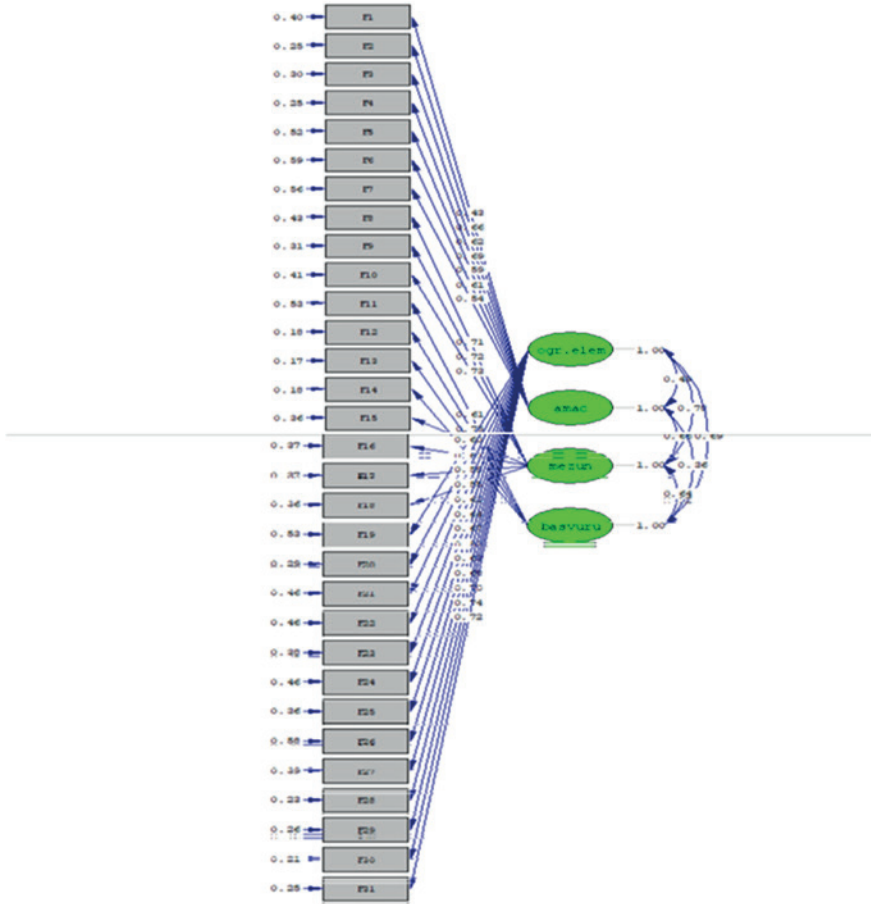
Çalışmada, AFA ile elde edilen ölçeğin dört boyutu ve 31 maddesi için DFA yapılmıştır. DFA kuramsal olarak tanımlanmış ve geçerliği kanıtlanmış ölçek yapılarının doğruluğunun test edilmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir (Kline, 2011). Dolayısıyla, çalışmada AFA sonucunda belirlenmiş olan faktör yapısının, çalışılan örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla DFA'dan yararlanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, AFA ve DFA farklı örneklem grupları üzerinde yapılabileceği gibi, bu çalışmada olduğu gibi aynı örneklem grubu üzerinde de yapılabilir (Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). Tablo 3'te DFA'ya ait faktör yükleri ve faktör yüklerinin anlamlı olduğunu gösteren t-değerleri verilmektedir.

**Tablo 3.** AKFÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Madde	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	t-değeri
31	.72				21.61
30	.74				22.78
28	.68				21.25
29	.70				21.08
20	.67				19.92
25	.67				18.60
27	.63				17.53
23	.62				17.39
24	.64				16.70
21	.58				15.52
26	.53				13.30
22	.55				14.99
19	.60				15.08
2		.66			19.83
4		.69			20.49
3		.62			18.23
5		.59			14.58
6		.61			14.23
1		.43			12.55
7		.54			13.31
9			.72		20.04
10			.73		18.65
16			.71		18.81
15			.70		18.84
8			.71		18.04
17			.72		19.08
18			.65		18.04
12				.75	23.11
14				.72	22.85
13				.74	23.20
11				.61	15.13



Tablo 3'te her bir madde yükünün anlamlılığını gösteren t-değerleri incelendiğinde, faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA ile elde edilen model Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. AKFÖ'nün DFA modeli

Çalışmada yapılan DFA sonucunda, AFA'da ortaya çıkan yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Oluşturulan modelin uyum indeksleri  $\chi^2 = 4.226,51$ ,  $sd = 845$ ,  $p = .000$ ,  $\chi^2 / sd = 5.00$ ,  $NFI = .95$ ,  $NNFI = .94$ ;  $CFI = .96$ ,  $IFI = .96$  ve  $RMSEA = .08$  olup, ölçeğin geçerli bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir (Brown, 2006; Kline, 2011). DFA'dan elde edilen uyum indeksleri, model uyum indeksi ölçütlerine göre yorumlandığında (Kline, 2011; Şimşek, 2007), elde edilen uyum değerlerinin  $\chi^2 / sd$  için kabul edilebilir uyum, diğer indeksler için ise iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

### AKFÖ'nün Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Çalışmada, AKFÖ'nün boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır (Tablo 4). Boyutlar arasındaki ilişkileri gösteren basit korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.** AKFÖ'nün boyutları arasındaki korelasyon değerleri

Boyutlar	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4
1. Öğretim elemanı olma/çalışma koşullarına ilişkin farkındalık	1			
2. Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık	.49*	1		
3. Lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık	.78*	.66*	1	
4. Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık	.69*	.40*	.64*	1

\*p<.05

### AKFÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AKFÖ'nün iç tutarlık katsayısının hesaplanması için, Cronbach Alfa korelasyon katsayısı tüm ölçek ve boyutları için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

**Tablo 5.** AKFÖ'nün madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alfa katsayı değerleri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu
1	.468	17	.711
2	.444	18	.709
3	.426	19	.596
4	.528	20	.684
5	.537	21	.634
6	.513	22	.630
7	.651	23	.632
8	.653	24	.679
9	.694	25	.708
10	.669	26	.585
11	.662	27	.662
12	.588	28	.683
13	.651	29	.675
14	.580	30	.741
15	.682	31	.734
16	.684		
Tüm ölçek güvenirlik (Cronbach Alfa) katsayısı=.971 1. Boyut Alfa katsayısı= .951 (n=13); 2. Boyut Alfa katsayısı= .825 (n=7); 3. Boyut Alfa katsayısı= .861 (n=7); 4. Boyut Alfa katsayısı= .854 (n=4)			

Tablo 5 incelendiğinde, dört boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri .426 ile .741 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, madde-toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde değerlere sahip olması nedeniyle, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .971 olarak hesaplanmıştır. Boyutların güvenirlik katsayıları ise sırasıyla .951; .825; .861 ve .854 olarak belirlenmiştir. Testin tümü ve boyutları için elde edilen güvenirlik değerleri kabul edilebilir düzeydedir.

### Sonuç

Bu araştırmada, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak AKFÖ'nün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 470 4.sınıf lisans öğrencisine uygulanan taslak ölçme aracı ilk olarak kapsam geçerliği için alan uzmanlarına, dil geçerliği için

Türkçe dil uzmanına gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. AKFÖ'nün yapı geçerliğini sağlamak için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçekteki maddelerin benzer davranışları örneklediğini ortaya koymak amacıyla, madde toplam korelasyonları, test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Analizler sırasında ayırt ediciliği düşük ve geçerliği olumsuz etkilediği düşünülen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, lisansüstü eğitime başvuru koşullarına, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına, lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ve öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık olarak adlandırılan toplam dört boyut ve 31 maddeden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan DFA sonucunda da 31 maddeden oluşan AKFÖ ile DFA modelinin yeterli düzeyde uyum gösterdiği saptanmıştır.

Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığını oluşturan tutarlılık, güvenilirlik ve açıklama oranı açısından en güçlü boyut öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalıktır. Öğretim elemanı olma ve çalışma koşullarına ilişkin farkındalık boyutunda lisans öğrencilerinin, üniversitede görevli öğretim üyelerinin, öğretim görevlilerinin ve araştırma görevlilerinin çalışma koşulları, görev tanımları ve kadro başvuruları hakkındaki farkındalıklarına yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, yükseköğretimde öğretim elemanı olma ve öğretim elemanlarının çalışma koşullarını inceleyen nitel araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Başarır ve Sarı, 2015). Nitekim alanyazına göre, üniversite öğrencilerinin mesleki tercih kararları arasında akademisyenlik de yer almaktadır (Aydemir ve Çam, 2015; Çalık ve Gürer, 2019; Gömleksiz ve Yıldırım, 2013; Hotamışlı, Karcı, Çetinel ve Çetinkaya, 2011; Mercan, 2016; Öztürk, 2020; Yalçın ve Demirekin, 2013).

Lisansüstü eğitimin tanımı ve amacına ilişkin farkındalık, akademik kariyer farkındalığının oluşmasında, ikinci etkili boyuttur. Bu boyutta lisans öğrencilerinin, lisansüstü eğitim programlarının oluşumları, amaçları ve bu programlardan mezuniyet sonrası verilen unvanlar hakkındaki farkındalıklarına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu boyutta elde edilen araştırma sonuçları, lisansüstü eğitimin "ilerleme" (Bektaş ve Pehlivan, 2018) ve "gelişim" (Bozpolat, 2016) olanağı olarak algılandığını ifade eden nitel araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu boyut, hem nicel (İlter, 2020) hem de nitel araştırmalarda (Bektaş ve Pehlivan, 2018; Bozpolat, 2016) tutarlı bir şekilde tanımlandığı şekliyle, lisans öğrencileri açısından dikkat çekici bir konudur. Lisansüstü eğitimin amacını, hangi programlardan oluştuğunu ve ilgili programları tanıyan lisans öğrencilerinin, akademik kariyere daha bilinçli adım atmaları ve sonraki sürecin de daha olumlu olması söz konusu olabilir.

Akademik kariyer farkındalığının oluşumunda etkili olan son iki boyut, lisansüstü eğitimden mezun olma koşullarına ilişkin farkındalık ve lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalıktır. Üçüncü boyut, lisansüstü eğitim programlarından mezun olmak için alınması gereken asgari kredi sayıları ve gerekli şartlar hakkında lisans öğrencilerinin farkındalıklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye çalışılmaktadır.

Bu boyuta gerekçe olarak lisansüstü eğitim programlarından mezun olma koşullarını bilen lisans öğrencilerinin, önlerindeki kariyer hedefleri konusunda daha emin adımlar atması ve şartları bilerek sürece başlamalarından dolayı eğitimlerini tamamlama eğilimlerinin daha yüksek olması ihtimali gösterilebilir. Lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık boyutu ise, lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olup olmadığına dönük maddeler içermektedir. Alanyazında, öğrencilerin eğitsel hedefleri arasında lisansüstü eğitime başvurmanın olduğu ifade edilmektedir (İlter, 2020; Şahin, Zoraloğlu ve Şahin, 2011). İlter'in (2020) çalışmasında, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin, lisansüstü eğitim farkındalıkları, bu amaca dönük geliştirilen bir ölçekle araştırılmıştır. Bu ölçek, AKFÖ'den boyutları, maddeleri ve kapsamı açısından farklı olsa da "Lisansüstü programlara giriş için gerekli başvuru koşullarının farkındayım" maddesi, AKFÖ'nün lisansüstü eğitime başvuru koşullarına ilişkin farkındalık boyutu ile benzerlik göstermektedir.

AKFÖ'nün dört boyutunun, yükseköğretim kurumlarındaki akademik kariyer oluşumunun ve içeriğinin anlaşılmasında önemli ipuçları sunduğu söylenebilir. Ölçek, araştırmacılara lisansüstü eğitime başvuru koşulları, lisansüstü eğitimden mezun olma koşulları, lisansüstü eğitimin amacı, öğretim elemanı olma ve çalışma koşulları hakkında birleşik bir anlayış sunmaktadır. Birbiriyle ilişkili olan bu boyutlar, bireylerin uzmanlık alanlarına anlamlı bir bakış açısı sağlayarak onların akademik kariyer sürecini keşfetmelerine yardımcı olabilir.

Akademik kariyer, yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş bireylerin çıkabileceği bir hedef olarak görülebilir. Dolayısıyla, bu hedefe ilişkin bireyleri bilinçlendirmek ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri arasında olmalıdır. Böylece, ülkedeki öğretim üyesi açığı azaltılabilir, ülkenin bilimsel yayın performansı yükseltilebilir ve üniversitelerden bağımsız olarak yapılan araştırma sayısında artış görülebilir. Lisansüstü eğitimin katkılarının her alanda ortak olmasından dolayı, ülkenin gelişmesi, iş gücü niteliğinin artırılması için lisansüstü eğitimin her fakültede, her meslek grubunda yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Bu açıdan farklı üniversitelerde öğrencilerin akademik kariyere olan ilgi düzeyleri ve akademik kariyer farkındalığına ilişkin görüşlerinin araştırılması ve üniversitelerin bünyesinde öğrencilerin ilgi ve farkındalık düzeylerini arttıracak çalışmalar yapılması önerilebilir. Üniversite öğrencilerinin, akademik kariyer farkındalığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalardan elde edilecek verilerden Türkiye'de öğretim elemanı açığını kapatmaya yönelik de faaliyet gösteren ÖSYM'nin ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın yararlanması önerilebilir. Bu şekilde ilgili kurumlar, lisans öğrencilerini lisansüstü eğitim ve akademik kariyer yapmaya yönlendirme politikalarını, geliştirilen ölçekten yararlanarak yapılabilecek çalışmalardan elde edilecek veriler ışığında geliştirebilirler. AKFÖ'den elde edilecek sonuçlara dayalı olarak lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarını arttırmaya yönelik, ilgili kurumların

yapabilecekleri faaliyetler açısından şu önerilerde bulunulabilir: Yükseköğretim kurumlarında akademik kariyere ilişkin farkındalık oluşturabilmek için üniversitelerde lisans öğrencilerini akademik kariyere hazırlayan, bu yönde düzenlenmiş bir seçmeli ders açılması önerilebilir. Belirtilen amaca yönelik her üniversitenin öğretim yılı içinde belirli aralıklarla seminerler düzenlenmesi önerilebilir. Düzenlenen seminerlere üniversite dışından konuşmacılar dâhil edilebileceği gibi, üniversitenin kendi içinden öğretim elemanları da öğrencileri bilgilendirebilir. Öğrencilerin, kendi öğretim elemanlarından derslerde ve seminerlerde akademik kariyer süreçlerini dinlemeleri, önlerinde akademik kariyer yolunun açılmasına aracı olabilir. Ayrıca, üniversitelerde yapılabilecek etkinliklerin, öğrencilerle öğretim elemanları arasında bir köprü oluşturup karşılıklı etkileşimin artmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Türkiye’de uygulamada olan, öğrencileri akademik kariyere yönlendiren, yönelen öğrencileri destekleyen mevcut faaliyetlerin arttırılması ve bunların üniversitelerdeki tanıtımlarına daha çok önem verilmesi önerilebilir. Akademik kariyerin tercih edilebilirliğini arttırmak için devletin ve üniversitelerin, ülkedeki akademik hayatın kalitesini gösteren, yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliği, öğretim elemanlarının içinde oldukları akademik hayattan memnuniyeti gibi göstergelerin iyileştirilmesi ve bu amaçla mevcut durumların yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Bu ölçek geliştirme çalışması bir dizi sınırlamaların ışığında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, yapılan araştırma için örneklem büyüklüğü yeterli olmasına rağmen, veri toplama aracı tek bir kurumda uygulanmıştır. Ayrıca, bir devlet üniversitesinde 4. Sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ölçeğin yapısı oluşturulmuştur. AKFÖ’nün devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören tüm lisans öğrencilerinin akademik kariyer farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için kullanılması önerilebilir. Böylece, yükseköğretim kurumlarında akademik kariyerin sosyal dinamiklerin anlaşılmasıyla ilgili ipuçları elde edilebilir. Ayrıca, farklı özelliklere sahip yükseköğretim kurumlarında bu tür araştırmaların tekrarlanması bulguların genellenebilirliği açısından da önemli görülmektedir. Araştırmada derinlemesine görüşler kapsam dışında tutulmuştur. Hem nicel hem de nitel araştırmaların bir arada bulunacağı karma araştırmalar ile bireylerin akademik kariyer farkındalığına ilişkin görüşleri bütüncül bir şekilde incelenebilir. Bununla birlikte, akademik kariyer farkındalığını etkileyen değişkenler ve akademik kariyer farkındalığının sonuçlarıyla gerçekleştirilecek ilişkisel araştırmalarla, ilgili alanyazının gelişimine katkı sunulacağı düşünülmektedir.

### **Teşekkür**

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. (Proje Numarası: SBA-2019-4657).

## Kaynakça

- AITKEN, Leanne, CURREY, Judy, MARSHALL, Andrea, and ELLIOTT, Doug (2008). "Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixed-method approach", **Intensive and Critical Care Nursing**, V 24, N 2, pp. 68-77.
- ALABAŞ, Ramazan, KAMER, S. Tunay ve POLAT, Ümit (2012). "Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar", **E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, C 3, S 4, ss.89-107.
- ARTESS, Jane and HOOLEY, Tristram (2017). "Towards a new narrative of postgraduate career". R. Erwee, R. et al (Eds.), in *Postgraduate Education in Higher Education* (s.1-19). Singapore: Springer.
- ATASOY, Işık ve ERMİN, Coşkun (2016). "Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin mesleklerine bakış açısının incelenmesi", **Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, C 6, S 2, ss.83-91.
- ATFIELD, Gaby and PURCELL, Kate (2010). "Job search strategies and employment preferences of higher education students". Institute for Employment Research, University of Warwick. Erişim adresi: [https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/ft3.1\\_wp2\\_job\\_search\\_and\\_motivations.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/ft3.1_wp2_job_search_and_motivations.pdf)
- AYDEMİR, Sevilay ve ÇAM, Şefika (2015). "Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri", **Turkish Journal of Education**, C 4, S 4, ss.4-16.
- BALCI, Ali (2014). "Coğrafya öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinin yüksek lisans-tan beklentileri", **Marmara Coğrafya Dergisi**, S 29, ss.111-135.
- BARUNCH, Yehuda (2004). "Transforming careers: From linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives", **Career Development International**, V 9, N 1, pp.58-73.
- BAŞARIR, Fatma ve SARI, Mediha (2015). "Kadın akademisyenlerin kadın akademisyen olmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi", **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, C 5, S 1, ss.41-51.
- BATTIE, Renae and STEELMAN, Victoria M. (2014). "Accountability in nursing practice: Why it is important for patient safety", **AORN Journal**, V 100, N 5, pp.537-541.
- BEKTAŞ, Mustafa ve PEHLİVAN, Nuriye (2018). "Sınıf öğretmenlerinin "yüksek lisans" kavramına yönelik metaforik algıları", **Sakarya University Journal of Education**, C 8, S 1, ss.211-227.
- BEZEN, Sevim, AYKUTLU, Işıl, SEÇKEN, Nilgün, and BAYRAK, Celal (2016). "Developing the scale for attitude towards graduate studies: A validity and reliability study", **Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal**, S 41, pp.17-29.
- BOZPOLAT, Ebru (2016). "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları", **İlköğretim Online**, C 15, S 4, ss.1114-1130.

- BRAGT, Cyrille A.C. Van., BAKX, Anouke. W. E. A., TEUNE, Peter. J., BERGEN, Theo. C.M., and CROON, Marcel. A. (2011). "Why students withdraw or continue their educational careers: A closer look at differences in study approaches and personal reasons". **Journal of Vocational Education and Training**, V 63, N 2, pp.217-233.
- BROWN, Steven D. and LENT, Robert W. (2013). "Career development and counseling". New Jersey, John Wiley & Sons Inc
- BÜYÜKGÖZE, Hilal ve GELBAL, Selahattin (2016). *Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü*. (Ed. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, & İ. Şahin), Eğitim Yönetimi Araştırmaları (s.91-103). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2016). Sosyal Bilimler için Veri Analizi Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.
- ÇETİNSAYA, Gökhan (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/>
- COHEN, Carolyn and PATTERSON, Davis G. (2012). Teaching strategies that promote science career awareness. Northwest Association for Biomedical Research, Seattle. Retrieved from <https://www.nwabr.org/sites/default/files/pagefiles/science-careers-teaching-strategies-PRINT.pdf>
- COLSTON, Nicole, THOMAS, Julie, LEY, M. Tyler, IVEY, Toni, and UTLEY, Juliana (2017). "Collaborating for early-age career awareness: A Comparison of three instructional formats", **Journal of Engineering Education**, V 106, N 2, pp.326-344.
- CRAGG, Betty C. E. and ANDRUSYSZYN, Mary-Anna (2004). Outcomes of master's education in nursing. **International Journal of Nursing Education**, V 1, N 1, pp. 1-18.
- ÇALIK, Temel ve GÜRER, Gülten Türkan (2019). "Lisansüstü Öğrencilerin Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, Serap Emil ve Alper Çalikoğlu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Anafartalar Yerleşkesi, Çanakkale, ss.63-73.
- ÇORUK, Adil, ÇAĞATAY, Şefika ve ÖZTÜRK, Halime (2016). "Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 9, S 1, ss.165-178.
- DAĞYAR, Miray, KASALAK, Gamze, and UĞURLU, Nermin (2020). "Academic career awareness and academic career interest among Turkish undergraduate students", **Cypriot Journal of Educational Sciences**, V 15, N 5, pp.937-954.
- DAŞTAN, Abdülkerim (2009). "Karadeniz Teknik Üniversitesi İ.İ.B.F. ölçeğinde akademik görünüm ve muhasebe eğitiminin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma", **MUFAD Journal**, S 42, ss.144-156.
- EHTİYAR, V. Rüya, SOLMAZ, Cansu ve ÜST-CAN, Çağla (2019). "Kadın akademisyen" olmak: Turizm alanındaki kadın akademisyenlere yönelik bir metafor çalışması", **Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi**, C 16, S 2, ss.296-318.
- ER, Harun ve ÜNAL, Fatma (2017). "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi", **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, C 18, S 2, ss.687-707.



- ERDEN, Münire (2008). Eğitim Bilimlerine Giriş. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERKİLİÇ, Turan Akman (2007). "Factors affecting students' willingness to pursue postgraduate education", *Girne Amerikan University Journal of Social & Applied Science*, V 3, N 5, pp.46-72.
- ERKUŞ, Adnan (2012). Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-1. Pegem Akademi, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri ve YILDIRIM, Fatma (2013). "Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri", VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya Üniversitesi, ss.68-74.
- GÜR, Bekir S, ÇELİK, Zafer ve YURDAKUL, Serkan (2018). Yüksek öğrenime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu, Eğitim-Bir-Sen, Ankara.
- HOTAMIŞLI, Mustafa, KARCI, Aslı, ÇETİNEL, Hürmet ve ÇETİNKAYA, Feride (2011). "View of the undergraduates towards academician as a career: A comparative research in faculty of economics and administrative sciences and faculty of education", *e-Journal of New World Sciences Academy*, V 6, N 2, pp.144-159.
- İLTER, İlhan (2020). "Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C 53, S 1, ss.117-156.
- KARADAŞ, Ayşe, DURAN, Songül ve KAYNAK, Serap (2017). "Hemşirelik öğrencilerinin kariyer planlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi", *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C 8, S 1, ss.1-8.
- KARAKUL-KAYAHAN, Aygülen ve KARAKÜTÜK, Kasım (2014). "Lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C 47, S 2, ss.179-200.
- KATIPOGLU, Muhammet ve KATIPOGLU, Bedri. (2016). "İlköğretim bölümü öğrencilerinin akademisyenlik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi". *Journal of International Social Research [Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi]*, C 9, S 46, ss.572-580.
- KAYNAK, Tuğray (1996). İnsan Kaynakları Planlaması, Alfa Yayınları, İstanbul.
- KLINE, Rex B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. The Guilford Press, New York, NY.
- KONOKMAN, Gamze Y. and ALICI, Devrim (2014). "An attitude scale about graduate education: Reliability and validity study". *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, V 6, N 1, pp.112-129.
- KÖKSALAN, Bahadır, İLTER, İlhan ve GÖRMEZ, İlhan (2010). "Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzurum ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği)", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C 11, S 3, ss.277-299.
- MEB (2020). 10084549\_No15\_LGS\_2020\_Ilk\_Yerlestirme\_Sonuculari.pdf (meb.gov.tr) T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:14, 2020.

## Yükseköğretimde Akademik Kariyer Farkındalığı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

- MBS (2019). <https://mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.21510&MevzuatIliski=0&source=MevzuatBilgiSistemi>. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2019.
- MERCAN, Zeynep (2016). *Decision making process in the academic career orientation: Agentive and communal perspectives of Turkish postgraduate education scholars*, İstanbul Bilgi University, (Unpublished master's thesis), İstanbul.
- MERDAN, Ethem (2011). *Kişilikle kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Özel sektörde bir uygulama*, Kırıkkale Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale.
- NAS, Selçuk, PEYMAN, Duygu ve ARAT, Ö. Gülçin (2016). "Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma", **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 18, S 4, ss.571-599.
- NILES, Spencer and HARRIS-BOWLSBEY, JoAnn (2013). *Career Development Interventions in the 21st Century*. Nobel, Ankara.
- NG, Linda. C. H. (2016). *Exploring registered nurses' attitudes to postgraduate education for specialty practice in Australia*. University of Queensland, (Unpublished dissertation thesis), Australia
- ÖREN, Fatma. Ş., Yılmaz, Tuğçe ve Güçlü, Mert (2012). "Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi". **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. C 1, S 2, ss. 189-201.
- ÖSYM (2020). <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/ALES-1/aleskilavuz15052020.pdf>, *Akademik personel ve lisansüstü eğitime giriş sınavı*, 2020.
- ÖZMENTEŞ, Gökmen ve ÖZMENTEŞ, Sabahat (2005). "Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, S 17, ss.247-255.
- ÖZTÜRK, Mustafa (2020). *Üniversite kariyer gelişim programının öğrencilerin kariyer farkındalığı, karar verme yetkinliği ve stresi üzerindeki etkisi*, Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul.
- ÖZTÜRK-BOZTUNÇ, Nagihan, EROĞLU, Melek Gülşah ve KELECİOĞLU, Hülya (2015). "Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, C 40, S 178, ss.123-137.
- POLAT, Soner, APAK, Özlem and AKDAĞ, Murat (2013). "Investigation of primary student teachers' perceptions about the concept of academician through metaphor analysis", **Inonu University Journal of the Faculty of Education**, V 14, S 2, pp.57-78.
- SEÇER, Hasibe (2013). Bireysel kariyer planlama ve kişisel başarı algısı arasındaki ilişki ve Pamukkale Üniversitesi'nde bir araştırma, Pamukkale Üniversitesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Denizli.
- SEVİNÇ, Bilal (2001). "Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar". **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 34, S 1, ss. 25-40

- ŞAHİN, İdris, ZORALOĞLU, Yunus Remzi ve FIRAT-ŞAHİN, Necla (2011). “Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, C 3, S 3, ss.429-452.
- ŞİMŞEK, Ömer Faruk (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- TÜZ, Vergiliel Melek (2003). “Kariyer planlamasında yeni yaklaşımlar”, **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C 4, S 4, ss.169-176.
- ÜNAL, Çiğdem ve İLTER, İlhan (2010). “. Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği)”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C 14, S 2, ss.147-164.
- VARIŞ, Fatma (1973). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Sosyal Bilimlerde. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- YALÇIN, Hatice ve DEMİREKİN, Murat (2013). “Lisans eğitimi alan öğrencilerin, kadın akademisyenlerin çalışma yaşamındaki durumlarına yönelik algıları”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, C 3, S 2, ss.166-172.
- YÖK (1981). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981.
- YÖK (2014). <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. 2014–2015 akademik yılı yüksek öğretim istatistikleri, 2014.
- YÖK (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181109-3.htm>, Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda uygulanacak merkezi sınav ile giriş sınavlarına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik. Resmi Gazete. Sayı: 30590, 2018.
- YÖK (2019). <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/mevzuat>, Yükseköğretim kurulu mevzuatı, 2019.
- YÖK (2020). <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Yüksek öğretim bilgi yönetim sistemi. 2019–2020 akademik yılı yüksek öğretim istatistikleri, 2020.

## Ekler

### Ek 1. Akademik Kariyer Farkındalık Ölçeği

BÖLÜM II: AKADEMİK KARIYER FARKINDALIK ÖLÇEĞİ		Hiç bilğim yok	Duyulum ama detaylarını bilmiyorum	Hakkında bir şeyler biliyorum ancak sadece genel bilgiler olarak açıklayabilirim	Biliyorum, detaylarıyla açıklayabilirim
Açıklama: Lütfen akademik kariyer hakkındaki mevcut bilginizi düşünerek, size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.					
1.	Lisansüstü eğitimin yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsadığı hakkında bilğim var.				
2.	Lisansüstü eğitimin amaçlarından birinin kişinin kendisini alanında geliştirmek isteği olduğu hakkında bilğim var.				
3.	Lisansüstü eğitimin üniversitede öğretim elemanı ve öğretim üyesi olmak için gerekli olduğu yönünde bilğim var.				
4.	Yüksek lisans eğitiminin hangi amaçlarla yapıldığı hakkında bilğim var.				
5.	Yüksek lisans eğitimini bitirenlere bilim uzmanı, yüksek mühendis ve yüksek mimar gibi unvanlar verildiği hakkında bilğim var.				
6.	Yüksek lisans eğitim programlarının, tezi ve tezsiz olmak üzere ikiye ayrıldığı hakkında bilğim var.				
7.	Doktora eğitiminin hangi amaçlarla yapıldığı hakkında bilğim var.				
8.	Yüksek lisans programlarından alınması gereken asgari kredi sayısı hakkında bilğim var.				
9.	Yüksek lisans programlarından mezun olma koşulları hakkında bilğim var.				
10.	Yüksek lisans eğitimi süreci hakkında bilğim var.				
11.	Yüksek lisans ve/veya doktora yapmak için Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitime Giriş Sınavında (ALES) alınması gereken asgari puan hakkında bilğim var.				
12.	Yüksek lisans ve/veya doktora yapmak için yabancı dil sınavlarından alınması gereken asgari puan hakkında bilğim var.				
13.	Lisansüstü eğitim programlarına nasıl başvuru yapıldığı konusunda bilğim var.				
14.	Lisansüstü eğitim programlarına kabul edilme süreci hakkında bilğim var.				
15.	Doktora programlarından alınması gereken asgari kredi sayısı hakkında bilğim var.				
16.	Doktora programlarından mezun olma koşulları hakkında bilğim var.				
17.	Doktora eğitimi süreci hakkında bilğim var.				
18.	Lisansüstü eğitim diplomalarının bana kazandıracakları hakkında bilğim var.				
19.	Üniversitede öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin görev tanımları hakkında bilğim var.				
20.	Öğretim üyelerinin üniversitede görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyelerinden oluştuğu yönünde bilğim var.				
21.	Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlilerinden oluştuğu yönünde bilğim var.				
22.	Üniversitelerde öğretim elemanı kadro ilanlarının nereden takip edildiği hakkında bilğim var.				
23.	Öğretim elemanı kadrolarına nasıl başvuru yapıldığı hakkında bilğim var.				
24.	Öğretim elemanı kadrolarına kabul edilme süreci hakkında bilğim var.				
25.	Öğretim üyelerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilğim var.				
26.	Öğretim üyesi olma koşulları hakkında bilğim var.				
27.	Araştırma görevlisi olma koşulları hakkında bilğim var.				
28.	Araştırma görevlilerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilğim var.				
29.	Öğretim görevlilerinin üniversitedeki görevleri hakkında bilğim var.				
30.	Öğretim görevlisi olma koşulları hakkında bilğim var.				
31.	Öğretim elemanlarının akademik yükselmelerinde makale, proje vb. yazmaları gerektiği hakkında bilğim var.				

# MAĞDURLARA YÖNELİK FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN (MAFÖ) GELİŞTİRİLMESİ VE MAĞDURLARLA ÇALIŞABİLECEK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE UYGULANMASI

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Burak Miraç GÖNÜLTAŞ<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Sosyal Hizmet Bl. Sivas, mbgonultas@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4182-6098.

Geliş Tarihi: 20.02.2020 Kabul Tarihi: 31.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.691631

**Öz:** Mağdurlar, maruz kaldıkları bir takım kalıp-yargısal algılar ve ön yargılar nedeniyle dışlanma riskiyle karşı karşıyadırlar ve bu durum onların haklarının ihlal edilmesinde önemli bir etkidir. Çünkü gerekli yaklaşım ve müdahaleler yapılmadığında ya da yanlış yapıldığında mağdurlarda ikincil mağduriyetlere sebep olunabilmektedir. Bu amaçla alanda çalışan ve çalışma potansiyeli olan profesyoneller için mağdurlara yönelik ön yargı, kalıp-yargı ve farkındalık düzeyini ölçen MAFÖ geliştirilmiş, bu ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ve bu ölçek uygulanmıştır (n=270). Mağdurlara yönelik algı ve farkındalıkları belirleyen iki önemli etkenden ilki cinsiyet diğeri ise mağdurlara yönelik ders, seminer vs. bir etkinliğe katılmış olmaktır. Kadınlar erkeklere göre daha olumlu algılara ve daha yüksek farkındalığa sahiptir. Mağdurlara yönelik ders almak ya da seminere vs. katılmak, farkındalığı arttırmakta, farkındalığı artan öğrencilerin ise ön yargılı algıları azalmaktadır. Ancak farkındalık artarken, kalıp-yargısal algılarda artış olduğu görülmüştür. Kalıp-yargısal algılarda sadece cinsiyete göre farklılaşma vardır ve erkekler kadınlara göre daha fazla kalıp-yargısal algılara sahiptir. Farkındalık düzeylerine bakıldığında ise kadınların erkeklere göre mağdurlara yönelik farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda mağdurlara yönelik birtakım etkinliklerin özellikle mağdurla çalışma potansiyeli olan sosyal hizmet, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri vs. gibi alanlarda artırılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** mağdur, ön yargı, farkındalık, damgalama, ölçek.

## **DEVELOPING PERCEPTION AND AWARENESS TOWARD VICTIMS SCALE (PAVS) AND CONDUCTING ON UNDERGRADUATES WHO ARE ABLE TO WORK WITH VICTIMS**

### **Abstract:**

Victims experience the risk of exclusion due to a number of stereotypical perceptions and prejudices they are exposed to, which is an important factor in violating their rights. Because, when necessary approaches and interventions are not made or wrongly done, secondary victimization can be caused in victims. For this purpose, the PAVS, which measures the level of prejudice, mold-judgment and awareness of victims for professionals working in the field and potentially working, has been developed, its validity and reliability has been tested and applied (n = 270). As a result, two important factors that determine perceptions and awareness of victims are gender and lessons, seminars etc. for victims. attending an event. Women have more positive perceptions and higher awareness than men. Taking lessons for victims or seminars etc. participation increases awareness and students' increased awareness decreases their prejudiced perception. However, while awareness increased, it was observed that there was an increase in stereotypical perceptions. There is only a gender difference in stereotypical perceptions, and men have more stereotypical perceptions than women. Considering the level of awareness, it was found that the awareness levels of women towards victims were higher than men. Some activities for victims should be increased, especially in areas such as educational sciences, social work, psychology, sociology etc. that have the potential to work with victims.

**Keywords:** victim, prejudice, awareness, stigmatization, scale.

### **Giriş**

Yirminci yüzyılın başları ile birlikte artan suç oranları, sosyal bilimlerin odağını çoğunlukla suçlular üzerine yoğunlaştırmıştır. Ancak mağdurlar, maruz kaldıkları suçlar nedeniyle pek çok olumsuzluğa tecrübe etmekte, hakları çiğnenmekte ve toplumdaki dışlanma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, onların mağduriyet öncesi yaşantılarına dönmelerini zorlaştırmaktadır. Mağduriyet sürecinin etkisi, mağdurlara yönelik hukuki yaklaşımın yanı sıra sosyal ve psikolojik bir bakışın da gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla mağdurların, mağduriyet sonrasında yaşadıkları sosyal, psikolojik, fizyolojik ve ekonomik zararların en aza indirgenmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla başta adalet mekanizması olmak üzere ilgili kurumlarda psiko-

sosyal yaklaşım ve müdahale mekanizmalarının oluşturulduğu görülmektedir. Ancak mağdurlara yönelik yaklaşımlarda çok başarılı olunduğu söylenemez (Özdemir, 2020, 341). Bu başarısızlıkta mağdurların ihtiyaçlarının tam anlaşılmasının, mağdurlara yönelik yanlış-eksik algıların, yetersiz bilgilerin ve kurumların mağdurlara yönelik kalıp yargıların etkisinde kalmasının etken olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, mağdurlara yönelik birtakım hizmetleri sunabilmek için öncelikle bu gruba yönelik olumsuz algılar düzeltilmeli, farkındalık düzeyleri artırılmalı ve mağdur yararını ön-çeleven yaklaşımların benimsenmesi sağlanmalıdır.

Birleşmiş Milletler Suç ve Yetkinin Kötüye Kullanılması Mağdurlarının Temel Adalet İlkeleri Bildirgesi (1998)'ne göre "mağdur, bir suça maruz kalarak, bedensel, psikolojik ya da duygusal olarak zarar görmüş, maddi kayıplara uğramış ve hakları akamete uğramış kişilerdir". İnsanların bir suça maruz kalarak yaşadıkları mağduriyetler; cinsiyetlerine, içinde buldukları yaşam dönemi ve psikososyal şartlara, ekonomik koşullarına, fail-mağdur ilişkisine, maruz kalınan şiddetin yoğunluğuna, deneyimlerine, sosyal destek görüp görmeme vs. gibi birtakım faktörlere göre farklılaşabilmektedir (Mennicke vd., 2014, 815; Nagel vd., 2005, 726). Örneğin çocuklar yetişkinlere göre çok daha farklı tepkiler verebilmektedir. Bu tepkiler çocukların maruz kaldıkları istismar tiplerine göre değişebilirken, çocuklar kısa ve uzun vadede pek çok olumsuzluğu (anksiyete, öfke, güven problemleri, suçluluk, utanç, gerileme davranışları, uyum problemleri, saldırganlık, benlik değerinde azalma, içe kapanma vs.) deneyimleyebilirler. Aile içi şiddete maruz kalan bireylerde, aile bireylerinden şiddet görmek daha ağır olumsuzluklar oluşturabilmektedir. Ayrıca bu durum mağdurun sosyal olarak izole olmasına, çaresizlik gibi olumsuz duygular ve travma sonrası stres bozukluklarını tecrübe etmesine neden olabilir. Genel olarak bakıldığında, mağdurlar çok çeşitli sosyal sorunlara ve dolaylı zararlara (örn. tedavi giderleri, işsizlik vs.) da maruz kalabilmektedir (UNODC, 1999). Mağdurlarda sıklıkla rastlanan tepkiler şunlardır: Hafıza problemleri gibi bilişsel sorunlar, kaygı, çaresizlik, korku, utanç, ekonomik kayıplar, mağduriyeti gizleme, güvensizlik, kendine ve çevresine olan kontrolü kaybetmişlik hissi, depresyon ve sosyal ilişkilerden kaçınma gibi davranış bozukluklarıdır (Özdemir, 2020, 343; Mennicke vd., 817; Nagel vd., 730).

Mağdurların yaşadıkları olumsuzlukların giderilmesine yönelik sosyal ve psikolojik yaklaşım ve müdahaleler, özellikle mağduriyet sonrası meydana gelen zararların en aza indirgenmesinde önemlidir. Ancak mağdurlara müdahale etmekle görevli profesyonellerin mağdur/mağduriyetin farkında olmamaları ve/veya onlara yönelik olumsuz algı ve tutumlara sahip olmaları, mağdurlarda daha farklı mağduriyetlerin yaşanmasına ve haklarının ihlal edilmesine sebep olabilecektir. Örneğin suç sonrası adli ya da tedavi amaçlı içine girdikleri prosedürel işlemlerde meydana gelen aksaklıklar nedeniyle birtakım zararlar görebilmekte (kendini suçlama, utanma, kendinden şüphe etme gibi), özel durumları anlaşılammakta ve böylece başka mağduriyetler de yaşayabilmektedirler (Nagel vd., 2005, 734-735; George ve Martinez, 2002, 111). Litera-

türde bu durum ikincil mağduriyet olarak belirtilmiştir. Council of Europe (2009)'un tanımına göre ikincil mağduriyet, “kurumların ve bireylerin (kurumlarda çalışan profesyoneller vs.) mağdura karşı davranışlarından dolayı oluşan mağduriyet” (akt. Özdemir, 2020, 342) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca mağdurlara yönelik onları kötileyen ya da onlara yönelik ön yargılı, olumsuz algılar; onların ötekileşmeleri, dışlanmaları ve “insandışlaştırılmaları” (Özmen ve Erdem, 2018, 186) ile sonuçlanabilir. Farkındalık düşüklüğü ile birlikte kötileyici, küçük düşürücü ve ön yargılı algı ve bakışlar, mağdurlarla çalışacak profesyonellerin onları nesnelleştirmelerine (suçtan zarar gören, davacı, şikayetçi vs.) ve onlara yönelik öznel bakışı içeren birtakım özel yaklaşımları göz ardı etmelerine sebep olabilir. Ayrıca bu durum örgütsel boyutta, mağdurları damgalayıcı tavır ve davranışlara (dışlama, nezaketsiz davranışlar, duygusal şiddet, günah keçisi ilan etme vs. gibi) dönüşebilir (Özmen ve Erdem, 2018, 186). Damgalayıcı yaklaşımlar ise mağdurların kendilerini dışlanmış, hakları yenmiş, kınanmış ve itibarsızlaşmış gibi görmelerine neden olabilir.

### **Mağdurlara Yönelik Ön Yargılı Algı ve Tutumlar**

Ön yargı, bir gruba ya da kişiye ait olduğu gruba bağlı olarak gösterilen olumlu ya da olumsuz tutumlardır ve bireylerin bu kişilerle etkileşimini biçimlendiren bir özelliklidir (Brown, 2007). Mağdurlara yönelik ön yargılı algı ve tutumların nedenlerini açıklamaya çalışan sosyokültürel teoriye göre, insanların mağdurlarla ilgili bilişsel düzeydeki davranışlarını belirleyen temel faktör, bireyin dış dünyada kurduğu sosyal etkileşim ağlarıdır. Burada birey bu ağın oluşması ve şekillenmesinde aktif bir role sahiptir. Sosyal öğrenme unsurları olan aile, arkadaş, alt gruplar, toplum vs. gibi çevresel faktörler ile öncesinde mağduriyet yaşamak ya da bir mağdur ile etkileşime girmek, mağdurlarla ilgili bilgilenmek ya da medya gibi unsurlar vasıtası ile öğrenmek hep mağdurlara yönelik algı ve davranışları belirleyen çevresel unsurlardır. Bu bağlamda kişilerin, kendi yetiştikleri ve etkileştikleri ağlardan mağdurlarla ilgili bilinçleri ve yargıları göz ardı edilmemelidir. Çünkü olumsuz yargı ve kalıp-yargılar, bu kişilerin mağdurlara yönelik bakışlarını-yaklaşımlarını olumsuz bir şekilde etkileyebilecektir (Bongiorno vd., 2016; Catellani vd., 2004; Erdoğan ve Vatandaş, 2020).

Kökünde insanların davranışlarını anlama çabası yatan bir yaklaşımla (Hogg ve Vaughan, 2007), toplumda her dönem farklı olan, anormal, hastalıklı vb. kişi ve topluluklar, ön yargılı bakış, algı ve kalıp yargılara maruz kalmıştır (Akın-Bayramlık ve Uluğ, 2019, 5; Özmen ve Erdem, 2018, 187). Mağdurlarla çalışacak profesyonellerin toplum içerisinde gelen kişiler olması nedeni ile bu bakış ve algılardan etkilenmeme ihtimalleri yoktur (Gönültaş vd., 2019, 42; Yaman ve Güngör, 2013, 187-188). Ön yargılı algılar süreç içerisinde gelişmektedir ve birtakım aşamalardan geçmektedir: Başlangıçta etiketleme gelişir. Etiketlemede, farklı olana yönelik reddedici tutumlar söz konusudur. Kalıp-yargılar ise ön yargıların oluşumuna zemin oluşturur ve mağdurların davranışları ve özellikleri üzerine bilişsel bir süreçte oluşan inançlardır. Kalıp-yargı kişide, aralarında fark olduğuna bakmaksızın, aynı özellikler hepsinde varmış gibi ge-



nelleme yapmaya sebep olabilir (zayıf tiplerdir, duygusallardır, inançsızlardır vs. gibi) (Akın-Bayramlık ve Uluğ, 2019, 6; Özmen ve Erdem, 2018, 196-199; Çam ve Bilge, 2007, 14-15; Link ve Phelan, 2001, 364). Olumsuz tarafı mağdurlar hakkında peşin hükümler edinilmesine neden olarak ötekileştirmenin önünü açabilir. Ayrıca, kalıp-yargıların ikincil mağduriyetlerle ilişkili olduğu görülmüştür (Campbell ve Johnson, 1997, 257). Ön yargılar ise kalıp-yargılar vasıtası ise mağdurların kategorilere yerleştirilmesidir. Daha çok psikolojik bir süreçte oluşurlar ve kişinin, mağdurlara yönelik duygusal tepkiler vermelerine neden olurlar. Mağdurları tanımadan ve anlamadan onlara yönelik aşağılayıcı tutumlar, olumsuz duygular, küçümseme ya da hak ettikleri düşüncesi gelişebilir. Ayrıca görüşmelerde bu kişilerin söylediklerinin doğrulukları konusunda inanılmamış bir hava oluşturulabilir (örn. mağdurların aslında çıkar peşinde olduklarını düşünme vs.) (Ward, 1988, 130). Bu süreç sonrasında profesyonellerde, korkma, kötü görme, acıma, sinirlilik vs. gibi duygusal tepkiler gelişebilir. Bu aşamada mağdurlar toplumun huzurunu bozan, beceriksiz, kendilerini koruyamayan bu nedenle de öfkelenilen kişiler olarak görülebilir. Tüm bu aşamaların en son noktası mağdurların ayrımcılığa uğratılmasıdır ki bu durum mağdurların haklarının ihlaline en fazla neden olan etmen olabilir. Özetle kalıp-yargılar ön yargının bilişsel yönüne hizmet ederken ve ön yargılı birey bu bakışını ayrımcılık (sözel veya davranışsal olarak) şeklinde davranışa dönüştürebilir (Tooper ve Cengiz, 2019).

Damgalanmaya maruz kalmak mağdurlarda; mağduriyeti gizleme, sosyal desteğe başvurmama, tedaviden kaçınma, yabancılaşma, şiddete başvurma ve intihar davranışların görülmesine sebep olabilir. (Bongiorno vd., 2016). Damgalamayı önlemek için, o gruba yönelik bilgi ve farkındalığı arttıracak etkinliklerin (örn. eğitim) artırılması önerilmiştir (Çam ve Bilge, 2013, 23). Bilgi ve farkındalık düzeyi yüksek olan profesyonellerin kalıp-yargı tutumlarının daha düşük olduğu saptanmıştır (Özmen ve Erdem, 2018, 203). Ayrıca Nagel ve ark. (2005, 735), mağdur kişilerle çalışacak profesyonellerin mağdurlara yönelik hazırlanmış özel eğitimleri (mağduriyet süreçleri, mağdurlarla iletişim vs. gibi) alması gerektiği vurgulanmıştır.

### **Mağdurlara Yönelik Algıları Etkileyebilecek Faktörler**

Mağdurlara yönelik algı, tutum ve farkındalıkları araştıran çalışmalar çok yaygın değildir. Var olan çalışmalar ise daha çok spesifik suç mağdurlarına (tecavüz, cinsel suçlar vs.) yöneliktir (Örn. Mennicke vd., 2014; Nagel vd., 2005). Nagel ve vd. (2005, 736) bunun sebebini doğrudan mağdurlara yönelik bakışları ölçen ölçme araçları olmamasına bağlamıştır. Alanda yapılan çalışmalarda kadınların, erkeklere göre tecavüz mağdurlarına bakışları daha olumlu bulunmuştur (Jimenez ve Abreu, 2003, 254). Yine daha eğitimli katılımcıların ve sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olanların tecavüz mağdurlarına yönelik bakışları daha olumlu bulunmuştur (Nagel vd., 2005, 737). Ayrıca mağdurlarla çalışan profesyonellerden polislerin tecavüz mağdurlarına yönelik suçlayıcı, kalıp-yargısal ve kötümser tavırlara sahip oldukları bulgulanmıştır (Camp-

bell ve Johnson, 1997, 264). Mağdurlarla nasıl çalışılacağı konusunda eğitim alan polislerin mağdurlara yönelik bakışları daha olumlu bulunmuştur (Nagel vd., 2005, 735).

Türkiye’de ise çoğunlukla ruhsal hastalara yönelik yönelik olumsuz algı ve farkındalık düzeylerinin araştırıldığı görülmektedir. Çam ve Bilge (2013)’nin sistematik gözden geçirme çalışmasında, olumsuz algı, tutum ve damgalayıcı yaklaşımların ruhsal hastaların tedavisini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bu hastalarla çalışan profesyonellerin sahip olduğu olumsuz inanç ve tutumlar hastayı ve hastalığı olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada ise kişilik özellikleri ile damgalayıcı bakışları arasındaki ilişki araştırılmış (Akın-Bayramlık ve Uluğ, 2019, 15-16), öğretmenlerin genel olarak damgalama düzeylerinin düşük olduğu, ancak erkek öğretmenlerin kadınlara ve duygusal dengesiz kişilik özelliği gösteren öğretmenlerin diğerlerine göre damgalayıcı davranışları daha yüksek iken, kendi alanlarında eğitim seviyesi daha yüksek olan (örn. Eğitim alanında yüksek lisans yapmış olanlar), kişilik özelliği gelişime daha açık olan ve kıdemli öğretmenlerin damgalayıcı davranışları daha düşüktür.

Bu bağlamda hem mağdurların maruz kaldıkları suçlardan dolayı yaşadıkları travmaların en aza indirgenmesini sağlamak (tedavi, rehabilitasyon, sosyal destek) hem de sistemden kaynaklanan aksaklıklar nedeniyle ikincil mağduriyetlerini önlemek adına bu gruba yönelik olumsuz algılar giderilmeli, bu grubun özel durumunun farkında olunmalı ve böylece haklarının ihlal edilmesinin önüne geçilmelidir. Ayrıca, mağdurlara yaklaşım ve müdahalede, sosyal hizmet, psikoloji, pedagoji, eğitim bilimleri vs. gibi meslek gruplarının tanımlayıcı ve müdahale edici rolünden faydalanılması gerektiği ve mağdurlarla çalışması gereken diğer profesyonellerin (polis, sağlık personeli, hukukçu vs.) mağdurlara nesnel boyuttan daha çok öznel bakışı benimsemelerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Özdemir, 2020, 342). 2013 yılında yayımlanan Devlet Denetleme Kurulu raporuna göre mağdurlara yönelik ikincil mağduriyetlerin önlenmesi ve mağdurlara özel, suçluya yönelik yaklaşımlardan bağımsız, rehberlik ve destek hizmeti verebilecek yapıların oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Özetle, mağduriyeti anlama, tanımlama ve bu mağduriyete yaklaşım belirlemek için farkında olmak gerektiği, bunun da konuya yönelik özel bilgi ve eğitimle gerçekleştirilebileceği anlaşılmaktadır. Mağdurların özel durumuna istinaden Adalet Bakanlığı bünyesinde Mağdur Hakları Daire Başkanlığı kurulmuştur. Bu birimle mağdurlara yaklaşımın ve müdahalenin daha profesyonel olması amaçlanmaktadır.

Yukarıdaki çerçeveden hareketle mağdurlara yönelik yaklaşım ve müdahalelerde, kurum ve profesyonel faktörünün önemli olduğu görülmektedir. Bu durumda, mağduriyet sonrası süreçte mağdurlara verilecek hizmetler için görevli profesyonellerin mağdur, mağduriyet, mağdurların tepkileri gibi konularda farkında olmaları gerekmektedir ve ayrıca profesyonellerin farkındalıklarını etkileyebilecek şekilde bu konularda eksik ya da yanlış bilgi sahibi olmanın başta ikincil mağduriyetler olmak üzere başka olumsuzluklara sebebiyet verebileceği bilinmelidir. Yani mağdurlara yönelik

bilgi düzeyi arttıkça, olumsuz algı ve bakışlarının da azalması beklenmektedir. Ayrıca bu grupların mağdurlara yönelik algı ve bakışları ölçülebilmelidir. Bu bağlamda, mağdurlarla çalışacak profesyonellerin bu grup hakkında farkındalık düzeylerinin görülmesi-ölçülmesi ve böylece bu birimlere seçimleri ve eğitimleri (lisans ve hizmet içi eğitimler) planlanabilmelidir. Böylece mağduru öznel olarak ele alabilen, haklarını gözetilen ve onların yararını önceleyen bir alt yapı oluşturulabilir. Ancak halihazırda mağdurlarla çalışacak ya da çalışan profesyonellerin bu gruba yönelik farkındalıklarını ve algılarını ölçen ölçme araçlarına ve bu grupların mağdurlara yönelik damgalama, kalıp-yargı ve farkındalıklarını ortaya koyan çalışmalara ulaşamamıştır. Bu çalışmanın çıkış noktası bu husus olmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, mağdurlarla çalışma potansiyeli olan alanlarda öğrenim gören öğrencilerin mağdurlara yönelik algılarını ve farkındalıklarını ölçmeyi ve bunların hangi faktörler tarafından nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece bu grubun, mağdurlara yönelik olumsuz algı ve farkındalık problemleri görülebilecek ve bunların düzeltilmesine yönelik etkin ve efektif öneriler sunulabilecektir. Uzun vadede ise mağdurlarla çalışma potansiyeli olan bu grupların mağdurların özel durumlarına ve haklarına yönelik belli bir yetkinlikte olmalarını sağlamak ve gelecekte meydana gelebilecek potansiyel ikincil mağduriyetleri önlemek istenmektedir. Bu amaçla öncelikle mağdurlara yönelik algıları ve farkındalıkları ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesine karar verilmiştir. Çünkü hali hazırda kullanılan Erkan ve Yaman'ın (2013) Damgalama (Stigma) Ölçeği (DÖ) ile Page (2007)'in Tecavüz Mitleri Ölçeği (TMÖ) bazı açılardan bu çalışma için yeterli görülmemiştir. DÖ, öğretmenlerden oluşan bir örnekleme geliştirilmiştir ve herhangi bir gruba yönelik (akıl hastaları, suçlular, cinsel kimlik, toplumsal cinsiyet vs.) psikolojik damgalamayı ölçmektedir ve bu nedenle mağdurlara yönelik olabilecek (mağduriyet süreçleri, mağdurlara yaklaşım, mağdurlara yönelik kalıp-yargılar vs.) daha ayrıntılı nüansları ortaya koyamamaktadır. TMÖ ise polislerden oluşan bir örnekleme geliştirilmiştir. Sleath ve Bull (2012)'a göre, TMÖ mağdurlar içerisinde daha küçük bir grubu oluşturan tecavüz mağdurlarına yönelik mitleri ölçen ancak diğer mağdurlara ve mağduriyetin diğer boyutlarına genellenemeyecek bir özelliكتedir. Bu nedenlerle, mağdurlara yönelik algı ve farkındalığı ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu çalışma için kullanılması planlanmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın soruları şunlardır:

- 1- Katılımcıların mağdurlara yönelik algıları ve farkındalıkları ne boyuttadır?
- 2- Katılımcıların mağdurlara yönelik algıları (ön yargı ve kalıp-yargı) ile farkındalık düzeyleri arasında nasıl ve ne yönlü bir ilişki vardır?
- 3- Katılımcıların mağdurlara yönelik algı ve farkındalıklarını belirleyen yordayıcılar nelerdir? Bunlar içerisinde mağdurlarla ilgili bir etkinliğe (ders, seminer vs.) katılmış olmanın etkisi nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma için tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli geçmişte var olan ve hala devam eden olguları-durumları betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2012, 189). Bu araştırma için seçilen bu model ile evren hakkında genel bir kaniya varabilmek için evreni temsil eden bir örneklem taranmış ve değişkenler arasında değişimin olup olmadığı, varsa bu değişimin yönü ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Sivas Cumhuriyet Üniversitesinden hem etik onay (01.04.2019 tarih ve E.353183 sayılı) hem de resmi izinler alınmıştır.

### Örneklem

**Ölçme aracının geliştirilmesi:** Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için mağdurlarla çalışma potansiyeli olan Sosyal Hizmet, Psikoloji, Sosyoloji ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümlerde okuyan öğrenciler örneklem olarak seçilecektir. Tavşancıl (2005)'a göre ölçek geliştirmede madde sayısının 5-10 katı kadar kişiye uygulama yapılması önerilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) içinse ayrı bir örneklem seçilecektir. Literatürde DFA için 150-300 arası bir örneklem büyüklüğünün olması önerilmiştir (L. Muthen ve Muthen, 2002, 575).

**Ölçme aracının Uygulanması:** Geliştirilen ölçme aracı, kolayda örnekleme yöntemi ile Sosyal Hizmet bölümü öğrencilerine uygulanacaktır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde n=420 Sosyal Hizmet öğrencisi bulunmaktadır. Sosyal Hizmet bölümü, mağdurlara yönelik alınan dersler özelinde tercih sebebi olmuştur. Bu bölüm, "Sosyal Hizmet Mevzuatı ve Uygulamaları" kapsamında çocuk ve kadın mağdurlara yönelik adli uygulamaları ve dördüncü sınıfta ise "Adli Sosyal Hizmet" dersi içerisinde mağdur hakları ve mağdur bilimi dersleri almaktadırlar. Yine bölüm bünyesinde bulunan "Sosyal Hizmet Kulübü", suçlu ve mağdurlara yönelik etkinlikler düzenlemiş ve öğrenciler bu etkinliklere katılmışlardır. Bu nedenle bu alanda eğitim almış ve mağdurlarla çalışma potansiyeli olan bu örneklem araştırmanın kapsamına alınmıştır.

### Ölçme Aracının Geliştirilmesi

**Literatürün incelenmesi ve madde havuzunun oluşturulması:** Ölçme aracının geliştirilme sürecinde konu ile ilgili literatüre başvurulmasının yanı sıra mağdur bilimi ile ilişkili olabilecek ilgili alanlardan (sosyal hizmet, adli bilimler, psikoloji, adli tıp, psikolojik danışma ve rehberlik) araştırmacılar-akademisyenlerle çalışılmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında öncelikle mağdur bilimi ile alakalı literatür (viktimoloji, adli viktimoloji, viktimoloji tarihi, mağdur profilleri, mağdurların özellikleri, mağdurların verdiği tepkiler, mağdurlara yönelik yaklaşımlar) taranmış ve 55 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ardından uygun örnekleme tekniğiyle araştırmacının dersini takip eden 105 öğrenciye bir suça maruz kaldığı için mağdur olmuş bir kişi ya da kişiler özelinde, mağdur, mağduriyet, mağdurların yaşadığı olumsuzluklar, mağdura

yaklaşım kavramlarından ne anladıkları, mağdurları nasıl algıladıkları, onlara bakışları, onları nasıl yorumladıkları sorulmuş ve verilen yanıtlar incelenerek mağdurlara yönelik farkındalığı ölçek toplamda 70 madde üretilerek formlaştırılmıştır. Form beşli likert (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum, tamamen katılıyorum) usulünde yanıtları ölçebilecek şekilde hazırlanmıştır. Çalışmanın madde havuzu için S. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır.

**Pilot uygulama ve uzman değerlendirmesi:** 70 maddelik form, sosyal hizmet, sosyoloji, psikoloji ve PDR öğrencilerinden oluşan toplam 115 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anlayamadığı düşünülen maddeler kapsam geçerliği açısından konu ile ilgili akademisyenler ve dil bilimci bir uzmanla toplantı yapılarak, maddelerin mağdurlara yönelik bilgiyi ölçüp ölçmediğinin ve dilbilgisi-anlaşılabilirlik düzeylerini kritize etmeleri istenmiştir. Bu aşama sonucunda 6 madde havuzdan çıkartılarak 64 maddelik bir anket ile çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

**Uygulama:** 64 maddelik form, Kasım 2019 tarihinde, kolayda örnekleme tekniği ile onamları alınarak 482 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcıların %76,1'i kadındır, okudukları bölümler ise %71,2'si Sosyal Hizmet, %6'sı Psikoloji, %11'i Sosyoloji, %11,8'i ise PDR'dir. Katılımcıların ailelerinin ekonomik durumlarına bakıldığında, %39'u 0-2500 TL, %36,7'si 2501-4000 TL ve %24,3'ünün ise 4000 TL ve üstü gelire sahip olduğu görülmüştür.

**Geçerlilik ve Güvenirlik:** Ölçme aracı için yapı geçerliliği belirlenmek istenmiş ve bu amaçla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmıştır. Faktör döndürme için Varimax'e başvurulmuştur. AFA için SPSS 23, DFA içinse AMOS 23 programları kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi için şu uyum indekslerine göre değerlendirme yapılmıştır (İlhan ve Çetin, 2016, 28-30):  $\chi^2/df < 5$ ; GFI (Goodness-of-fit Index)  $> 0,85$ ; AGFI (Adjusted Goodness-of-fit Index)  $> 0,85$ ; IFI (Incremental Fit Index)  $> 0,90$ , CFI (Comparative Fit Index)  $> 0,90$  ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)  $< 0,08$ . Ölçeğin içgeçerliliği için uç gruplar analizi yapılmış ve güvenirlik içinse Cronbach Alfa analizi yapılmıştır.

### Veri Toplama ve Analiz Süreci

**Ölçeğin Uygulanması:** Anket uygulaması 2019 yılının Kasım ayı içerisinde yapılmış, verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Programa girilen verilerin öncelikle normallik dağılımları incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür (Shapir-Wilk  $> 0,05$ ) verilerin parametrik analizlere uygun olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda gruplar arası farklılaşmayı analiz etmek için bağımsız örnekleme t testi ile tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Katılımcıların mağdurlara yönelik algı ve farkındalıklarının yordayıcılarını görebilmek için ise Çoklu Regresyon Analizine başvurulmuştur. Model için, ön yargılı algılar, kalıp-yargılı algılar ve farkındalık düzeyi bağımlı değişken olarak; katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, ailelerinin ekono-

mik koşulları, daha önce mağdur olup olmama durumu ve mağdurlarla ilgili bir etkinliğe katılma durumu bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

## Bulgular

### Ölçeğin Geliştirilmesi

**Açımlayıcı faktör analizi (AFA):** AFA öncesinde maddelerin, ölçme aracı toplam puanına göre ilişkilerini görmek amacıyla korelasyona dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Tezbaşaran (1996, 45)'a göre AFA öncesinde, ölçme aracının madde ve toplam ölçek korelasyonları görülmeli ve 0.30'un altında kalan maddelerin ölçülmek istenen konuyla ilişkisinin düşük olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, belirtilen değerlerin altında kalan maddeler sağlıklı çalışmayacağı için ya değiştirilmeli ya da ölçme aracından çıkartılmalıdır (Erkuş, 2014, 48). Çalışmada, 0.30'un altında kalan maddelerin çıkartılmasına karar verilmiş ve bu değerlerin altında kalan 16 madde (md.1, 2, 3, 4, 6, 11, 13, 14, 16, 19, 22, 23, 24, 26, 32, 58) ölçekten çıkartılmıştır.

İkinci aşamada, veri setinin AFA'ya uygun olup olmadığını görmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Field (2000, 530) ve Hair ve vd. (1998, 232)'na göre, KMO değeri en az 0.80-0.90 arası olmalı, Bartlett küresellik testinde yer alan  $\chi^2$  değeri 0.05'ten küçük olmalıdır. Bu kriterler çoklu normal dağılım varsayımını sağlamakta ve faktör analizinin yapılabilirliğini göstermektedir. Bu çerçevede yapılan analizde KMO değeri .908 ve Bartlett değeri ise anlamlı ( $\chi^2_{(1176)} = 8529,955$ ,  $p < .01$ ) bulunmuştur. Bu bulgu, faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir.

Üçüncü aşamada ise faktör analizi için TBA yapılmıştır. TBA tekniğine göre; 1- her faktörün özdeğeri 1'den fazla olmalı, 2- Ortaya çıkacak max. faktör sayısı yamaç eğrisi grafiğinin yataylaştığı noktaya kadar olan faktör adededir, 3-Her faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı en az %5 olmalı ve 4-açıklanan varyans oranı en az % 32 olmalıdır (Field, 2000, 532). 48 maddelik ölçme aracı için yapılan TBA sonucunda öz değeri 1'den fazla olan ve toplam varyansın %58,13'ünü açıklayan 12 faktör bulunmuştur. Öz değeri 1'den fazla olan ancak varyansa %5'ten daha az katkı sağlayan faktör adedi 8'dir ve bazı maddelerin birden fazla faktöre yük almasından dolayı Varimax tekniği kullanılmıştır. Faktörler arasında ilişki olduğunun görülmesinde Varimax tekniği kullanılabilir (Büyüköztürk, 2002, 179-180).

Dördüncü aşamada, varimax tekniği kullanılarak yapılan analizde şu ölçütler alınmıştır: Maddelerin yükleri 0.40'ın üstünde, birden fazla faktör altında toplanan maddelerin yükleri arasında farkın ise 0.10'un üzerinde olmasına dikkat edilmeli ve bir faktör altında en az üç madde bulunmalıdır (Asıcı ve Karaca, 2018, 1611). Yapılan analizde kriterleri sağlamayan 11 (md.17,31,42,43,47,48,50,59,60,63,64) madde sırası ile ölçme aracından çıkartılmıştır. Kalan 37 madde ile TBA yapılmış ve öz değeri 1'in üzerinde total varyansın %55,1'ini açıklayan 8 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ancak faktörler çalışmanın muhteviyatı doğrultusunda incelendiğinde aslında 3 faktörlü bir

yapının oluştuğu görülmüş ve faktörlerin üçe zorlanmasına karar verilmiştir. Varimax tekniği ile binişik, madde yük farkı 0.10'dan az olan ve kuramsal yapıya uymayan 17 madde (md. 15,21,25,29,30,33,35,49,51,53,54,55,56,61,62) sırası ile çıkarılmış ve kalan 22 madde ile yapılan analizde KMO değeri .868, Bartlett değeri anlamlı ( $\chi^2_{(231)} = 3058.031, p < .01$ ) olan ve total varyansın %44,5'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir.

Madde havuzunun oluşturulmasında faydalanılan literatür çerçevesinde faktörler ve maddeleri değerlendirildiğinde, 1. faktördeki maddelerin (md.27,28,38,39,52,57,60) mağdurlara yönelik ön yargılı algıları ölçtüğü görülmüş ve bu faktöre "mağdurlara yönelik ön yargılar" adı verilmiştir. İkinci faktördeki maddelerin (md.36,37,40,41,44,45,46) ise mağdurlara yönelik kalıp-yargıları ölçtüğü görülmüş ve bu faktöre "mağdurlara yönelik kalıp-yargılar" ismi verilmiştir. 3. faktördeki maddelerin (md. 5,7,8,9,10,12,18,20) mağdurlarla ilgili bilgi ve farkındalığı ölçtüğü görülmüş ve bu faktöre de "mağdurlara yönelik farkındalık" adı verilmiştir (Tablo 1). Ayrıca faktörlerin ortalamalarına ve standart sapmalarına bakılmıştır. 1. faktörün ortalaması  $11.5 \pm 3.9$ , 2. faktörün ortalaması  $18.1 \pm 5.2$  ve 3. faktörün ortalaması ise  $28,5 \pm 2,74$ 'tür. MAFÖ faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları 1. ve 2. faktörler arasında, 497; 1. ve 3. faktörler arasında -,249; 2. ve 3. faktörler arasındaki ise ,079'dur ( $p < .001$ ).

**Doğrulayıcı faktör analizi (DFA):** DFA için ayrı bir örnekleme ( $n=294$ ), onamları alınarak, 22 maddelik form uygulanmıştır. Katılımcıların %81,3'ü kadın, %18,7'si erkektir. Bu grubun 58,2'si Sosyal Hizmet, %9,9'u Psikoloji, %10,5'i Sosyoloji ve %21,4'ü PDR bölümlerinde okumaktadır. Katılımcıların ailelerinin %34'ü 0-2500 TL, %43,5'i 2501-4000 TL ve %22,4'ü ise 4000 TL ve üstü gelire sahiptir. Katılımcıların verdikleri cevaplar üzerinden yapılan analiz için, uyum iyiliği testlerinden birkaçı ya da hepsi kullanılabilir (Schumacker, 2006). Yapılan analizde 18. maddenin oldukça düşük bir regresyon ağırlığı verdiği (,123) görülmüş ve bu maddenin 3. faktörden çıkartılmasına karar verilmiştir (Tablo 1). İkinci aşamada 21 maddeli 3 faktörlü yapı üzerinden yapılan analizde ilk DFA sonucu kısmen yeterli düzeyde uyum göstermiş ve bu durumda maddelerin modifikasyon indislerine bakarak 44-46 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır (Şekil 1). Neticede uyum değerleri açısından modelin oldukça iyi bir uyum gösterdiği görülmüş ve MAFÖ doğrulanmıştır (Tablo 2).

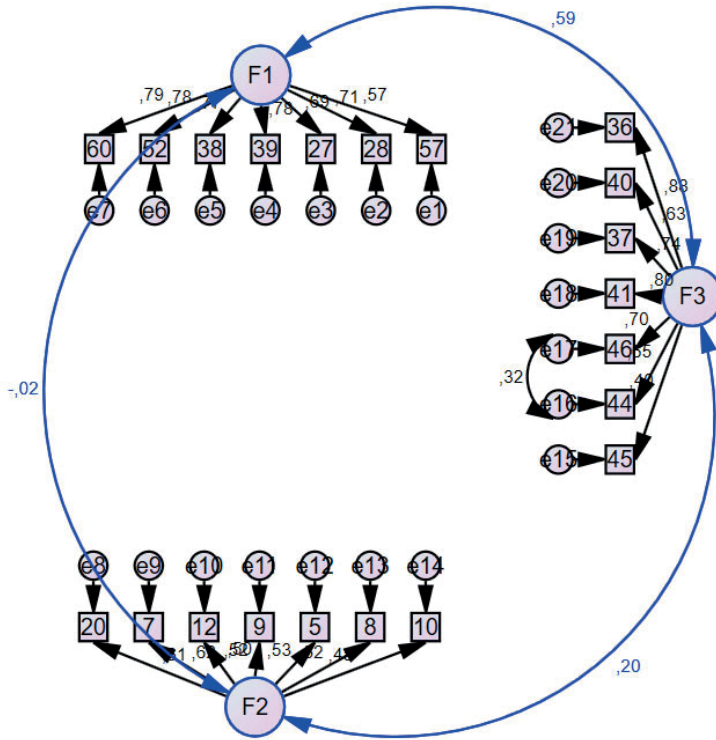
Tablo 1. MAFÖ'nün maddeleri, madde faktör yükleri, açıkladıkları varyans oranları

Maddeler	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
1. md.60 Bir kişi mağdur olmuşsa, mağdur olmayı hak etmiştir.	0,720		
2. md.52 Mağduriyete karşı kendini koruyamayan insanlar, toplumda damgalanmayı hak ederler.	0,688		
3. md.38 Mağdurlar aslında mağdurmuş gibi davranarak çıkar peşindedir.	0,609		
4. md.39 Mağdurlar failleri tahrik ettikleri için mağduriyet yaşarlar.	0,692		
5. md.27 Mağdurlar, suç eyleminin gerçekleşmesinde suçlular kadar sorumludur.	0,524		
6. md.28 Giyim tarzı, bir kişinin mağdur edilmesi için yeterli bir gerekeç olabilir.	0,658		
7. md.57 Başına gelen mağduriyeti polise bildirmeyenler mağdur kabul edilmemelidir.	0,621		
8. md.36 Genellikle özgüveni düşük kişiler mağdur olurlar.		0,703	
9. md.40 Fiziksel olarak zayıf olan kişiler daha çok mağdur olurlar.		0,598	
10. md.37 Pasif tipler mağduriyete açık kişilerdir		0,732	
11. md.41 Mağdurlar duygusal yönden zayıf karakterli kişilerdir.		0,678	
12. md.46 İsyankâr ruhlu insanlar daha çok mağdur olurlar.		0,677	
13. md.44 İnanıcı zayıf olan kişiler daha çok mağdur olur.		0,639	
14. md.45 Dini vebelerini yerine getiren (ibadet eden) kişiler, uğradıkları mağduriyetlerin zararını daha kolay atlatırlar.		0,573	
15. md.20 Mağdurlar yaşadıkları olayın etkilerinden kurtulamadıkları için diğer insanlara karşı sosyal mesafe koyarlar.			0,541
16. md.7 Mağdurlarda, mağduriyet sonrası hafıza problemleri, karar vermekte zorlanma, konsantrasyon problemleri gibi bilişsel sorunlar sıklıkla görülür.			0,599
17. md.12 Hırsızlık-yağma mağduru olan kişiler, tehlike beklentisi içerisinde kaldıklarından, belirsizlik endişesi yaşarlar.			0,648
18. md.9 Mağduriyetin sebep olduğu ekonomik kayıplar, kişide psikolojik sorunlara sebep olur.			0,609
19. md.5 Mağdurların, mağduriyete verdikleri tepkileri daha önceki mağduriyet deneyimlerine göre farklılaşır.			0,475
20. md.8 Mağdurların, maruz kaldıkları vaka ile ilgili duydukları suçluluk duygusu, travmanın tedavi süreçlerini zorlaştırır.			0,608
21. md.10 Çocukta, yaşadığı mağduriyetin etkileri içinde bulunduğu gelişimsel çağa göre farklılık gösterir.			0,629
Toplam Varyans: %44,5	%15,7	%15,6	%13,2



Tablo 2. MAFÖ'nün DFA değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum İndeksleri	İlk çıkan değerler	1.modifikasyon
$X^2/df$	<5	2,09	1,9
GFI	>.850	.887	.898
CFI	>.900	.916	.926
IFI	>.900	.916	.926
TLI	>.900	.905	.916
RMSEA	<.080	.061	.058



Şekil 1. MAFÖ path analizi

MAFÖ'nün uç gruplar analizi için ölçeğin her bir faktöründen ayrı ayrı toplam puanlar alınmış ve puanlar arasında sıralama yapılmıştır. Sonrasında ilk %27'lik kısım alt grup, son %27'lik kısım ise üst grup olarak belirlenerek Independent Samples t testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak her üç faktörde de uç gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, her bir alt boyutun toplam puanları bazında uç grupların birbirinden ayrıştığını göstermiştir ( $F1t_{(258)}=-29.8, p<.05$ ); ( $F2t_{(259)}=-40.2, p<.05$ ); ( $F3t_{(259)}=-21.5, p<.05$ ).

**Güvenirlilik:** MAFÖ'nün güvenilirliğini analiz etmek için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Cronbach alfa katsayısı; 1. faktör için .812, 2. faktör için .811 ve 3. faktör içinse .706 bulunmuştur. Literatüre göre Cronbach Alfa değerinin .600 ile .790 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002, 156). Bu bağlamda MAFÖ güvenilir bir ölçektir.

Netice olarak, MAFÖ mağdurlarla çalışan ya da çalışma potansiyeli olan profesyonellerin mağdurlara yönelik algı ve farkındalıklarını ölçen, geçerli, güvenilir, 21 maddelik 3 faktörlü bir ölçektir. Ölçeğin her bir faktöründen ayrı ayrı toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin 1. ve 2. Faktörlerinden alınan puanların yüksekliği katılımcının suç mağdurlarına yönelik ön yargılı ve kalıp-yargılı algı ve bakışlara sahip olduğunu gösterirken, 3. faktörden alınan puanların düşüklüğü ise mağdurlarla ilgili farkındalığın düşük olduğunu göstermektedir.

### MAFÖ'nün Uygulanması

**Betimleyici veriler:** Araştırma için n=270 sosyal hizmet öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %72,6'sı kadın, %27,4'ü erkektir. Örneklem %31,9 ile 3. sınıf öğrencilerinden, %27 ile 2. sınıf öğrencilerinden, %25,2 ile 4. sınıf öğrencilerinden ve %15,9 ile 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların ailelerinin %43'ü 0-2500 TL, %34,4'ü 2501-4000 TL ve %22,6'sı ise 4000 TL ve üstü gelire sahiptir. Ayrıca öğrencilerin %20'si herhangi bir suçun mağduru olduğunu belirtmiştir. Örneklem %46,7'si mağdurlarla ilgili ders almıştır, %13,3'ü mağdurlarla ilgili konferans, seminer vs. katılmıştır, %11,9'u hem ders hem de etkinliğe katılmıştır, %28,1'i ise mağdurlarla ilgili herhangi bir etkinliğe katılmamıştır.

Katılımcıların ölçek puanlarına bakıldığında, ön yargılı bakış puan ortalaması 11,9 (std.sap.4,2); kalıp-yargılı algı puan ortalaması 18,9 (std.sap.5,2) ve mağdurlara yönelik farkındalık puan ortalaması ise 28,2 (std.sap.3,2)'dir. Bu puanlara göre katılımcıların genel olarak mağdurlara yönelik ön yargılı olmadığı ancak kalıp-yargılı algılara sahip oldukları, ayrıca mağdurlara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Örneklem mağdurlara yönelik ön yargılı algıları, kalıp-yargılı ve farkındalık düzeyleri arasındaki korelasyona bakıldığında, üç değişkenin arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ön yargılı algılar ile kalıp-yargılı algılar arasında pozitif yön-

l bir ilişki mevcutken ( $r=,427$ ,  $p<,001$ ), n yargılı algılar ile farkındalık düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur ( $r=-,320$ ,  $p<,001$ ). Ayrıca kalıp-yargılı bakışlar ile farkındalık arasında pozitif yönlü bir ilişki çıkmıştır ( $r=,142$ ,  $p<,001$ ). Bu baēlamda n yargılı algılar arttıkça kalıp-yargısal algıların da arttıēı görülürken, farkındalık arttıkça n yargılı algıların azaldıēı ancak kalıp-yargısal bakışın olumsuzlaŐtıēı bulgulanmaktadır.

**Yordayıcı veriler:** Katılımcıların algı ve farkındalık düzeylerini yordayan deēiŐkenleri belirlemek amacı ile yapılan çoklu regresyon analizine göre (Tablo 3), her  regresyon modeli de istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Regresyon analizine göre, ön yargılı algıları katılımcıların cinsiyetlerinin; kalıp-yargısal algıları yine katılımcıların cinsiyetlerinin ve farkındalık düzeyleri ise katılımcıların cinsiyetlerinin, sınıf düzeylerinin ve konu ile ilgili bir etkinliēe (ders almak gibi) katılmanın doērusal kombinasyonları tarafından anlamlı Şekilde yordanmıŐ olduēu grlmŐtır. Bu baēlamda katılımcıların cinsiyetlerinin her  baēımlı deēiŐken üzerinde etken olduēu görülürken, katılımcıların sınıf düzeyleri ve konu ile ilgili ders alma durumları farkındalık düzeyi üzerinde etken oldukları bulgulanmıştır.

**İlişkisel veriler:** Katılımcıların n yargılı algılarını, kalıp-yargılı bakışlarını ve farkındalıklarını etkileyebilecek etkenler açısından bakıldıēında (Tablo 4); n yargılı algılar, cinsiyete ve maēdurlarla ilgili bir etkinliēe katılma durumuna göre farklılaşmaktadır (Post-Hoc Tukey Testine göre “ders alma” ile “etkinliēe katılmama” kategorileri birbirinden anlamlı olarak ayrılmaktadır). Maēdurlara yönelik ders alma gibi uzun süreçli etkinliklerin, n yargılı algıların önlenmesi açısından ne çıktıēı grlmŐtır. Kadınların erkeklere göre, maēdurlarla ilgili ders alanların ise almayanlara göre ön yargılı algı düzeylerinin daha düşük olduēu grlmŐtır. Kalıp-yargısal algılar açısından bakıldıēında sadece cinsiyete göre farklılaşma vardır ve erkekler kadınlara göre daha bariz-fazla Şekilde kalıp-yargısal algılara sahiptir. Farkındalık düzeylerine bakıldıēında ise kadınların erkeklere göre maēdurlara yönelik farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 3. Regresyon analizi sonuçları

Değişken	ÖN YARGILI ALGILAR					KALIP-YARGILI ALGILAR					FARKINDALIK DÜZEYİ														
	B	S.H.	β	T	p	B	S.H.	β	T	p	B	S.H.	β	T	p										
Sabit	7,725	1,728		4,471	,001	16,601	2,222		7,472	,001	30,523	1,332		22,919	,001										
Cinsiyet	3,091	,558	,327	5,536	,001	2,786	,718	,237	3,88	,001	-1,1391	,430	-,192	-3,223	,001										
Sınıf düzeyi	-,401	,269	-,097	-1,491	,137	0,044	,346	,009	,128	,899	,517	,207	,164	2,496	,013										
Ekonomik durum	-,124	,311	-,023	-,398	,691	0,155	,400	,023	,388	,698	,181	,240	,044	,757	,450										
Geçmiş mağduriyet	,411	,618	,039	,666	,506	-0,712	,795	-,054	-,896	,371	-,689	,476	-,085	-1,446	,149										
Ders alma durumu	,362	,207	,111	1,745	,082	-0,135	,267	-,033	-,505	,614	-,417	,160	-,167	-2,611	,010										
<b>R=,353</b>	<b>R<sup>2</sup>=,124</b>					<b>R=,257</b>					<b>R<sup>2</sup>=,066</b>					<b>R=,337</b>					<b>R<sup>2</sup>=,114</b>				
<b>F=7,508</b>	<b>p=,000</b>					<b>F=3,723</b>					<b>p=,003</b>					<b>F=6,765</b>					<b>p=,000</b>				

Tablo 4. İlişkisel analiz sonuçları

	ÖN YARGILI ALGILAR						KALIP-YARGISAL ALGILAR						FARKINDALIK					
	N	Ort.	Ss.	t	P		N	Ort.	Ss.	T	P		N	Ort.	Ss.	t	P	
Cinsiyet	196	11,13	3,7				18,1	5,2				28,5	2,6					
Erkek	74	13,97	4,7	-5,152	0,001		21,06	4,7	-4,158	,001		27,5	4,3		2,400	,017		
Suç Mağduriyeti	54	11,5	4,9				19,7	5,5				29	3,1					
Evet																		
Hayır	216	11,9	4	-0,627	0,531		19,7	5,1	1,299	,195		28,1	3,2	1,863	,064			
Sınıf Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	P		N	Ort.	Ss.	F	P		N	Ort.	Ss.	F	P	
1. Sınıf	43	12,6	4,6				17,7	5,5				17,7	5,5					
2. Sınıf	73	11,9	4,1	0,755	0,52		19	5	,911	,436		19	5	,911	,436			
3. Sınıf	86	11,9	4,1				19,3	5				19,3	5					
4. Sınıf	68	11,3	4,1				19,1	5,5				19,1	5,5					
0-2500 TL	116	11,7	4,6				18,5	5,5				18,5	5,5					
2																		
501-4000 TL	93	12,3	3,6	0,638	0,529		19,5	4,9	,967	,382		19,5	4,9	,967	,382			
4000 TL ve üzeri	61	11,6	4,1				18,9	5,1				18,9	5,1					
Gelir Düzeyi	N	Ort.	Ss.	F	P		N	Ort.	Ss.	F	P		N	Ort.	Ss.	F	P	
Ders Alma	126	11,2	4				19,1	5,5				19,1	5,5					
Seminer, Konferans	36	13	4,5	4,106	0,007		19,4	5,7	,403	,751		19,4	5,7	,403	,751			
Mağdurlarla İlgili Etkinlik	32	11	4,1				18,3	5				18,3	5					
Her ikisi De																		
Katılmama	76	12,9	4,1				18,6	4,6				18,6	4,6					

## Tartışma

Bu çalışma, sosyal hizmet öğrencileri özelinde mağdurlara yönelik algıların ve farkındalık düzeylerinin boyutlarını ve hangi değişkenlerden nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, mağdurlarla çalışma potansiyeli olan bir alanda, sosyal hizmette, eğitim almaktadır. Örneklemin profiline bakıldığında, katılımcıların beşte birinin daha öncesinde bir suçun mağduru olduğu görülmüş ayrıca üçte bire yakını ise daha öncesinde mağdurlarla ilgili herhangi bir etkinliğe (ders almak, seminer, konferans vs.) katılmamıştır. Bu iki değişkenin araştırmaya özgün bir etki kattığı düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında örneklemin mağdurlara yönelik ön yargılı bakmadığı ancak kalıp-yargısal bakışlara sahip oldukları yönünde bir kanı oluşmuştur. Farkındalık düzeyleri ise ortalamanın oldukça üstündedir. Bu bulgu iki yönden değerlendirilebilir:

İlk olarak, ön yargılı algılar, kalıp-yargısal algılar ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki ve bunun yönüne bakılabilir. Çalışmamıza göre kalıp-yargısal algı düzeyi arttıkça ön yargılı algı düzeyi de artmaktadır. Bu durum literatüre göre şöyle yorumlanabilir: Bir gruba yönelik damgalayıcı bakışlar belli süreçlerden geçmektedir ki kişilerde önce o gruba yönelik kalıp-yargısal algılar oluşmakta bu da ön yargılı algılara ve ayrımcılığa doğru ilerleyebilmektedir (Tutkun ve Koç, 2008; Mackie ve Smith, 1998). Benzer şekilde İngiltere’de partner şiddetine yönelik yapılan bir çalışmada, mağdur olan erkeklere yönelik kalıp-yargıların daha sonrasında onlara yönelik açık ve kapalı yargı ve tutumları etkilediği bulgulanmıştır (Bates vd., 2019). Yine Toper ve Cengiz (2019) eski hükümlülere yönelik belediye çalışanlarının ön yargılı tutumlara sahip olduklarını ve bunda olumsuz kalıp-yargıların etkili olabileceğini önermişlerdir. Bulgumuz literatürle uyumaktadır. Bu bağlamda mağdurlara yönelik ön yargılı-ayrımcı bakışları önlemek için öncelikle onlara yönelik kalıp-yargısal algılar önlenmelidir.

Diğer ilişki ise farkındalık düzeyi ile ön yargılı algılar arasındadır: Farkındalık düzeyi arttıkça ön yargılı algılarda azalma olmaktadır. Case ve Stewart (2009) tarafından n=143 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, eğitim alarak farkındalık düzeyi yükselen öğrencilerin gay ve lezbiyen bireylere yönelik daha az bir ön yargı içinde oldukları bulgulanmıştır. Başka bir çalışma ise ruhsal hastalığa sahip kişilere yönelik farkındalığı artırıcı çalışmaların, bu kişilerle çalışan profesyonellerin ön yargılı-damgalayıcı algılarını azalttığını savunmuştur (Çam ve Bilge, 2007, 19). Bu bağlamda bulgularımız literatürle uyumludur. Mağdurlara yönelik farkındalığı artırabilecek yöntemler, kişilerde mağdurlara yönelik ön yargıların engellenmesine katkıda bulunabilir. Ancak farkındalık düzeyi arttıkça kalıp-yargısal algılarda olumsuzlaşma söz konusudur. Normalde mağdurlarla ilgili farkındalığın artması, onlara yönelik kalıp-yargısal bakışları önlemesi beklenmektedir (Nagel vd., 2005, 735). Bu durum literatürle uyumsuzdur. Bu bulgu açısından bakıldığında, kalıp-yargılar bilişsel bir sürecin

ürünüdür ve bazen sosyal bir grubu daha hızlı anlamlandırmaya yarayabilir (Hogg ve Vaughan, 2007). Bu bağlamda örneklemin, kalıp-yargısal algılar ile ileride çalışabilecekleri bu grubu daha iyi anlama çabasında oldukları yönünde bir tahmin yapılabilir. Ancak burada önemli nüans, farkındalık artarken kalıp-yargısal algıların arttığı gibi; kalıp-yargısal algılar arttıkça ön yargılı algıların da artmış olmasıdır. Yani örneklem açısından kalıp-yargısal bakışlar bazı mağdurlar için doğru olabilir ve onları anlamlandırmalarını-tanumalarını sağlayabilir ancak bu algılama zamanla tüm mağdurları aynı kategoriye sokmalarına neden olabilir ve damgalayıcı yaklaşımın önünü açabilir.

İkinci olarak mağdurlara yönelik olumsuz algıları ve farkındalık düzeyini etkileyebilecek değişkenlerin neler olduğuna bakıldığında, cinsiyetin mağdurlara yönelik ön yargılı algılarda, kalıp-yargısal algılarda ve farkındalık düzeyinde yordayıcı bir etken olduğu görülmüştür. Bu etkileme düzeyi her ne kadar yüksek değilse de cinsiyetin, özellikle mağdurlara yönelik damgalayıcı bakışlara zemin oluşturan ön yargıların ve kalıp-yargıların oluşmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Nagel ve ark. (2005) mağdurla çalışan 205 profesyonel üzerinden yaptıkları çalışmada, katılımcıların tecavüz mağdurlarına yönelik bakışlarında en belirgin yordayıcı, cinsiyet olduğu görülmüştür ve kadınlar erkeklere göre daha bariz şekilde olumlu tutumlara sahiplerdir. Yine bir çalışmada Jimenez ve Abreu (2003), kadınların mağdurlara bakışlarını erkeklere göre daha olumlu bulmuştur. Çalışmamızda her üç bağımlı değişkende de kadınların erkeklere göre ön yargıları ve kalıp-yargıları daha azken farkındalıkları ise daha fazladır. Özellikle kalıp-yargısal bakışlarda erkekler kadınlara göre daha fazla kalıp-yargısal bakışlara sahiptir. Bu bağlamda bulgularımız literatürle uyumludur. Kadınların erkeklere göre duygusal yönlerinin ve empatik yapılarının daha çok öne çıkması bu bulguda belirleyici etkenler olduğu düşünülmektedir.

Mağdurlara yönelik algı ve farkındalığın oluşumunda bir diğer yordayıcı ise mağdurlarla ilgili etkinliğe katılma durumudur. Ancak bu değişken sadece farkındalık düzeyini yordamıştır. Yani mağdurlara yönelik ders alma, seminer, konferans vs. katılma mağdurlara yönelik farkındalığın oluşmasında etkilidir. LGBT gruplara yönelik eğitim alan öğrencilerin farkındalıkları artmıştır ve ön yargılı bakışları daha az bulunmuştur (Case ve Stewart, 2009). Çam ve Arabacı (2014)'nın n=650 hemşire ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların ruhsal hastalıklara yönelik inançlarında, daha öncesinde psikiyatri hemşireliği dersi veya eğitimi almış olmaları etkilidir ve bu dersi alanların bakışları daha olumlu bulunmuştur. Yine Bilge ve ark. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da daha öncesinde ruh sağlığı ile ilgili eğitim alan öğrencilerin bu hastalara yönelik algıları daha olumlu çıkmıştır. Benzer şekilde Oban ve Küçük (2012)'ün çalışmasında öğrencilere şizofreniye yönelik bilgilendirme eğitimleri verilerek farkındalıkları artırılmış ve bu öğrencilerin şizofreniye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği bulgulanmıştır. Çalışmamızın bulguları literatürle uyumludur. Bu bağlamda mağdurlarla ilgili bir etkinliğe katılmış olmanın, onlara yönelik farkındalığı artırıcı bir etkisi olduğu görülmüştür, çünkü bu etkinlikler vasıtası ile genellikle toplumda

bilinmeyen ya da yanlış bilinen bu grup hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olunması sağlanabilmektedir.

Ayrıca mağdurlara yönelik bir etkinliğe katılma durumuna göre mağdurlara yönelik algı ve farkındalık durumlarının nasıl değiştiğine bakıldığında, mağdurlara yönelik ders alan katılımcılarda ön yargılı algıların daha düşük olduğu görülürken, farkındalık düzeyinin ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca mağdurlarla ilgili diğer etkinliklere (seminer, konferans vs.) katılanların farkındalık düzeyleri de daha yüksek çıkmıştır. Yani seminer, konferans gibi etkinlikler farkındalık düzeyini daha çok artırırken, ders almak ise diğer etkinliklere nazaran mağdurlara yönelik ön yargıyı daha fazla önlemektedir. Bu anlamda araştırmamız, literatürden farklı olarak düzenlenecek etkinliklerin nasıl olması gerektiği konusunda da ayrıntılar sunmaktadır: Şöyle ki, mağdurlara yönelik seminer, konferans vs. kısa süreli etkinlikler, onlara yönelik ön yargıların önlenmesinde kullanılabilir ancak ders almak gibi daha uzun süreli etkinliklerin ön yargılı algıların önlenmesinde daha çok katkı sunacağı konusunda bir sonuca varılmaktadır. Çünkü ders formatında verilen eğitimler uzun süreçlidir, belli bir plan dahilindedir, teori ve uygulama bir aradadır ve eğitim sonrasında bilgi düzeyi ölçülebilmektedir. Ayrıca ön yargı gibi tutumların değişmesi belli bir süreçte olacaktır: Bu kişileri tanıma, anlama, onların sorunlarının ne olduğunu birtakım örneklerle görme vs. gibi yaklaşımlar sonrasında tutumların değişmesi ve farklılaşması beklenir. Literatüre göre ön yargılı tutumlar da süreç içerisinde gelişmektedir. Bu bağlamda süreç içerisinde gelişen bir tutumun, doğal olarak süreç gerektiren bir etkinlik sonrasında değişmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın en özgün bulgularından birisi bu olmuştur.

Mağdurlara yönelik farkındalık düzeyini yordayan diğer bir etken ise katılımcıların sınıf düzeyidir, yani bu çalışmaya katıldıkları sırada kaçınıcı sınıfta yer almış olduklarıdır. Çalışmamızda da farkındalık düzeyi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, her ne kadar anlamlı bir farklılaşma görülme de 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin diğer iki sınıfa göre farkındalık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Birdoğan ve Berksun (2002) tarafından 100 tıp öğrencisi ile yapılan çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre ruh sağlığı hastalarına yönelik tutumları daha olumlu çıkmıştır. Bu anlamda bulgumuz literatürle uyumludur. Katılımcılar özelinde bakıldığında, bu değişkenin de mağdurlara yönelik ders alma ile ilgili olduğu görülebilir ve bu örneklem grubu 3. ve 4. sınıfta spesifik olarak çocuk, kadın ve ayrıca genel olarak suç mağdurlarına yönelik dersler almaktadırlar. Mağdurlarla ilgili derslerle mağduriyeti tanımlama, mağdurların tecrübe ettikleri süreçler, mağdurlara yaklaşım ve müdahale, mağdurlarla görüşme vs. gibi konularda bilgiler edinmektedirler. Son sınıfta birlikte yoğunlaşan bu dersler, katılımcıların farkındalık düzeyine anlamlı bir etki oluşturmuştur.

Çalışmamız birtakım sınırlılıklar içermektedir: Öncelikle MAFÖ, gelecekte toplumda kadın-erkek oranlamasına göre yeniden test edilmeli ve geliştirilmelidir. Gelecekte ise mağdurlarla hali hazırda çalışan diğer hizmet gruplarına (örn. Kolluk gö-



revlileri) da uygulanmalı ve gerekirse revize edilmelidir. Bunun dışında mağdurlarla çalışma potansiyeli olan ancak müfredatında mağdurlarla ilgili ders bulunmayan diğer bölümler üzerinde de MAFÖ uygulanmalı ve mağdurlara yönelik algıları ve farkındalıklarını etkileyen etmenler görülmelidir.

### **Sonuç**

Özetle, mağdurlara yönelik algı ve farkındalıkları belirleyen iki önemli etken cinsiyet ve mağdurlara yönelik ders, seminer vs. bir etkinliğe katılmış olmaktır. Aynı zamanda bu iki çıktı çalışmamızın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Şöyle ki, kadınlar erkeklere göre daha olumlu algılara ve daha yüksek farkındalığa sahiptir. Mağdurlara yönelik ders almak ya da seminer, konferans gibi bir etkinliğe katılmak, örneklemimizdeki öğrencilerin farkındalığını arttırmakta, farkındalığı artan öğrencilerin ise ön yargılı algıları azalmaktadır. Ancak farkındalık artarken, kalıp-yargısal algılarda da artış olduğu görülmektedir ve bu durum zamanla sosyal hizmet öğrencilerinin mağdurlara yönelik damgalayıcı bakışlara sahip olmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmamıza göre mağdurlara yönelik olumsuz algıları önlemek ve farkındalığı arttırmak açısından mağdurlarla ilgili ders almak, seminer ve konferansa katılmak gibi birtakım etkinliklerin özellikle mağdurla çalışma potansiyeli olan sosyal hizmet, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri vs. gibi alanlarda artırılması ve etkin bir plan dahilinde verilmesi oldukça önemlidir. Bu eğitimlerde, kalıp-yargısal algıların oluşmasını engellemek için uygulama ve örnek vaka çalışmaları arttırılmalıdır.

Bu anlamda, araştırmanın çıktıları çerçevesinde şunlar önerilmektedir:

- 1- Çalışmamıza göre hem farkındalığı arttırmak hem de ön yargılı algıları önlemek açısından uzun süreçli, teorik-uygulama içerikli, daha önce mağduriyet yaşamış insanlarla pratik yapma, ikincil mağduriyetlere sebep olabilecek davranışlar vs. içeren derslerin verilmesinin daha faydalı olacağı önerilmektedir.
- 2- Çalışmamız, mağdurlarla çalışacak profesyonellerin özellikle lisans süreçlerinde bu dersleri alabileceklerinden, mağdurlarla çalışma açısından lisans eğitimlerinin önemini vurgulamaktadır. Bu anlamda sosyal hizmet alanının, mağdurlarla çalışma konusunda ilgili kurumlara insan kaynağı oluşturabileceği düşünülmektedir.
- 3- Ayrıca mağdurlarla ilgili bu alanda çalışan profesyonellerin ya da çalışma potansiyeli olan öğrencilerin mağdurlara yönelik seminer, konferans, kongre vs. gibi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır, bu etkinliklerin özellikle mağdurlara yönelik farkındalıkların artmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.
- 4- Ayrıca çalışmamızın bulguları ışığında, mağdurlarla çalışacak profesyonellerin seçiminde kadın profesyonellerin daha tercih edilebilir oldukları yönünde önerilerde bulunulabilir ancak farklı örneklerle yapılacak çalışmalar neticesinde bu öneri daha belirgin şekilde öne sürülmelidir.

- 5- Toplumda mağdurlara yönelik bir bilincin oluşabilmesi açısından makro çalışmalar ve etkinliklerin sayısı ve nitelikleri artırılmalı ve sosyal politikalar oluşturulmalıdır.
- 6- MAFÖ özelinde bakıldığında bu birimlerde çalışan ya da çalışma potansiyeli olan profesyonellerin mağdurlara yönelik farkındalık düzeylerini ölçebilecek ve böylece farkındalık düzeylerinin yükseltilebilmesine yönelik eğitim, seminer, bilgilendirme programları vs. planlanabilecektir.
- 7- Ayrıca toplumda etiketlenme, dışlanma, hak ihlalleri, ikincil mağduriyet konusunda hassas bir kesimi oluşturan mağdurlara yönelik, özellikle makro boyutlu çalışmalar ve sosyal politikaların oluşturulmasında MAFÖ yardımcı olabilecektir.

### Kaynakça

- AKIN-BAYRAMLIK, Hacer ve ULUÇ, Feyzi (2019). "Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Damgalama Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, Kış 6, ss. 4-17.
- ASICI, Esra ve KARACA, Rengin (2018). "Tepki Stratejileri Ölçeği'nin (TSÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", *İnsan Bilimleri Dergisi*, Yaz 15, ss.1608- 1622.
- BATES, Elizabeth, KAYE, Linda, PENNINGTON, Charlotte ve HAMLIN, Iain (2019). "What About The Male Victims? Exploring The Impact Of Gender Stereotyping On Implicit Attitudes And Behavioural Intentions Associated With Intimate Partner Violence". *Sex Roles*, Kış 81, ss. 1-15.
- BİRDOĞAN, Sevilay ve BERKSUN, Oğuz (2002). "Tıp Fakültesi 1. Sınıf Ve 6. Sınıf Öğrencilerinde Psikiyatrik Hastaya Yönelik Tutumlar", *Kriz*, Bahar 10, ss.1-7.
- BONGIORNO, Renata, MCKIMMIE, Blake ve MASSER, Barbara (2016). "The Selective Use Of Rape-Victim Stereotypes To Protect Culturally Similar Perpetrators". *Psychology of Women Quarterly*, Sonbahar 43, ss. 398-413.
- BROWN, Rupert (2007). *Prejudice: It's Social Psychology*. WileyBlackwell, Malden.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). *Handbook of Data Analysis for Social Sciences*, Pegem Yayınları, Ankara.
- CAMPBELL, Rebecca ve JOHNSON, Camille (1997). "Police Officers' Perceptions Of Rape: Is There Consistency Between State Law And Individual Beliefs?", *Journal of Interpersonal Violence*, Bahar 12, ss.255-274.
- CATELLANI, Patrizia, ALBERICI, Augusta ve MILESI, Patrizia (2004). "Counterfactual Thinking And Stereotypes: The Nonconformity Effect". *European Journal of Social Psychology*, Kış 34, ss. 421-436.

- ÇAM, Olcay ve ARABACI, Leyla (2014). "Bölge Psikiyatri Hastanelerinde Çalışan Hemşirelerin Ruhsal Hastalıklara Yönelik İnançları Ve Etkileyen Faktörler", *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Science*, Kış 6, ss.13-25.
- ÇAM, Olcay ve BILGE, Ayşe (2007). "Ruh Hastalığına Yönelik İnanç Ve Tutumlar". *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Yaz 8, ss.215- 223.
- ERDOĞAN, Mehtap ve VATANDAŞ, Celalettin (2020). "Individual and Social Exclusion Practice: Prejudice and Discrimination". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış 3, ss. 474-485.
- ERKUŞ, Adnan (2014). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme-I: Temel Kavramlar ve İşlemler*, Pegem Yayınları, Ankara.
- FIELD, Andy (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*, Sage Publications, London.
- GEORGE, William ve MARTINEZ, Lorraine (2002). "Victim Blaming In Rape: Effects Of Victim And Perpetrator Race, Type Of Rape, And Participant Racism", *Psychology of Women Quarterly*, Kış 26, ss.110-119.
- GÖNÜLTAŞ, Burak Miraç, ÖZTÜRK, Meral, ZEYREK-RIOS, Emek Yüce, KANAK, Mehmet ve DEMİR, Ecem (2019). "Perceptions Toward Criminals Scale: The Reliability And Validity Analyses", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Yaz 20, ss. 41-47.
- HAIR, Joseph, ANDERSON, Rolph, TAHTAM, Ronald ve BLACK, William (1998). *Multivariate Data Analysis*, Prentice Hall International, USA.
- HOGG, Michael ve VAUGHAN, Graham (2007). *Sosyal Psikoloji*. (Çev: İ. Yıldız ve A. Gelmez), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- İLHAN, Mustafa ve ÇETİN, Bayram (2016). "LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli [YEM] Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması", *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Bahar 5, ss.26-42.
- JIMENEZ, Jorge ve ABREU, Jose (2003). "Race And Sex Effects On Attitudinal Perceptions Of Acquaintance Rape", *Journal of Counseling Psychology*, Bahar 50, ss. 252-256.
- KARASAR, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel, Ankara.
- LINK, Bruce ve PHELAN, Jo (2001). "Conceptualizing Stigma", *Annual Review Of Sociology*, Kış 27, ss. 363-385.
- MENNICKE, Annelise, ANDERSON, Delanoy, OEHME, Karen ve KENNEDY, Stephanie (2014). "Law Enforcement Officers' Perception Of Rape And Rape Victims: A Multimethod Study", *Violence and Victims*, Mayıs 29, ss. 814-827.
- MUTHEN, Linda ve MUTHEN, Bengt (2002). "How To Use A Monte Carlo Study To Decide On Sample Size And Determine Power", *Structural Equation Modeling*, Nisan 9, ss. 599-620.
- NAGEL, Barbara, MATSUO, Hisako, MCINTYRE, Kevin ve MORRISON, Nancy (2005). "Attitudes Toward Victims Of Rape: Effects Of Gender, Race, Religion, And Social Class". *Journal of Interpersonal Violence*, Eylül 20, ss. 725-737.

Mağdurlara Yönelik Farkındalık Ölçeğinin (MAFÖ) Geliştirilmesi ve Mağdurlarla Çalışabile...

- OBAN, Gül ve KÜÇÜK, Leyla (2012). "Lise Öğrencilerinde Şizofreniye Yönelik Bilgilendirme Eğitiminin Sosyal Mesafe Ve Tutuma Etkisi". *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, Bahar 9, ss.35-41.
- ÖZDEMİR, Pınar (2020). Mağdur Hakları Daire Başkanlığı Ve Sosyal Hizmet Mesleğinin Rolü. İçinde (D. Yücel ve M.B. Gönültaş, Ed.), *Adli Sosyal Hizmet, Yaklaşım Ve Müdahale İçin* (ss.340-356), Nobel Yayınevi, Ankara.
- ÖZMEN, Sümeyye ve ERDEM, Ramazan (2018). "Damgalanmanın Kavramsal Çerçevesi". *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, Kış 23, ss.185-208.
- PAGE, Amy (2007). "Behind the blue line: Investigating police officers' attitudes toward rape", *Journal of Police and Criminal Psychology*, Kış 22, ss.22-32.
- SCHUMACKER, Randall (2006). "Teacher's Corner: Conducting Specification Searches With Amos". *Structural Equation Modeling*, Kış 13, ss. 118-129.
- SLEATH, Emma ve BULL, Ray (2012). "Comparing Rape Victim And Perpetrator Blaming In A Police Officer Sample: Differences Between Police Officers With And Without Special Training". *Criminal Justice and Behavior*, yaz 39, ss. 646-665.
- TAVŞANCIL, Ezel (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- TEZBAŞARAN, Ata (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- TOPER, Mustafa ve CENGİZ, Ayşe (2019). "Kişilik, Sosyal Baskınlık ve Ön yargı: Eski Hükümlülere Yönelik Bir İnceleme". *Çalışma ve Toplum*, Kış 3, ss. 1757-1785.
- TUTKUN, Ömer ve KOÇ, Mustafa (2008). "Stereotypes Towards Occupations in Turkey". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Kış 41, ss. 255-273.
- UNITED NATIONS OFFICE FOR DRUG CONTROL AND CRIME PREVENTION (1999). *Handbook on Justice for Victims on the Use and Application of the Declaration of Basic Principles of Justice for Victims of Crime and Abuse of Power*. United Nations, New York.
- WARD, Collaen (1988). "The Attitudes Toward Rape Victims Scale". *Psychology Of Women Quarterly*, Kış 12, ss. 127-146.
- YAMAN, Erkan ve GÜNGÖR, Halime (2013). "Damgalama (Stigma) Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Kasım 25, ss. 251-270.

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYNLERİNİN OKUMA TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hamza AYDOĞDU<sup>1</sup>, Neşe KARA ÖZKAN<sup>2</sup>**

1 Dr. (Vali), Aksaray Valiliği, Aksaray, hamza.aydogdu@icisleri.gov.tr, ORCID: 0000-0002-7363-7542.

2 Dr. (Öğretmen), Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE Birimi, Aksaray, ns\_kr@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7639-9773.

Geliş Tarihi: 08.03.2021 Kabul Tarihi: 05.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.892911

**Öz:** Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni, Aksaray ili Merkez ilçesindeki Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Fen Lisesi ile Abdülhamit Han Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerden ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılan araştırmaya 289 veli dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çelik ve Kızılaslan Tunçer (2020) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak ebeveynlerin okuma tutumlarının düşük olduğu, ebeveynlerin okuma tutumlarının yaşlarına ve cinsiyetlerine bağlı olarak değişkenlik göstermediği belirlenmiştir. Bunlar dışında ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumları, aylık gelirleri ve mesleklerine göre farklılık gösterirken; bu tutumlar ile öğrencilerin LGS başarıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyn, anne-baba, okuma tutumu, okuma alışkanlığı, LGS başarıları

## AN INVESTIGATION OF THE READING ATTITUDE OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PARENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

### Abstract:

This research, which examines the reading attitudes of high school students' parents in terms of various variables, is in the relational survey model. The population of the study consists of the students studying at Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Science High School and Abdülhamit Han Science High School in Aksaray city Merkez district and their parents. 289 parents were included in the study using simple random sampling method. "Attitude towards Reading Scale" developed by Çelik and Kızılaslan Tunçer (2020) and "Personal Information Form" were used as data collection tools. In the analysis of the data, t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Correlation Coefficient tests were used. As a result, it was determined that parents' reading attitudes are low and parents' reading attitudes do not vary depending on their age and gender. Apart from these, while parents' reading attitudes differ according to their education level, monthly income and profession; It was concluded that there is a low level positive relationship between these attitudes and students' LGS achievements.

**Keywords:** Parents, parents' reading attitude, reading habit, LGS success.

### Giriş

Okuma, insanların içinde bulunduğu ortamdaki yaşananları öğrenmek, yakın ve uzak çevresindeki gelişmelerden haberdar olmak ya da alan bilgisi edinmek gibi öğrenme odaklı olmasının yanı sıra zamanı değerlendirmek, hoşça vakit geçirmek gibi bir etkinlik olarak da görülebilir. Amaç her ne olursa olsun okumanın temelinde bir ihtiyaç vardır. Bu, öğrenci için bir ödev, araştırmacı için kavrama ya da biletini okuyan bir yolcu için öğrenme ihtiyacını karşılamak olabilir. Bireyin okumayı zorunluluklar dışında hayatının bir parçası hâline getirebilmek için okuma kültürüne sahip olması gerekir. Bunun için de kendi isteği ile okuması ve okumaya yönelik olumlu algısının bulunması önemlidir.

Okuma, insanoğlunun kendi varlığının bilincinde olarak kendini gerçekleştirmek amacıyla yapabileceklerini hissettiren özel bir eylemdir. Okuyucu da amacı ne olursa olsun keyif almak, eğlenmek, dinlenmek, zamanını kaliteli bir şekilde değerlendirmek, hayatı anlamak ve onun hakkında bir birikim oluşmasını sağlamak, ilgi alanına giren konular hakkında düşünce dünyasını zenginleştirmek için kitaba başvurur (Aytaç, 2001:1).

Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı gereksinim olarak hissetmesi ve düzenli bir şekilde hayatında yer vermesidir. Bu alışkanlık resmî eğitimle kazandırılır. Bu eğitimle kişilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ilerleyen yaşlarda kazanmalarından çok daha kolay ve kalıcıdır, aksi hâlde bu kazanım çok daha güçleşmektedir (Devrimci, 1993). Okuma, eğitim sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen önemli bir alışkanlıktır. Kişinin içinde doğup büyüdüğü dünyayı tanuması ve özümsemesi açısından da okuma alışkanlığının kazandırılması oldukça önemlidir (Gömleksiz, 2004: 2). Okuma bir çeşit alışkanlıktır, ancak okumanın bir alışkanlık hâlini alması güç bir süreçtir (Özdemir, 1983: 65-66). Okuma alışkanlığının kazanılmasında eğitim sürecinin etkili olmasının yanında çocuğun yetiştiği aile ortamının da oldukça büyük etkisi vardır. Çünkü bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevrenin etkisi altındadır. Dünyaya adım attığı ilk günden anne-babasını görür, rol model olarak onları kendine örnek alır. Ailenin yaşam biçimi çocuğun da davranışlarını şekillendirir. Dolayısıyla kitap okuma alışkanlığı bulunan ebeveynlerin çocukları küçük yaşlarda kitapla tanışmış olacağından okuma zevkini tatmış olurlar ve bunun da alışkanlığa dönüşmesi kolaylaşır. Temeli evde atılarak çocuğun hayatına giren okuma alışkanlığı, okuldaki etkinliklerle de desteklenirse pekişir ve kalıcı olur. Böylelikle zaman içerisinde okumaya yönelik bir ilgi alanı oluşur ve okumaktan keyif aldığı kitaplar konusunda seçici davranır. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı'ya (2006) göre kişinin ders kitapları dışında kendi tercihi ile devam ettirdiği okuma eylemleri onun okuma kültürünün yerleşmiş olması hakkında bir fikir edinmek için yol gösterici olabilir. Çünkü okuma kültürünün oluşturulmasında okunanların türleri ve edebî değerinin etkisi vardır.

Okumanın alışkanlığının oluşması için her şeyden önce bireyin okumaktan keyif alması gerekmektedir. Bu, kişinin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesiyle mümkündür. Kişinin herhangi bir konu ya da duruma ilişkin tutumu ne kadar yüksek olursa, o durum veya konuya yönelik kazanımlara da o kadar kolay ulaşabilir (Can, Deniz ve Çeçen, 2016). Hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli görülen okuma, bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra sonuçlarıyla doğrudan toplumu etkilemektedir (Tepebaşı, 1998: 725). Okuma alışkanlığının bir medeniyet göstergesi olduğu düşünüldüğünde okuyan bireyler medeni bir toplumu oluşturur. Okuma her ne kadar yalnız bir etkinlik gibi görülse de, okuyucuya bilgi aktarmasının yanı sıra uzun süreli eğitici yönüyle de onların olaylara ve durumlara farklı bakış açıları kazanmasını olanak verirken dolaylı olarak kişisel gelişmelerinin tamamlanmasında da etkilidir. Okuyan toplumlarda bireylerin medeniyetin bir gereği olarak birbirlerine karşı daha hoşgörülü, saygılı ve duyarlı olduğunu söylemek mümkündür. Sangkaeo'ya (1999) göre okuma, teknolojik gelişmelerle değişen dünyada karşılaşılan yeni bilgilerin öğrenilmesinde ve sorunların çözümünde etkilidir. Okumanın bu olumlu etkisinin bilinmesine rağmen ona yeterli ilgi gösterilmemektedir. Uygur toplumların medeniyet seviyelerinde okuma alışkanlığının önemli bir payı vardır. Bilimsel ve teknolojik açıdan ilerlemiş pekçok ülkede okuma oranları da oldukça yüksektir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009). Bilgi birikiminin hızlı artması ile teknolojik gelişmelerin insan

hayatında zorunlu olarak değişimleri gerektirmesi sonucu, yaşam boyu öğrenme daha da önemli hâle gelmektedir. Yaşam boyu öğrenebilme becerisi ile okuma alışkanlığı birbiri ile ilişkilidir (Bozpolat, 2010).

Bağcı'ya (2007) göre tutum, yaşantılar sonucunda bir durum, varlık ya da kişiye yönelik bir tavır sergilemektir. Bunda kişilik özellikleri, kültürel ortam, sahip olunan bilginin payı vardır. Burada dikkat çeken durumla ilgili olumlu ya da olumsuz davranış sergilemek bireyin tutumuyla ilgilidir. Okuma tutumunda da bireyin okumaya yönelik olarak yaşantıları ve onun çevresi etkilidir. Okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmak sözü edildiği gibi, bir süreç sonucunda gerçekleşmektedir.

Okuma tutumu ile ilgili olarak yapılan alan araştırmasında çoğunlukla çeşitli kademelerde eğitim gören öğrencilerin okuma tutumlarının incelendiği görülmektedir. Buna göre Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012), Şahin Taşkın ve Esen Aygün (2017), Özdemir ve Şerbetçi (2018) ve Kuşdemir (2019), Deveci (2019) ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları; Sallabaş (2008), Başaran ve Ateş (2009), Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012), Mete (2012), Durualp, Durualp ve Çiçekçioğlu (2013), Erdoğan Gür, Demir (2016), Can, Deniz ve Çeçen (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları; Akkaya ve Özdemir (2013) ile Çeçen ve Deniz (2015) lise öğrencilerinin okuma tutumları ile ilgili araştırma yaptıkları görülmüştür. Bunlar dışında Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), Temizkan ve Sallabaş (2009), Arslan, Çelik ve Çelik (2009), Bozpolat (2010), Batur, Gülveren ve Bek (2010), Yılmaz ve Benli (2010), Arı ve Demir (2013), Çetinkaya Edizer (2014), Çetin (2015), Akbaba (2017) ile Tekşan ve Çinpolat (2018) üniversite öğrencilerinin okuma tutumları üzerinde araştırma yapmışlardır. Bazı çalışmalarda velilerin de araştırmaya dâhil edildiği görülmektedir. Öztürk ve Aksoy (2016) ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşlerine yer verirken Yıldız (2016) ve Ercik (2016) çocukların akademik başarılarında ailenin etkisini araştırmışlardır. Yılmaz (2004) ve Alpoğuz (2014) öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde anne-babaların etkisini araştırmışlardır. Çelik ve Kızılaslan Tunçer'in (2020) araştırmasında da ailenin okuma tutumlarının öğrencilerin Türkçe akademik başarısı üzerindeki etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda anne-babaların okuma tutumlarının ülke genelinde yapılan bir sınavda öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığının incelenmediği görülmüştür. Bu araştırma ile öğrencilerin merkezî sınavda gösterdikleri akademik (LGS) başarı ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle bu eksikliğin giderileceği düşünülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin ebeveynlerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:



1. Ebeveynlerin okumaya yönelik tutumları nasıldır?
2. Ebeveynlerin okuma tutumları ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Ebeveynlerin okuma tutumları ile yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Ebeveynlerin okuma tutumları ile öğrenim durumlarına arasında bir ilişki var mıdır?
5. Ebeveynlerin okuma tutumları ile aylık gelirleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Ebeveynlerin okuma tutumları ile meslekleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Ebeveynlerin okuma tutumları ile öğrencilerin LGS başarıları arasında ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren - örneklem, veri toplama aracı ve analizi ile geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın modeli tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. İki veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığını, değişim varsa seviyesini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modeli ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2016: 114). Bu model kullanılarak yapılan araştırmalarda evrenin özelliklerini veya görüşlerini belirlemek için geniş bir örneklem kümesi seçilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada ebeveynlerin okuma tutumları ile öğrencilerin LGS başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelediği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Aksaray ili Merkez ilçesindeki Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Fen Lisesi ile Abdülhamit Han Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada LGS’de aldıkları puanlarla akademik başarıları yüksek öğrenciler olmalarından dolayı evren ve örneklem olarak Fen Liselerinin öğrencileri ve ebeveynleri seçilmiştir. Örneklem yöntemi olarak, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme birimlerinin her birine eşit eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme yöntemi olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2013: 85). Bütün bireylerin seçilme olasılığının aynı olması ve bir bireyin seçiminin diğerlerinin seçimini etkilememesinden dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarını eksiksiz dolduran 289 ebeveyn araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Örneklem ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>CİNSİYET</i>	<i>YÜZDE</i>	<i>SIKLIK</i>
Kadın	% 47	136
Erkek	% 53	152
<i>YAŞ</i>		
30-40	% 27,3	78
41-50	% 60	173
51-60	% 12,7	39
<i>MESLEK</i>		
Memur	% 50,5	45
Esnaf	% 7,3	20
Çiftçi	% 2,9	9
Serbest Meslek	% 39,3	115
<i>AYLIK GELİR (TL)</i>		
0-2000	% 9,8	28
2001-4000	% 24,8	72
4001-6000	% 30,4	86
6001-8000	% 14,6	43
8001-10000	% 13,7	40
10000-.....	% 6,7	20
<i>ÖĞRENİM DURUMU</i>		
İlkokul	% 13,7	40
Ortaokul	% 6	17
Lise	% 27,6	22
Lisans	% 46	132
Lisansüstü	% 6,7	78
<i>ÖĞRENCİNİN SINIF DÜZEYİ</i>		
9. Sınıf	% 49,8	144
10. Sınıf	% 18,4	53
11. Sınıf	% 21	60
12. Sınıf	% 10,8	32

### **Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya başlamadan önce 18.12.2020 tarihinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2020/13-103 numaralı izin alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı, ebeveynlerin okuma tutumlarını belirlemek için “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile ebeveynlerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların cinsiyeti, yaş aralığı, aylık geliri, öğrenim durumu ve öğrencilerin sınıf düzeyi ile LGS puanı hakkındaki bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın uygulanması için okumaya yönelik tutum ölçeği Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınan Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Fen Lisesi ve Abdülhamit Han Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine internet üzerinden gönderilmiştir. Uygulamaya 02.01.2021 tarihinde başlanmış ve ölçeğin doldurulması için ebeveynlere bir hafta süre tanınmıştır. Veri toplama araçlarını eksiksiz ve doğru şekilde dolduran 289 ebeveynin cevapları araştırmaya alınmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çelik ve Kızılaslan Tunçer (2020) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 8’i olumsuz 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 faktörden oluşan ve beşli likert türündedir. Buna göre tamamen katılıyorum 5, katılıyorum 4, kararsızım 3, katılmıyorum 2, kesinlikle katılmıyorum 1 şeklinde puanlanmıştır. Öleekten alınacak en yüksek puan 175, en düşük puan 35’tir. Kişisel bilgi formunda da ebeveynlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, aylık geliri ve çocuklarının LGS puanlarını belirtmeleri istenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Çelik ve Kızılaslan Tunçer (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için ise açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Buna göre KMO değerinin 0.894 olduğu ve Barlett’s testinin anlamlı sonuç verdiği belirlenmiştir. Maddelerin ortak faktör varyansları 0.498 ile 0.744 arasında değer almaktadır. Bu durum maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde bulunduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörden (veli-kitap ilişkisi tutumu, kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum, çocuğu motive etmeye ilişkin tutum ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum) oluştuğu ve toplam varyansın %48.228’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğinin ortaya konması için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Yapılan analizlere göre 0-57 puanlar arası düşük, 58-114 puanlar arası orta ve 115-175 puanlar arası yüksek olarak belirlenmiştir (Çelik ve Kızılaslan Tunçer, 2020). Bu araştırmada ölçek toplam puanlarından elde edilen veriler analiz edilmiş ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.831 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak Cronbach Alfa .70 ve fazlası olan ölçeklerin

güvenilir kabul edilmesinden hareketle (Büyükoztürk, 2013: 183) ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İki değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek için (Ebeveynlerin cinsiyetleri ve okuma tutumları arasındaki ilişki) t-testi uygulanırken, ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığı ölçmek için (Ebeveynlerin yaşları, öğrenim durumları, aylık gelirleri ve meslekleri ile okuma tutumları arasındaki ilişkilerde) ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin LGS başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için de Pearson Korelasyon Katsayısı Testi de uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile ulaşılan verilerin analizinde ise yüzde ve frekans kullanılmıştır. Korelasyon düzeyinde Cohen (1988) tarafından tespit edilen aralıklar esas alınmış ve ona göre yorumlanmıştır. Buna göre 0.10-0.29 düşük, 0.30-0.49 orta ve 0.50-1.00 yüksek düzeyde ilişki göstermektedir.

### Bulgular

Bu bölümde problem cümleleri esas alınarak, lise öğrencilerinin ebeveynlerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Ebeveynlerin Okumaya Yönelik Tutumları

Araştırmanın birinci problem cümlesi “Ebeveynlerin okuma tutumları ne düzeydedir?” sorusudur. Ebeveynlerin okuma tutumlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmada elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Ebeveynlerin Okuma Tutumları Düzeyi

	Ortalama	Standart sapma	Mod	Varyans
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	16,07	6,87	7	47,25
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	26,39	6,38	28	40,81
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	25,23	6,41	30	41,20
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	23,93	8,71	21	76,01
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	22,91	8,22	7	67,57

Yapılan ölçme sonuçları faktör bazında değerlendirildiğinde “Veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutum” ortalamalarının (16,06574) da düşük, “Kitap okumanın yararlarına ilişkin

tutum” ortalamalarının (26,39792) düşük, “Çocuğunu motive etmeye ilişkin tutum” ortalamalarının (25,23875) düşük, “Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum” ortalamalarında ebeveynlerin tutum düzeylerinin (23,9) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anketin genelinden elde edilen toplam ortalama 22,9 olduğundan ebeveynlerin okumaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

### Ebeveynlerin Cinsiyetleri ile Okuma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın ikinci problem cümlesi “Ebeveynlerin okuma tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Ebeveynlerin cinsiyetleri ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Ebeveynlerin Cinsiyetleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ortalaması	P
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Kadın	135	3,1370	1,12933	,09720	,035*
	Erkek	154	2,8653	1,04108	,08389	
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Kadın	135	3,8328	,90965	,07829	,283
	Erkek	154	3,7171	,91487	,07372	
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Kadın	135	3,6370	,91336	,07861	,585
	Erkek	154	3,5779	,92226	,07432	
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Kadın	135	2,0889	,91371	,07864	,001*
	Erkek	154	2,4759	1,00685	,08113	
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	Kadın	135	3,1727	,54799	,04716	,713
	Erkek	154	3,1489	,54664	,04405	

p = 0,35<0,05 ve p = 0.001<0,05

Araştırmaya 135 kadın, 154 erkek ebeveyn katılmıştır. Yukarıdaki tabloda yer alan verilere göre birinci faktörde (Veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutum) p=0,35<0,05 ve dördüncü faktörde (Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum) p=0.001<0,05 olduğundan yalnız bu faktörlerde kadınlar ve erkekler arasında farklılıklar vardır. Buna göre kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum erkeklerin lehine iken, veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutum kadınların lehinedir. Ölçeğin geneline bakıldığında ise p=0,713>0,05 olduğundan ebeveynlerin okuma tutumlarının cinsiyetlere göre bir farklılık göstermediğini söylemek mümkündür.

### Ebeveynlerin Yaşları ile Okuma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü problem cümlesi “Ebeveynlerin okuma tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Ebeveynlerin yaşları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Ebeveynlerin Yaşları ile Okuma Tutumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Gruplar arası	1,111	2	,556	,466	,628
	Gruplar içi	340,933	286	1,192		
	Toplam	342,045	288			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	,921	2	,460	,551	,577
	Gruplar içi	238,982	286	,836		
	Toplam	239,903	288			
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	,122	2	,061	,072	,930
	Gruplar içi	242,052	286	,846		
	Toplam	242,174	288			
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	1,158	2	,579	,599	,550
	Gruplar içi	276,592	286	,967		
	Toplam	277,750	288			
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	Gruplar arası	,085	2	,042	,141	,868
	Gruplar içi	85,913	286	,300		
	Toplam	85,998	288			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ebeveynlerin yaşlarına göre veli-kitap ilişkisiyle ilgili tutumları ( $p=0,628>0,05$ ), kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumları ( $p=0,577>0,05$ ), çocuğunu okumaya motive etmeye ilişkin tutumları ( $p=0,930>0,05$ ), kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ( $p=0,550>0,05$ ) ve ölçeğin tamamına yönelik olarak okuma tutumlarında ( $p=0,868>0,05$ ) p değerleri 0,05’ten büyük olduğu için yaşlarına göre bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle ebeveynlerin okuma tutumları yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

### Ebeveynlerin Öğrenim Durumları ile Okuma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü problem cümlesi “Ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Ebeveynlerin öğrenim durumları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Ebeveynlerin Öğrenim Durumları ile Okuma Tutumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Gruplar arası	24,838	4			
	Gruplar içi	317,207	284	6,209	5,559	,000*
	Toplam	342,045	288	1,117		
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	18,921	4			
	Gruplar içi	220,982	284	4,730	6,079	,000*
	Toplam	239,903	288	,778		
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	8,737	4			
	Gruplar içi	233,437	284	2,184	2,657	,033*
	Toplam	242,174	288	,822		
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	29,972	4			
	Gruplar içi	247,778	284	7,493	8,589	,000*
	Toplam	277,750	288	,872		
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	Gruplar arası	3,234	4			
	Gruplar içi	82,764	284	,808	2,774	,027*
	Toplam	85,998	288	,291		

p = 0,000 - 0,033 – 0,027 < 0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bütün faktörlerde ve dolayısıyla ölçeğin tamamında  $p < 0,05$  olduğundan ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar şunlardır:

*Veli-Kitap İlişkisi Tutumu:* İlkokul ve lise mezunlarının veli-kitap ilişkisi tutumu, lisans ve yüksek lisans mezunlarından daha düşük iken; lisans mezunları ilkököl ve lise mezunlarından daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Ayrıca yüksek lisans mezunlarının ilkököl ve lise mezunlarına göre veli-kitap ilişkisinde daha olumlu tutum sergilemektedirler.

*Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum:* Lisans mezunları ilkököl ve lise mezunlarına göre daha olumlu tutum sergilerken; yüksek lisans mezunları da okumanın yararlarına yönelik olarak ilkököl ve lise mezunlarına göre daha olumlu tutum sergilemektedirler.

*Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum:* Çocuklarını okumaya motive etmeye ilişkin tutumdaki farklılık ortaokul ve lise mezunlarına göre lisans mezunlarının lehineyken; ortaokul mezunlarına göre de yüksek lisans mezunları lehinedir.

*Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum:* İlkokul mezunları, kitap okuma alışkanlığına yönelik olarak diğer tüm öğrenim kademesi mezunlarından daha olumsuz tutum sergilemektedirler. Lisans mezunları kitap okuma alışkanlığına yönelik olarak ilkokul, lise ve yüksek lisans mezunlarından; yüksek lisans mezunları da ilkokul mezunlarından da göre daha olumlu tutum sergilemektedirler.

*Ebeveynlerin Okuma Tutumu:* Ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumlarına göre incelendiğinde ilkokul ve ortaokul mezunu ebeveynlerin tutumlarının lisansüstü eğitimi mezunu olanların tutumlarından daha düşük iken; lisans mezunlarının okuma tutumu lise mezunlarından, lisansüstü mezunlarının okuma tutumu da ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarından daha yüksektir.

### Ebeveynlerin Aylık Gelirleri ile Okuma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın beşinci problem cümlesi “Ebeveynlerin okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Ebeveynlerin öğrenim durumları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.** Ebeveynlerin Aylık Gelirleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Gruplar arası	24,842	5	4,968 1,121	4,433	,001*
	Gruplar içi	317,203	283			
	Toplam	342,045	288			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	19,463	5	3,893 ,779	4,997	,000*
	Gruplar içi	220,440	283			
	Toplam	239,903	288			
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	8,972	5	1,794 ,824	2,178	,057
	Gruplar içi	233,202	283			
	Toplam	242,174	288			
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	21,032	5	4,206 ,907	4,637	,000*
	Gruplar içi	256,718	283			
	Toplam	277,750	288			
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	Gruplar arası	4,058	5	,812 ,290	2,803	,017*
	Gruplar içi	81,940	283			
	Toplam	85,998	288			

p = 0,001 – 0,000 – 0,017 < 0,05



Yukarıdaki tablo incelendiğinde bütün faktörlerde ve dolayısıyla ölçeğin tamamında  $p < 0,05$  olduğundan ebeveynlerin okuma tutumları aylık gelirlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Bu testte ulaşılan sonuçlar şunlardır:

*Veli-Kitap İlişkisi Tutumu:* Aylık geliri 0-2000 TL olan ebeveynlerin veli-kitap ilişkisine yönelik tutumları, aylık geliri 4001-6000 TL, 6001-8000 TL, 8001-10.000 TL ve 10.000-... TL olanlardan daha düşüktür.

*Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum:* Aylık geliri 0-2000 TL olan ebeveynlerin kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumları diğer bütün gruplardan daha düşüktür. Dolayısıyla aylık gelirin 2000 TL'nin altında olmasının kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumda oldukça etkili olduğu görülmektedir.

*Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum:* Aylık geliri 0-2000 TL anne-babaların, çocuklarını okumaya motive etmeye ilişkin tutumları aylık geliri 4001-6000 TL, 6001-8000 TL ve 8001-10.000 TL olanlardan daha düşüktür. Aylık geliri 2001-4000 TL olan ebeveynlerin tutumları da aylık geliri 6001-8000 TL olanlardan daha düşüktür.

*Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum:* Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum diğer gruplara göre aylık geliri 0-2000 TL olan ebeveynlerin aleyhine iken; aylık geliri 2001-4000 TL olan velilerin okuma tutumları da 4001-6000 TL, 6001- 8000 TL, 8001-10.000 TL ve 10.000-... TL olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu faktörde yer alan maddeler kitap okumaya yönelik yönelik olarak bir kitabı okumayı değil filmi izlemeyi tercih ederim, hiç kitap okumuyorum, kitap okumayı sevmiyorum... gibi olumsuz tutum sergilemeye yönelik ifadelerdir. Dolayısıyla aylık geliri 0-2000 TL ve 2001-4000 TL olan ebeveynler kitap okuma alışkanlığına yönelik olarak daha olumsuz tutum sergilemektedirler.

*Ebeveynlerin Okuma Tutumu:* Genel olarak ebeveynlerin okuma tutumları incelendiğinde aylık geliri 0-2000 TL olanların okuma tutumlarının 4001-6000 TL, 6001-8000 TL, 8001-10.000 ve 10.000-... TL olanlardan daha düşük olduğu görülmektedir.

### **Ebeveynlerin Meslekleri ile Okuma Tutumları Arasındaki İlişki**

Araştırmanın altıncı problem cümlesi "Ebeveynlerin okuma tutumları mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusudur. Ebeveynlerin meslekleri ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Ebeveynlerin Meslekleri ile Okuma Tutumlarına İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Veli - Kitap İlişkisi İle İlgili Tutum	Gruplar arası	15,742	3	5,247 1,145	4,583	,004*
	Gruplar içi	326,303	285			
	Toplam	342,045	288			
Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum	Gruplar arası	13,728	3	4,576 ,794	5,766	,001*
	Gruplar içi	226,175	285			
	Toplam	239,903	288			
Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	11,928	3	3,976 ,808	4,922	,002*
	Gruplar içi	230,246	285			
	Toplam	242,174	288			
Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum	Gruplar arası	23,305	3	7,768 ,893	8,701	,000*
	Gruplar içi	254,445	285			
	Toplam	277,750	288			
Ebeveynlerin Okuma Tutumları	Gruplar arası	3,988	3	1,329 ,288	4,620	,004*
	Gruplar içi	82,010	285			
	Toplam	85,998	288			

p = 0,004 – 0,001 – 0,002 – 0,000 – 0,004 < 0,05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bütün faktörlerde ve dolayısıyla ölçeğin tamamında  $p < 0,05$  olduğundan ebeveynlerin okuma tutumları mesleklerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar şunlardır:

*Veli-Kitap İlişkisi Tutumu:* Memur ebeveynlerin veli-kitap ilişkisi tutumu çiftçi ve serbest meslek sahibi ebeveynlere göre daha yüksektir.

*Kitap Okumanın Yararlarına İlişkin Tutum:* Memur ebeveynlerin serbest meslek sahibi ebeveynlere göre kitap okumanın yararlarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür.

*Çocuğunu Okumaya Motive Etmeye İlişkin Tutum:* Memur anne-babaların serbest meslek sahibi ebeveynlere göre çocuklarını okumaya motive etmeye ilişkin tutumları daha yüksektir.

*Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum:* Esnaf, çiftçi ve serbest meslek sahibi ebeveynler memurlara göre kitap okuma alışkanlığına yönelik olumsuz tutum sergiler-

lerken, esnaf da serbest meslek sahibi ebeveynlere göre daha olumsuz tutum sergilemektedirler.

*Ebeveynlerin Okuma Tutumu:* Anne-babaların mesleklerine göre okuma tutumlarına bakıldığında memur ve esnaf ebeveynlerin tutumlarının serbest meslek sahibi olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

### Öğrencilerin LGS Başarıları ile Ebeveynlerinin Okuma Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın yedinci problem cümlesi “Öğrencilerin LGS başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasında ilişki var mıdır?” ifadesidir. Bu sorunun cevabını bulmak için Pearson Korelasyon Katsayısı Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir:

**Tablo 8.** Öğrencilerin LGS Başarıları ile Ebeveynlerinin Okuma Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	n	r	p
Öğrencilerin LGS Puanları	289	0,140	0,035
Ebeveynlerin Okuma Tutumları			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde  $r=0,140$  ve  $p=0,035<0,05$  olduğundan öğrencilerin LGS başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin okumaya yönelik tutumları düşük düzeydedir. “Veli-kitap ilişkisi ile ilgili tutum” ortalamalarının (16,07) da düşük, “Kitap okumanın yararlarına ilişkin tutum” ortalamalarının (26,39) düşük, “Çocuğunu motive etmeye ilişkin tutum” ortalamalarının (25,23) düşük, “Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutum” ortalamalarında ebeveynlerin tutum düzeylerinin (23,9) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2004), öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanım durumları konusunda anne-babalarının duyarlılıklarını incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin büyük bir kısmının hiç kitap okumadıkları, bu oranın babalarda %39.5, annelerde ise %49.7 olduğu ortaya konmuştur. Öztürk ve Aksoy (2016), araştırmalarında ebeveynlerin sadece %38.0’i okuma konusunda örnek davranışlar sergilediğini belirtirken, %56.5’i de çocuklarını okumaları konusunda sık sık uyardıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırmanın çocuğunu motive etmeye ilişkin

tutum ortalamaları ile benzerlik göstermektedir. Arıcı'ya (2012: 128) göre Türkiye'de okuma alışkanlığının olması gerekenden çok daha az bir düzeyde olmasının sebepleri şunlardır: Toplumumuzda okumaya karşı bir ilgisizlik bulunmaktadır. Maddi imkânlardaki kısıtlılık ve eğitim düzeyinin düşük olması toplumu kitap okumaktan uzaklaştırmaktadır. Okuma bir gereksinim olarak görülmediğinden dolayı aileler de çocuklarını okumaya teşvik edememektedir ve bu nedenle okumaya yönelik ilgi gün geçtikçe azalmaktadır. Genellikle toplumumuzda okumaya yönelik olumsuz bir bakış açısı bulunmakta ve dolayısıyla bu durum bireyleri de etkilemektedir. Bireyin kendi yaşantıları ve çevresinin etkisiyle geliştirdiği olumsuz okuma tutumu, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecini baltalamaktadır (Karahan, 2018). Bu çalışmaların aksine Çelik ve Kızılaslan Tunçer'in (2020) araştırmalarında ise ebeveynlerin okuma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde ebeveynlerin okuma tutumları üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı görülmektedir; alt faktörlerden veli-kitap ilişkisinde kadınların, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumda da erkeklerin geliştirdikleri tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Veli-kitap ilişkisi boyutunda kadınlar erkeklerle göre hayatlarında kitaplara daha çok yer ve önem vermektedirler. Kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumun yer aldığı boyutta hiç kitap okumamak, kitap okumayı sevmemek, kitaplardan ziyade bilgisayar ve TV izlemek gibi olumsuz maddeler yer almaktadır. Bu boyutta erkek ebeveynlerin kitap okuma alışkanlıklarının kadınlara göre daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Çelik ve Kızılaslan Tunçer (2020), çalışmalarında ebeveynlerin okuma tutumlarının cinsiyetlere göre sadece kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını incelediği boyutta anlamlı bir farkın görüldüğünü, diğer boyutlarda ve toplam tutum puanında ise anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Ateş ve Başaran (2009); Büyükikiz, Uyar ve Balcı (2012); araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya yönelik olarak daha olumlu tutum sergilediklerini, Mete (2012) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine yaptığı araştırmasında da aynı şekilde kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlerken Arslan (2013), okuma becerisine yönelik yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün rolünü incelediği çalışmasında, 54 araştırmayı incelemiş ve bunların % 69.2'sinde kız öğrenciler, % 3.8'inde erkek öğrenciler lehine sonuçların çıktığını ve % 26.9'unda ise cinsiyet bakımından hiçbir fark olmadığını tespit etmiştir. Mevcut araştırmada da diğer araştırmalarda olduğu gibi okuma tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadınların erkeklerden daha olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin okuma tutumları yaşlarına bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir. Benzer şekilde Çelik ve Kızılaslan Tunçer'in (2020) araştırmasında da ebeveynlerin okuma tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ebeveynlerin kitap okumaya yönelik tutumlarının yaşlarına göre farklılık göstermemesi ve bu tutumun düşük düzeyde olması, üzerinde dikkatle durulması gereken bir husustur.

Çünkü bu ebeveynler eğer küçük yaşlarda okuma alışkanlığını edinmiş olsalardı kitap okumaya yönelik tutumlarının da yüksek olması muhtemeldi. Araştırmaya katılan ebeveynlerin 30 yaş ve üzerinde bulunmaları ve okumaya yönelik tutumlarının düşük düzeyde olması bu alışkanlığın çocuklukta kazandırılması gerektiği görüşünü kanıtlar niteliktedir.

Ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumlarına göre incelendiğinde gruplar arasında farklılık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak lisans mezunlarının okuma tutumu lise mezunlarından, lisansüstü mezunlarının okuma tutumu da ilkökul, ortaokul ve lise mezunlarından daha yüksektir. Çelik ve Kızılaslan Tunçer'in (2020) araştırma sonuçlarında da toplam tutumlarda öğrenim durumu üniversite mezunu olan ile okuryazar olan ebeveynler arasında öğrenim durumu üniversite mezunu olan ebeveynler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bunun yanı sıra Güngör'ün (2009) çalışmasında, ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça boş zamanlarında daha fazla kitap okuduğu belirlenmiştir. Buna karşılık Erdoğan ve Demir'in (2016) yaptığı çalışmada annelerin okumaya ilişkin tutumları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ebeveynlerin okuma tutumları aylık gelirlerine göre incelendiğinde aylık geliri 0-2000 TL olanların okuma tutumlarının 4001-6000 TL, 6001-8000 TL, 8001-10.000 ve 10.000-... TL olanlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2012), çalışmasında lise öğrencilerinin, ailelerinin gelir seviyesi değişkenine bağlı olarak okuma tutumlarının farklılık gösterdiğini, aileleri 1000 TL ve altında gelir seviyesi olan öğrencilerin dezavantajlı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Başaran ve Ateş'e (2009) göre de sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okumaya ilişkin tutumları daha yüksektir. Bunlara karşılık Arı ve Demir'in (2013) ile Odabaş, Odabaş ve Polat'ın (2008) üniversite öğrencilerinin okuma tutumları ile ilgili araştırmalarında anne babaların sosyo-ekonomik durumları ile öğrencilerin kitap okuma tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bunlara ek olarak alanyazında okuma tutumu ile ekonomik düzey arasında ilişki bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır (Stokmans 1999; Çetinkaya 2004; Gönen vd. 2004, Acıyan 2008; Kurulgan ve Çekerol 2008; Sevmez 2009, Can vd. 2010).

Ebeveynlerin mesleklerine göre okuma tutumlarına bakıldığında memur ve esnaf anne-babaların okuma tutumlarının serbest meslek sahibi olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Akkaya ve Özdemir (2013), ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını incelerken, bu tutumun ebeveynlerin mesleğine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Mevcut çalışmada ebeveynlerin okuma tutumları mesleklerine göre incelendiğinde özellikle memurların daha olumlu tutum sergilemelerinin altında konumları gereği sahip oldukları öğrenim düzeylerinin etkili olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul mezuniyeti gibi öğrenim durumlarının okuma tutumu üzerinde dezavantaj gibi algılan-

maması için daha önce bahsedildiği gibi kütüphane bilincinin yerleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin LGS başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ikisi arasında oldukça düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Powell, Taylor ve McMillan (1984) çocuğun okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin göstereceği duyarlılığın sergileyeceği yaklaşımın en önemli etken olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2004) ilkokul 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ebeveynlerin çoğunluğunun okuma alışkanlığı bulunmadığının ya da zayıf okuma alışkanlığına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013) araştırmalarında anne ve babanın kitap okumasının çocukların okuma tutumunu arttırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Çelik ve Kızılaslan Tunçer'in (2020) araştırmalarında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ebeveynlerinin okuma tutumları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin bulunduğunu belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi ebeveynlerin okuma tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları ve kitap okuma tutumları arasında az da olsa bir ilişki bulunmaktadır.

Ebeveynlerin okuma tutumları öğrenim durumlarına göre değerlendirildiğinde öğrenim seviyesinin artmasıyla (özellikle lisans ve lisansüstü eğitimi mezunlarının) okumaya yönelik tutumun da artış gösterdiği, öğrenim durumu ile okumaya yönelik tutum arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde eğitim seviyesiyle ilgili olarak Baş'a (2012) göre de ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin tutumunu etkilemekte, eğitim seviyesi arttıkça olumlu tutum düzeyi de artmaktadır. Ancak Balcı (2009) ile Akkaya ve Özdemir (2013) öğrencilerin okuma tutumlarını inceledikleri araştırmalarında bu tutumun ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Ülkemizde 2012 yılından beri 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu sistemle birlikte en düşük mezuniyet orta-öğretim (lise) kademesi olacağından geleceğin anne-babalarının okumaya yönelik tutumlarının bugünlere göre daha yüksek düzeyde olacağı öngörülmektedir. Bunda okullarda verilecek nitelikli bir eğitimin etkili olduğu da bir gerçektir.

### Öneriler

Erkeklerin okuma tutumlarının kadınlara göre düşük olmasındaki etkenler belirlenerek eğitim öğretim sürecinde bu etkenlerin altında yatan eksikliklerin tamamlanması doğrultusunda çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ebeveynlerin okuma tutumları ile aylık gelirleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ulaşılan sonuçlar, ekonomik yetersizliklerin okumaya yönelik tutum üzerinde de olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir. Kitap okuma alışkanlığı kazananlar çeşitli sebeplerle hayatlarında okumaya yer vermektedirler. Ancak maddi imkânsızlıklar içinde bulunanlar bu durumu okumanın önünde bir engel olarak görmekte ya da bir bahane olarak düşünebilmektedirler. Ancak kütüphanelerin sahip olduğu kitap çeşitli-

liği ve zenginliği okuma alışkanlığının kazanılması için yeterlidir. Bu nedenle ilkokuldan itibaren çocuklara okul ve şehir kitaplığından kitap ödünç alarak okuyabileceği öğretilir, okul kütüphaneleri öğrencilerin hem kitap okuduğu hem de ders çalıştığı alanlar şeklinde kullanılarak buralara işlerlik kazandırılabilir. Bu amaçla öğrenci velilerinin de okul veya şehir kütüphanelerinden yararlanmaları sağlanmalı, onlar için kütüphanelerde eğitici seminerler düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra kütüphanelerdeki kitaplar öğrencilerin okuma zevkine göre MEB, valilik/kaymakamlıklar, belediye başkanlıkları gibi kamu kurumları, okul aile birlikleri ya da eğitime öncelik veren sivil toplum kuruluşları (gerekli izinlerin alınması ve denetimlerin yapılması şartıyla) tarafından güncellenmelidir. Bu amaçla okul kütüphanelerinin öğrenciler için daha nitelikli ve cazip hâle getirilmesi ve okumaya karşı ilginin artırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan “Okullar Hayat Olsun” projesi ile ilk ve orta öğretim kademelerinde zenginleştirilmiş kütüphaneler kurulmaktadır (Aydoğdu, 2020). Bu ve bunun gibi okumaya teşvik edici çalışmaların kütüphanelere olan ilginin artmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kütüphane kullanımının bir medeniyet göstergesi olduğu fikri çocuklara aşılmalı, hem ödünç kitabın dikkatle korunması hem de kütüphanede sessiz olunması davranışları çocuklara kazandırılmalıdır. Bu alışkanlığı kazanan çocukların gelecekte okumaya yönelik olumlu tutum sergileyen birer ebeveyn olacakları düşünüldüğünde kendi çocuklarına da bu yönde örnek olarak onların okuma kültürü içinde yetişmelerini sağlayacakları öngörülebilir.

Gelecek kuşakların okuma alışkanlığı kazanmış, kitapsever bireyler olarak yetiştirilmesine okul öncesi dönemden başlanmalıdır. Bu amaçla okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta öğrencilere verdikleri eğitimin yanı sıra velilerle yapacakları görüşmelerde evde de kendilerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları tavsiye edilmelidir. Ayrıca çocuklarına onların seviyelerine uygun kitap okumaları, hem kendileri hem de çocukları için kitaplık oluşturmaları önerilmeli, uygun etkinliklerle devamlılığı ve denetimi de sağlanmalıdır.

Günümüzün en önemli problemlerinden biri yoğun bir iletişim ortamının içinde bireyin kendine zaman ayıramamasıdır. Bu da kişinin kendinden uzaklaşmasına ve dolayısıyla kişisel gelişiminin sağlanamamasına sebep olmaktadır. Sosyal medya ile çevrili birey, kendi dünyasından çok çevresinde olup bitenlerle ilgilendiğinden kendine ayırdığını düşündüğü zamanda bile çevrenin esiri olmaktadır. Kişinin, ev dışındaki hastane, durak, banka, kuaför gibi süreye ihtiyaç duyulan mekânlarda zamanını sosyal medyaya ayırmak yerine kitap okuyarak değerlendirebileceği ortamlar yaratılarak bu bilincin oluşması sağlanabilir. Görselliğin ileti gücünden yararlanmak adına alışveriş merkezlerinde, işlek caddelerde reklam panolarında, toplu ulaşım araçlarında, tüm medya kanallarında, bütün sosyal medya platformlarında kamu spotu olarak okumanın hayatımızdaki önemini anlatan etkili görseller ve yazılı mesajlar sergilenir. Bu amaçla gelişmiş toplumlardan örnekler gösterilebilir. Bu ve bunun gibi yerel veya ülke genelinde yapılacak sağlam altyapıya sahip, uzun soluklu etkinliklerle hem ebeveyn-

Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncele...

lerde hem de çocuklarda eş zamanlı olarak okuma kültürünün oluşması sağlanabilir. Böylesine ufuk açıcı toplumsal değişimlerin zaman, sabır ve emek gerektirdiği hatırdan çıkarılmamalıdır.

## Kaynakça

- ACIYAN, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- AKBABA, R. S. (2017). Türkçe Öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 35-52.
- AKKAYA, N. ve ÖZDEMİR, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75 – 96.
- ALPOĞUZ, D.U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- ARI, E. ve DEMİR, M. K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- ARICI, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: beceri- ilgi- alışkanlık- eğilim (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ARICI, M. ve TÜFEKÇİ Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120.
- ARSLAN, Y., ÇELİK, Z. ve ÇELİK, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Panukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- ARSLAN, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 2(2), 251-265.
- ATEŞ, S., ÇETİNKAYA, Ç. ve YILDIRIM, K. (2012). Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- AYDOĞDU, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 225, 201-226.
- AYTAÇ, G. (2002). *Edebiyat ve medya kitaptan ekrana edebiyat*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- AYYILDIZ, M, BOZKURT, Ü, CANLI, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169) , 0-0.
- BAĞCI, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- BALCI, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BALCI, A., UYAR, Y. ve BÜYÜKİKİZ, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.
- BAŞ, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- BAŞARAN, M. ve ATEŞ, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- BATUR, Z., GÜLVEREN, H. VE BEK, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- BOZPOLAT, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi – Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CAN, R., TÜRKYILMAZ, M. vd. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- CAN, A., DENİZ, E. – ÇEÇEN, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 645-660.
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ÇELİK, E. VE KIZILASLAN TUNÇER, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114.
- ÇETİNKAYA, Ç. S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- ÇETİNKAYA EDİZER, Z. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 645-658.
- DEMİR, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4) 2015, 1657-1671.

Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncele...

- DEVECİ, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- DEVİRİMCI, H. (1993). İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi (Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DURUALP, E., DURUALP, E. VE ÇIÇEKOĞLU, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi 4(1): 159-174.
- ERCİK, S. (2016). *Aile, okul ve özel dersanelerin seviye belirleme sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- ERDOĞAN GÜR, D., ve DEMİR, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (Sixth edition)*. Th McGraw: Hill Companies.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1- 21.
- GÖNEN, M., ÖNCÜ, E. vd. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- GÖNGÖR, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARAHAN, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- KARASAR, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KURULGAN, M. ve ÇEKEROL, S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- KUŞDEMİR, Y. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 75-86.
- METE, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Z.Y., ve POLAT, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- ÖZBAY, M., BAĞCI, H. VE UYAR, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 117-136.

- ÖZDEMİR, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- ÖZDEMİR, S., ŞERBETÇİ, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). *Elementary Education Online*, 17(4), 2110-2123.
- ÖZTÜRK, S. D. VE AKSOY, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- POWELL, R., TAYLOR, M. T. ve MCMİLLAN, D. L. (1984). Childhood socialization: Its effect on adult library use and adult reading. *Library Quarterly*, 54 (3), 245-264.
- SALLABAŞ, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- SANGKAEAO, S. (1999). Reading Habit Promotion in ASEAN Libraries. 65. IFLA Council and General Konferansı'nda Sunulan Bildiri. 20 - 28 Ağustos 1999, Bangkok, Tayland. <http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/091-114e.htm>. (Erişim Tarihi Şubat, 2021).
- SEVMEZ, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- STOKMANS, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- ŞAHİN TAŞKIN, Ç. ve ESEN AYGÜN, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1120-1136.
- TEKŞAN, K. ve ÇİNPOLAT, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences* 13(11), 1219-1236.
- TEMİZKAN, M. ve SALLABAŞ, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- TEPEBAŞILI, F. (1998). Okuma ve metin seçimi sorunu. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (9-11 Eylül 1998), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- TEZEL, M., ARSLAN ÇİFTÇİ, H. ve UYANIK, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759.
- YILDIZ, B. (2016). İlkokul öğrencilerinin akademik başarılarının arttırılmasında öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci veli görüşlerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- YILMAZ, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- YILMAZ, M. ve BENLİ, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.



# İLKOKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA HIZLARININ UZUN DÖNEMLİ İNCELENMESİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Durmuş EKİZ<sup>1</sup>, Miraç BAKKALOĞLU<sup>2</sup>

\* Bu araştırmanın bir kısmı II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuş ve özet kitapçığında özet bildiri olarak yayınlanmıştır.

1 Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, durmusekiz@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-0558-8144.

2 Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon Millî Eğitim Müdürlüğü, Öğretmen, miracbakkaloglu@gmail.com, ORCID:0000-0003-2944-3529.

Geliş Tarihi: 21.02.2020 Kabul Tarihi: 01.02.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.692137

**Öz:** Gerek Avrupa'da gerekse Türkiye'de ilkokula başlama yaşının kaç olacağı uzun yıllardır tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu konu ile ilgili ülkelerde, eğitim politikalarının etkisiyle farklı şekillerde düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmada amaç, ilkokula başlama yaşına ilişkin birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını ölçerek, bir eğitim-öğretim yılında ne kadar değişiklik gösterdiğini ortaya çıkarmaktır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinin Yomra ilçesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma ilkokula devam eden 220 birinci sınıf öğrencisinden veri toplanarak yürütülmüş, veri toplama aracı ise araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplamak için kullanılacak olan metin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak ilkokullarda dağıtılan İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'ndan seçilmiştir. Okutulacak metnin seçiminde, öğrenciler arasındaki eşitliği sağlayabilmek adına tüm sınıfların daha önce işleyerek bitirmiş olduğu bir metin olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama başlamadan önce çalışmanın pilot uygulaması yapılmış ve pilot uygulamadan elde edilen verilere göre veri toplama aracı güncellenmiştir. Veri toplama esnasında öğrenciler okuma eylemini gerçekleştirirken araştırmacı tarafından kronometre kullanılarak bir dakikalık süre tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, yaşı küçük olan öğrenciler yaşı büyük öğrencilerden %15,17 daha az okuyarak Kasım ayında %27,13 olan farkı %44 oranında azaltmışlardır. Öğrencilerin yanlış okudukları kelime ortalamalarına göre ise öğrenciler arasında fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokula başlama yaşı, Zorunlu kayıt, Birinci sınıf, Okuma hızı.

## A LONG TERM INVESTIGATION OF READING SPEEDS OF PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE PUPILS ACCORDING TO SCHOOL STARTING AGE

### Abstract:

Both in Europe and in Turkey as well, what age to start primary school for many years has been one of the topics discussed. In Turkey, different arrangements have been made on this issue with the effect of educational policies. The purpose of this study was to investigate the reading speed of first grade pupils according to the age of school entry, and to show how the reading speed changes during the academic year. The research was conducted in a public school in Yomra district of Trabzon in 2018-2019 academic year. The survey method was determined in the research. The data were collected from 220 first grade pupils in the study. The data collection tool was developed by the researchers and the text to be used in the data collection was selected from the Primary School Turkish 1 Textbook that the Ministry of National Education distributed free of charge in primary schools. While selecting the text to be taught, in order to ensure equality of opportunity among the pupils, it has been paid attention that each class has a text that has been processed and completed before. The pilot application was made and the data collection tool was revised according to the pilot application. During the data collection, one minute was kept by the researcher with a stopwatch. According to the data, younger pupils read 15.17% less than older pupils and they reduced the difference from 27.13% in November by 44%. When the average of the words read incorrectly, no difference was found between the the pupils.

**Keywords:** School starting age, Compulsory registration, First grade, Reading speed.

### Giriş

Çocukların ilkokula kaç yaşında başlamaları gerektiği yıllardır hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde cevabı aranan sorunlardan biridir. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de okula başlama yaşı eğitim bakanlığının politikaları neticesinde belirli dönemlerde değiştirilmiştir. Sharp’a (2002, 1) göre Avrupa ülkelerinde ilkokula başlama yaşı 4 ila 7 arasında değişmektedir. Avrupa Komisyonundan elde edilen bilgilere göre ise bazı Avrupa ülkelerinde ilkokula başlama yaşı Tablo1’de yer almaktadır (Erdoğan ve Bakkaloğlu, 2019; European Commission Eurydice and Eurostat, 2012; European Commission Eurydice and Eurostat, 2019):

**Tablo 1.** Avrupa’da İlkokula Başlama Yaşı

Yaş	Ülkeler
4	Kuzey İrlanda
5	Galler, İngiltere, İskoçya, Lihtenştayn, Lüksemburg, Malta, Portekiz
6	Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, İrlanda, İspanya, İsviçre, İtalya, İzlanda, Macaristan, Norveç, Polonya, Slovakya, Slovenya, Yunanistan
7	Bulgaristan, Estonya, Finlandiya, İsveç, Litvanya

Avrupa Komisyonundan elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanan tabloya göre, Avrupa ülkelerinin çoğunda ilkokula başlama yaşı 6 olarak belirlenmiştir. Bunun yanında Kuzey İrlanda 4 yaş ile ilkokula başlama yaşının en düşük olduğu Avrupa ülkesi iken 7 yaşında çocukların ilkokula başladığı Avrupa ülkeleri de mevcuttur.

Türkiye’de 2012 yılında yapılan son büyük değişiklikle zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış, ilkokula başlama yaşı ise 6’dan 5’e indirilmiştir. Buldu ve Er’e (2016, 98) göre, ilk yıllarda 66 ayını dolduran çocuklar ilkokula kaydedilirken, 60-66 ay arasındaki çocuklar ise gelişimlerinin yeterli görülmesi durumuna göre ailelerinin talep etmesiyle ilkokula kaydedilmekteydiler.

Veri toplama sürecinde geçerliliği devam eden Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre;

- “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.”
- “Okul müdürlükleri yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70, 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesine yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir” (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Ekiz ve Bakkaloğlu’na (2019, 222) göre, kayıtların yapıldığı Eylül ayı sonu itibarıyla 72 ayını doldurmuş olan çocukların ilkokula kayıtları zorunludur. Ancak 69, 70, 71 aylık olan çocukların kayıtları sağlık raporuyla ertelenebilecekken; 68 ay ve altındaki çocukların ilkokula kayıtları velilerinin isteğine bağlıdır. Dolayısıyla veliler kayıtların yapıldığı Eylül ayı sonu itibarıyla 68 ay ve altındaki çocukların ilkokula kaydını erteleyebilir veya bu çocukların ilkokula kaydını yaptırabilirler. Ancak 2019 yılında ilgili

yönetmelikte güncellemeler yapılarak ilkokula başlama yaşında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklere göre;

- “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir.”
- “Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 69, 70 ve 71 aylık olanları velisinin yazılı talebi bulunması halinde okul öncesi eğitime yönlendirir veya kayıtlarını bir yıl erteler” (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2019).

Sonuç itibarıyla söz konusu değişiklik ile ilkokula kayıtların yapıldığı eylül ayı sonu itibarıyla 60-66 ay arasında olan çocukların ilkokula kaydedilmesinin önüne geçilmiştir. Bununla birlikte, sağlık raporu ile kayıt erteleme kararı da yönetmelikten kaldırılmıştır.

Akyıldız'a (2006, 16) göre, ilkokula başlama yaşında olan çocuklar ikiye ayrılır. Bunlardan ilki okula devam edebilecek seviyede olup, bedensel, zihinsel ve sosyal yönlerden birinci sınıfta yapılacak etkinlikleri yürütebilecek olgunlukta olan çocuklardır. Diğer grup ise, birinci sınıfta yapılacak etkinlikleri yürütebilecek bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları edinememiş olup okul olgunluğuna ulaşamamış olan çocukların bulunduğu gruptur. Bilir'e (2005, 90) göre, öğrenmeye hazır olmayan bireye bir şey öğretmeye çalışmak sadece verimsiz olmakla kalmaz aynı zamanda bireyde başarısızlık, hayal kırıklığı ve aşağılanma duygusunun gelişmesine yol açar. Bu tür bir olumsuz durum yaşayan birey yeterli olgunluğa ulaştığı zaman bile kendi yaşlarının başaracağı şeyleri yapmaya cesaret edemez. Bu nedenle bireyin ilkokula yazma eğitimine başlamadan önce buna hazır olup olmadığına bakılmalıdır.

İlkokula hangi yaşta başlarsa başlasınlar her yaştaki çocuğun belirli özellikleri vardır. Duygulu'ya (2019) göre, 5 yaş (60 ay ve üzeri) çocukların kavrama becerileri gelişmiştir, müzik ritmine göre dans edebilirler, beceri isteyen birçok hareketi yaparlar, öz bakım becerileri gelişmiştir. Ancak sınıflandırma yapamazlar, her olayı kendi bakış açılarına göre değerlendirirler ve soyut kavramları anlayamazlar.

6 ve 7 yaş çocukları ise güzel çizimler yaparak hikaye dinlemeye ve drama yapmaya gönüllüdürler, kalemi doğru şekilde tutarlar fakat çok bastırırlar. Adaletsizlikleri görmeye başlarlar, yazı yazmaktan ve nesnelere sınıflandırmaktan hoşlanırlar, duygusal olarak karşı cinse bağlılık artar, övülmeyi severler, rakamları yazabilirler ancak bencilik ön plandadır, kolayca hastalanabilirler, kurallı oyun oynamaya yeni başlarlar ve davranışlarının beğenilmesini isterler (İlg ve Ames'1972'den aktaran: Akyol, 2006a, 36).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili beceri-



lerin kazandırılması, istek duyarak okuma ve yazma sevgisinin kazandırılması, okuduğundan veya dinlediğinden hareketle dil bilincine ulaşmalarının sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalar yapmalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018, 8).

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde okumanın sadece eğitim öğretim sürecinde değil aynı zamanda bireyin tüm hayatında önemli bir yer teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Aytas'a (2005, 462) göre okuma, duyu organlarının hareketlerinden ve zihnin okunanı anlamaya yönelik çabalarından meydana gelen bir faaliyettir. Öğrenilenlerin %1'i tadarak, %1,5'i dokunarak, %3,5'i kokuyla, %11'i duyarak ve %83'ü görerek öğrenildiğinden; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmedeki payının %94 olduğu anlaşılmaktadır. Akyol'a (2006b, 29) göre ise okuma, belirli bir amaç için okuyan kişinin ön bilgilerini kullanmasıyla gerçekleştirildiği anlam kurma sürecidir. Aktaş ve Gündüz (2005, 17) okumayı, bir konu hakkında bilgi edinmek, estetik duygularını geliştirmek veya zaman geçirmek için yapılan bir etkinlik olarak ifade etmişlerdir. Alderson'a (2005, 13) göre ise okuma yazılı dilin görsel veya kinestetik olarak algılanmasını içerir.

Türk Dil Kurumunun [TDK] Genel Türkçe Sözlüğü'ne göre okuma; "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek, bir konuyu öğrenmek için okulda bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak ve öğrenim görmek, şarkı, türkü, şiir vb.ni sesli olarak veya ezgi ile söylemek, bir şeyin anlamını çözmek ve bazı belirtilerle bir anlamı veya gizli bir duyguyu anlamak ve değerlendirmek" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 1998). Alan yazındaki tanımlar incelendiğinde okumayı, duyu organları ile algılanıp ön bilgilerin kullanılmasıyla yazılı olan kelimeleri anlamlandırma ve yorumlamayı içeren zihinsel bir etkinlik süreci şeklinde ifade etmek mümkündür.

Öğrenebilmek için okuma çok önemlidir. Bir toplumun okuma düzeyi ile gelişmişlik düzeyi birbirine paraleldir. Yani bir toplum ne kadar yüksek bir okuma düzeyine sahipse, gelişmişlik düzeyi de o kadar yüksek olur. Bununla birlikte bir toplumun daha fazla gelişebilmesi veya medeni toplumlar seviyesine çıkabilmesi için sürekli okuma etkinlikleri yapması gerekmektedir (MEB, 2011, 3).

Ancak okuyan insan geçmiş ve tarihte yaşanan olaylar hakkında bilgi sahibi olabilir ve de gelecekte yaşanması muhtemel olaylar hakkında çıkarımlarda bulunabilir (Bakkaloğlu, 2017, 11). Okuyan insan kendi döneminden daha önce yaşamış olan toplumları ve onların kültürlerini bilir. Onların deneyimlerinden yararlanarak kendi hayatını düzenler. Bu nedenle okuma bir anlamda öğrenmedir. Ayrıca okuma etkinliği insanı eğlendiren bir etkinliktir. Böylece okuma, insanı eğlendirirken öğrenmesini de sağlayabilir. Okuma etkinliği zihinsel bir süreç olduğundan bu etkinlik sırasında zihin faaliyete geçer ve kişinin okul dışı ve mesleki hayatında da etkili olmasını sağlar.

İnsanlar düşüncelerini okuma ile geliştirebilir ve zenginleştirebilirler. Bu nedenlerle okuma insanın hem mesleki hem de kişiler arası ilişkilerini geliştirebilir. Bunların yanında okuma kelime dağarcığını da geliştireceğinden kişinin güzel ve etkili konuşmasını ve yazmasını da sağlar (Aktaş ve Gündüz, 2009; Gönen, 2007; İmrak, 2006; Özdemir, 1983). Okumak insanın bir yandan bilgilenmesini ve kültürlenmesini sağlarken bir yandan da ufkunu açarak düşünme gücünü ve ifade yeteneğini geliştirir. Okuma etkinliği sadece Türkçe dersinden değil Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen-Teknoloji derslerinde bile kişinin başarısında etkili olabilmektedir. Dolayısıyla okuma etkinliği kişinin okul başarısını arttırmanın yanında sosyal hayatta da başarılı olmasına katkı sağlamaktadır (Arıcı, 2017; Yüksel, 2010).

Hudson, Lane ve Pullen'e (2005, 708) göre okuma hızı genel olarak bir dakikalık süre içerisinde doğru okunan kelime sayısı ölçülerek belirlenir. Bununla birlikte bir metin sesli olarak okunurken geçen sürenin belirlenmesi yöntemiyle de okuma hızı belirlenebilir. MEB'e (2011, 26) göre ise okuma hızı, kişilerin çabukluk, belleme ve kavrama yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma sürelerine oranla dakikada okudukları kelime sayısını arttırmaları demektir.

Stanovich, Nathan ve Zolman'ın (1988, 78) üçüncü, beşinci ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre okunan kelime sayısının yıllara göre arttığı görülmektedir. Benzer bir çalışmaya göre ilkokul 1. sınıf öğrencileri kış döneminde dakikada ortalama 39 kelime okurken, ilkbahar döneminde dakikada 40-60 arası kelime okumaktadırlar. 2. sınıf öğrencileri sonbaharda dakikada ortalama 53 kelime okurken, kış döneminde 72-78 arası, ilkbaharda ise 82-94 arası kelime okumaktadırlar. 3. sınıf öğrencileri sonbaharda dakikada ortalama 79 kelime okurken, kış döneminde 84-93 arası, ilkbaharda ise 100-114 arası kelime okumaktadırlar. 4. sınıf öğrencileri ise sonbaharda dakikada ortalama 105 kelime okurken, kış döneminde 110-118 arası, ilkbaharda ise 118-128 arası kelime okumaktadırlar (Good, Simmons ve Kame'enui, 2001; Hasbrouck ve Tindal, 1992; School Board of Alachua Country, 1997'den aktaran: Hudson, Lane ve Pullen, 2005, 711).

Erden, Kuruoğlu ve Uslu'ya (2002, 9) göre ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları kelime ortalaması 45, 2. sınıf öğrencilerinin 73, 3. sınıf öğrencilerinin 91 ve 4. sınıf öğrencilerinin dakikada okudukları kelime ortalaması ise 120 olarak hesaplanmıştır. Babayiğit (2018, 420) ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin bir dakikada okuyabilecekleri kelime sayısını 50, 2. sınıf öğrencilerinin 75, 3. sınıf öğrencilerinin 128 ve 4. sınıf öğrencilerinin bir dakikada okuyabilecekleri kelime sayısını ise 138 olarak hesaplamıştır. Güneş'e göre ise, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dakikada 60, 2. sınıf öğrencilerinin 80, 3. sınıf öğrencilerinin 100 ve 4. sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime okumaları öngörülmektedir (Güneş, 2009'dan aktaran: Babayiğit, 2018, 418).

Novak'a (2018) göre ilkokul 1. sınıf öğrencileri dönem ortasında dakikada ortalama 23 kelime okuması gerekirken, 2. sınıf öğrencileri 72, 3. sınıf öğrencileri 92 ve 4.

sınıf öğrencileri ise dakikada ortalama 112 kelime okuması gerekmektedir. Hasbrouck ve Tindal'a (2006) göre sesli okumada 1. sınıf öğrencileri dakikada ortalama 53 kelime, 2. sınıf öğrencileri 89 kelime, 3. sınıf öğrencileri 107 kelime ve 4. sınıf öğrencileri dakikada ortalama 123 kelime okumaktadırlar.

Herbst ve Strawinski'ye (2016, 258) göre 6 yaşındaki çocuklar 7 yaşındaki çocuklara göre daha düşük becerilerle okula başlarlar. Okulun ilk zamanlarında okula erken başlayan öğrencilerle zorunlu kayıt döneminde başlayan öğrenciler arasında performans yönünden fark bulunsa da iyi bir öğretmen yardımıyla okula erken başlayıp zorunlu kayıt dönemindekilere göre geri kalan öğrencilerin hızla arayı kapatacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre okula erken başlayan öğrencilerle zorunlu kayıt döneminde başlayan öğrencilerin okuma performansları da neredeyse eşitlenmiştir.

Black, Devereux ve Salvanes (2011, 6) okula erken yaşta başlamanın etkilerini inceledikleri çalışmalarında okula daha geç başlayan çocukların daha yüksek başarı gösterdiklerine ilişkin herhangi bir kanıt bulamamışlardır. Bunun yanında Sharp (2002, 7) okula başlama yaşı ile ilgili çalışmasında, okula erken ya da geç başlamanın çocuklar için güçlü bir avantajı veya dezavantajı olduğuna dair hiçbir kanıt bulamamıştır. Benzer şekilde Baber ve Ahmad (2017, 296) de çocukları erken yaşta okula göndermenin hiçbir akademik fayda sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekiz ve Bakkaloğlu'nun (2019, 228) zorunlu kayıt döneminde ilkokula başlayan öğrencilerle zorunlu kayıt döneminden önce ilkokula başlayan öğrencilerin okuma sürelerini inceledikleri çalışmalarında kasım ayında ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 21 kelime okudukları görülmektedir. Bu öğrencilerden 72 ay ve üzerinde olanlar dakikada ortalama 23 kelime okurken, 72 ayın altında olan öğrenciler dakikada ortalama 17 kelime okumaktadırlar.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın genel amacı, alan yazında okula başlama yaşına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma sürelerini uzun dönemli incelemek ve bu konu ile ilgili alanda herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığından bu alana katkıda bulunmaktadır. Araştırmada, "İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma süreleri uzun dönemde nasıl değişecektir?" sorusuna cevap aranacaktır. Araştırmanın alt amaçları ise, okula erken ya da zorunlu kayıt döneminde başlamanın okuma üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenerek, velilere çocuklarını ilkokula kaydettirme konusundaki kararlarına katkıda bulunmak, okul idarelerine ise velilere daha detaylı bilgiler vermelerine yardımcı olmak ve daha iyi tavsiyelerde bulunabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca bu çalışma ile ilkokula farklı yaşlarda başlayan öğrencilerin okuma hızlarında sene başında Kasım ayında yapılan çalışma ile sene sonunda Nisan ve Mayıs aylarında yapılan çalışmaya kadar nasıl değişiklik olduğu, okula başlama yaşının yıl sonunda öğrencilerin okuma hızlarında herhangi bir farka neden olup olmadığı ortaya koyulacaktır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Yaklaşımı**

Bu araştırma, ilkokula başlama yaşına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının uzun dönemli incelendiği bir çalışma olduğundan nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel yaklaşım (Berg ve Lune, 2019; Creswell, 2017; Creswell, 2020; Ekiz, 2015; Fraenkel ve Wallen, 2008; Karasar, 2020) içerisinde en fazla kullanılan yöntemlerden biri tarama (survey) yöntemidir (Ekiz, 2015, 109). Tarama yöntemi, belirli bir grubun çeşitli ve belirgin özelliklerini belirlemek amacıyla veri toplamak amacıyla kullanılır. Bu yöntemde araştırmacı, bir nüfusun üyelerinin kendilerini bir veya daha fazla değişkene nasıl dağıttığını bulmaya çalışır (Fraenkel ve Wallen, 2008, 390).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Trabzon ilindeki ilkokullarda eğitim ve öğretimine devam eden ilkokul birinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise Yomra ilçesinde bulunan bir devlet okulundaki 220 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak öncelikle öğrencilere okutulacak metnin seçilmesi üzerinde durulmuştur. Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin okuması için Millî Eğitim Bakanlığının okullarda ücretsiz olarak dağıttığı İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'ndan bir metin seçilmesine karar verilmiştir. Metni seçerken öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla her sınıfın daha önce işlemiş ve bitirmiş olduğu bir metnin belirlenmesine karar verilmiştir. Şube öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı'nda bulunan Bir Okul Gezisi adlı metnin okutulmasına karar verilmiştir. Veri toplamaya başlamadan önce 5 öğrenci ile pilot uygulama yapılmış, pilot uygulamaya göre ise verilerin toplanacağı ortamda düzenlemeler yapılmıştır. Okuma etkinliği sınıf ortamında yapıldığından, okuma sırasında sınıftaki diğer öğrencilerin gürültü yaptıkları belirlenmiş ve uygulama esnasında diğer öğrencilere etkinlik kağıdı dağıtılarak ortamın sessizliği sağlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma uzun dönemli bir araştırma olduğundan, verilerin toplanması için yılsonuna yakın bir zamanın seçilmesi gerekmektedir. Bu nedenle veriler, araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılının Nisan ve Mayıs aylarında Trabzon ili Yomra ilçesinde bir devlet okulunda toplanmıştır. Bütün şubelerdeki öğrenciler sırayla kendi sınıflarından alınarak verilerin toplanacağı sınıfa getirilmiş ve uygulamanın nasıl yapılacağı öğrencilere açıklanmıştır. Öğrenciler okuma uygulamalarını yaparken araştırmacı tarafından kronometre kullanılarak bir dakikalık süre tutulmuş, okuma işlemi bitiren öğrenci tekrar sınıfına gönderilmiştir.

## Bulgular

Araştırmacılar tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kasım ayında toplanan verilere göre ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin tamamı dakikada ortalama 21,66 kelime okumuştur. İlkokula kaydı zorunlu olan 72 ay ve üzerindeki öğrenciler dakikada ortalama 23,37 kelime, sağlık raporu ile kaydı ertelenebilecek olan 69, 70, 71 aylık öğrenciler dakikada ortalama 17,29 kelime ve veli dilekçesi ile kayıtları ertelenebilecek olan 66, 67, 68 aylık öğrenciler dakikada ortalama 16 kelime okumuşlardır. Bu sonuçlara göre sağlık raporu ile kaydı ertelenebilecek olan öğrenciler zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerden %26,02, veli dilekçesiyle kayıtları ertelenebilecek olan öğrenciler ise zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerden %31,54 daha az okumuşlardır.

Araştırmanın bu bölümünde 72 ay ve üzerindeki öğrencilerle 72 ayın altındaki öğrencilerin okuma hızları karşılaştırılacak ardından aradaki farkın ne yönde değiştiği incelenecektir. İlkoköl birinci sınıfa giden 220 öğrenci dakikada ortalama 37,47 kelime okumaktadır. Kasım ayındaki okuma hızına göre öğrencilerin okuma hızları %73 oranında artmıştır

### Zorunlu Kayıt Dönemindeki Öğrenciler (72 ay ve üzeri)

Zorunlu kayıt döneminde ilkökula kaydedilen 164 öğrenci dakikada ortalama 38,98 kelime okumaktadır. Kasım ayında elde edilen okuma hızına göre öğrencilerin okuma hızları %66 oranında artmıştır.

### Sağlık Raporu İle Kayıtları Ertelenmeyen Öğrenciler (69, 70, 71 Ay)

**Tablo 2.** Sağlık Raporu İle Kaydı Ertelenmeyen Öğrencilerin Kelime Okuma Ortalaması

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
69	9	34,11
70	11	35
71	25	31
Toplam	45	32,60

Tablo 2'ye göre, Eylül ayı sonu itibarıyla 69 aylık olan 9 öğrenci dakikada ortalama 34,11 kelime, 70 aylık olan 11 öğrenci dakikada ortalama 35 kelime ve 71 aylık olan 25 öğrenci ise dakikada ortalama 31 kelime okumuşlardır. Genel itibarıyla sağlık raporu ile kayıtları ertelenebilecek olan 45 öğrenci dakikada ortalama 32,60 kelime okumuşlardır. Bu sonuçlara göre 69, 70, 71 aylık öğrenciler Kasım ayına göre okuma hızlarını %88 oranında artırmışlardır.

**Tablo 3.** Sağlık Raporu İle Kayıtları Ertelenmeyen Öğrenciler İle Zorunlu Kayıt Dönemindeki Öğrencilerin Okudukları Kelime Ortalaması

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
69, 70, 71	45	32,60
72 ve üzeri	164	38,98

Tablo 3'e göre, kaydı ertelenebilecek olan 45 öğrenci dakikada ortalama 32,60 kelime okurken, zorunlu kayıt döneminde ilkokula kaydedilen 164 öğrenci dakikada ortalama 38,98 kelime okumuştur. Bu sonuca göre ilkokula kaydı sağlık raporu ile ertelenebilecek olan öğrenciler zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerden dakikada ortalama %16,37 daha az okumaktadır.

#### Veli Dilekçesiyle Kaydı Ertelenmeyen Öğrenciler (66, 67, 68 Ay)

**Tablo 4.** Veli İsteğiyle İlkokula Kaydı Yapılan Öğrencilerin Kelime Okuma Ortalaması

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
66	2	33
67	1	43
68	8	34,50
Toplam	11	35

Tablo 4'e göre, Eylül ayı sonu itibarıyla 66 aylık olan öğrenciler dakikada ortalama 33 kelime, 67 aylık olan 1 öğrenci dakikada 43 kelime ve 68 aylık olan 8 öğrenci dakikada ortalama 34,50 kelime okumuştur. Genel itibarıyla veli dilekçesiyle ilkokula kaydı ertelenmeyen 11 öğrenci dakikada ortalama 35 kelime okumuştur. Bu sonuçlara göre 66, 67, 68 aylık öğrencilerin Kasım ayına göre okuma hızları %118 oranında artmıştır.

**Tablo 5.** Veli Dilekçesiyle Kaydı Ertelenmeyen Öğrencilerin İlkokula Kaydı Zorunlu Olan Öğrencilerle Okunan Kelime Ortalaması Yönünden Karşılaştırılması

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
68 ay ve altı	11	35
72 ay ve üzeri	164	36,98

Tablo 5'e göre, veli dilekçesiyle kaydı ertelenmeyen 11 öğrenci dakikada ortalama 35 kelime okurken, zorunlu kayıt döneminde okula gönderilen 164 öğrenci dakikada ortalama 38,98 kelime okumuştur. Bu sonuca göre, veli dilekçesiyle kayıtları ertelenmeyen öğrenciler zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerden %10,22 daha az kelime okumaktadır.

**Tablo 6.** Zorunlu Kayıt Döneminde Olan Öğrencilerle Olmayan Öğrencilerin Karşılaştırılması

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
72 ay altı	56	33,07
72 ay ve üzeri	164	38,98

Tablo 6'ya göre, ilkokula zorunlu kayıt döneminden önce kaydedilen 56 öğrenci dakikada ortalama 33,07 kelime okurken, zorunlu kayıt döneminde kaydedilen 164 öğrenci dakikada ortalama 38,98 kelime okumuştur. Bu sonuca göre, zorunlu kayıt döneminden önce ilkokula kaydedilen öğrenciler zorunlu kayıt döneminde kaydedilen öğrencilerden %15,17 daha az kelime okumaktadırlar.

**Tablo 7.** Yanlış Okunan Kelime Ortalamaları

Yaş (ay)	Öğrenci Sayısı	Kelime Ortalaması
66, 67, 68	11	2,36
69, 70, 71	45	2,22
72 ve üzeri	164	2,51

Tablo 7'ye göre, veli dilekçesiyle kaydı ertelenmeyen 11 öğrenci ortalama 2,36 kelime, sağlık raporuyla kaydı ertelenmeyen 45 öğrenci ortalama 2,22 kelime ve zorunlu kayıt dönemindeki öğrenciler ise ortalama 2,51 kelime yanlış okumuşlardır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, birinci sınıfa giden öğrenciler Kasım ayında dakikada ortalama 21 kelime, yılsonunda ise dakikada ortalama 37 kelime okumuşlardır. Kasım ayındaki okuma hızına göre öğrencilerin okudukları kelime sayısı %73 oranında artmıştır. Elde edilen bu bulgunun Stanovich, Nathan ve Zolman'ın (1988) araştırmalarından elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmada, birinci sınıfa giden öğrencilerin dakikada ortalama 37 kelime okudukları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Hudson, Lane ve Pul-

len'in (2005) ve Novak'ın (2018) araştırmalarından elde edilen bulgularla paralellik gösterse de Erden, Kuruoğlu ve Uslu'nun (2002) çalışmalarına kısmen benzerlik göstermektedir. Ancak bu bulgu Babayiğit (2018) ve Hasbrouck ve Tindal'dan (2006) elde edilen bulgularla benzeşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, hem veli dilekçesiyle hem de sağlık raporuyla kaydı ertelenmeyen çocukların zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerle arasındaki okuma hızı farkı gittikçe azalmaktadır. Elde edilen bu bulgu Herbst ve Strawinski'nin (2016) araştırmalarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma hızlarındaki farkın gittikçe azalmasıyla aradaki farkın kapanması Black, Devereux ve Salvanes (2011), Sharp (2002) ve Baber ve Ahmad'ın (2017) çalışmalarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda ilkokula zorunlu kayıt döneminde gönderilen öğrenciler dakikada ortalama 38,98 kelime okumuştur. Kasım ayında elde edilen verilere göre zorunlu kayıt döneminde ilkokula kaydedilen öğrencilerin okuma hızları %73 oranında artmıştır. Bu oran zorunlu kayıt döneminden önce ilkokula kaydedilen öğrencilerin oranlarıyla kıyaslandığında;

- Sağlık raporuyla ilkokula kaydı ertelenmeyen öğrencilerin zorunlu kayıt döneminde ilkokula başlayan öğrencilerden Kasım ayında %26,02 daha az kelime okudukları tespit edilmişti. Yılsonunda ise bu öğrencilerin dakikada ortalama 32,60 kelime okudukları belirlenmiştir. Bu oran yılsonunda zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerin okuma oranına göre %16,37 daha azdır. Sonuçta aradaki fark Kasım ayında %26,02'den yılsonunda %16,37'ye inerek %38 oranında azalmıştır. Bununla birlikte bu öğrencilerin okuma hızı %88 oranında artmıştır ve zorunlu kayıt döneminde ilkokula kaydedilen öğrencilerden dakikada ortalama 6 kelime daha az okumaktadırlar.
- Veli dilekçesiyle kayıtları ertelenmeyen öğrenciler zorunlu kayıt döneminde ilkokula başlayan öğrencilerden Kasım ayında %31,54 daha az kelime okudukları tespit edilmişti. Yılsonunda ise bu öğrencilerin dakikada ortalama 35 kelime okudukları belirlenmiştir. Bu oran yılsonunda zorunlu kayıt dönemindeki öğrencilerin okuma oranına göre %10,22 daha azdır. Sonuçta aradaki fark Kasım ayında %31,54'ten yılsonunda %10,22'ye inerek %65 oranında azalmıştır. Bununla birlikte bu öğrencilerin okuma hızı %118 oranında artmıştır ve zorunlu kayıt döneminde ilkokula başlayan öğrencilerden dakikada ortalama 3 kelime daha az okumaktadırlar.

72 ayın altındaki bütün öğrencilerle 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin okuma hızları karşılaştırıldığında 72 ayın altındaki öğrencilerin dakikada ortalama 33,07 kelime, 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin ise dakikada ortalama 38,98 kelime okudukları belirlenmiştir. Bu bulguya göre, 72 ayın altındaki öğrenciler 72 ay ve üzerindeki öğrencilere göre %15,17 daha az okumaktadırlar. Sonuçta, aradaki fark Kasım ayında %27,13'ten



yılsonunda %15,17'ye inerek %44 oranında azalmıştır. Bununla birlikte, 72 ayın altındaki öğrencilerin okuma hızı da %94 oranında artmıştır ve bu öğrenciler 72 ay ve üzerindeki öğrencilerden 5 kelime daha az okumaktadırlar.

Yanlış okunan kelime ortalamalarına bakıldığında öğrenciler arasında fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, 72 ayın altındaki öğrencilerin 72 ay ve üzerindeki öğrencilerden çok küçük de olsa daha düşük bir oranda yanlış kelime okudukları tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak daha yavaş okuyup, daha fazla dikkat ederek okuyan 72 ayın altındaki öğrencilerin daha az okuma hatası yaptığı; daha hızlı okuyan 72 ay ve üzerindeki öğrencilerin ise daha çok okuma hatası yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma, birinci sınıflarda yapılan bir araştırmadır. Öğrencilerin okuma hızları arasındaki farkın ne yönde değiştiğiyle ilgili daha uzun dönemli çalışmalar ile okuduğunu anlama çalışmaları yapılabilir.
- Okuma hızı bir öğrencinin ilkokula kaydedilip kaydedilmeme kararında tek başına etkili olamayacağından, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal yönlerden de hazır olup olmadığıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bazı öğrencilerin yılsonunda hala oldukça düşük hızlarda okudukları tespit edilmiştir. Tespit edilen bu öğrencilerle okuma hızlarını arttırmak amacıyla kelime tanıma ve okuma etkinlikleri yapılabileceği gibi bir eylem araştırması da yapılabilir.
- Araştırmanın sonucunun okul idareleriyle paylaşılması ve okul idarelerinin de bu bilgileri kayıt zamanı çocuklarını ilkokula kaydettirmeye gelen velilerle paylaşması önerilmektedir.

## Kaynakça

- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (6. baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2009). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı (11. baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- AKYILDIZ, Salih. (2006). Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi (3. baskı), Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- AKYOL, Hayati. (2006a). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi (5. baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- AKYOL, Hayati. (2006b). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ALDERSON, J. Charles. (2005). Assessing Reading (5th ed.), Cambridge University Press, Cambridge.

İlkokula Başlama Yaşına Göre İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarının Uzun Dö...

- ARICI, Ali Fuat. (2017). Okuma Eğitimi (3. baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- AYTAŞ, Gıyasettin. (2005). "Okuma Eğitimi", **Türk Eğitim Bilimleri**, 3(4), ss.461-470.
- BABAYİĞİT, Özgür. (2018). "İlkokul Öğrencilerinin Kelime Uzunluğuna Göre Okuma Hızlarının İncelenmesi", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 46,ss. 409-427.
- BABER, M. A. and AHMAD, N. (2017). "Role of Starting School Age In The Academic Performance At The Tertiary Level", **Journal of Education and Educational Development**, 4(2), ss.284-300.
- BAKKALOĞLU, Miraç. (2017). Tarih öğretmenlerinin tarih haritalarının kullanımına yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi: Adana örneği, Karadeniz Teknik Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- BERG, B. L. ve LUNE, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (4. baskı) (Çev: Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- BİLİR, Aynur. (2005). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokula Yazma Öğretimi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri**, 38(1), ss.87-100.
- BLACK, S. E., DEVEREUX, P. J. and SALVANES, K. G. (2011). "Too Young To Leave The Nest? The Effects of School Starting Age", **The Review of Economics and Statistics**, 93(2), ss.455-467.
- BULDU, M. ve ER, S. (2016). "Okula Hazırbulunuşluk ve Okula Başlama Yaşı: Türk Öğretmen ve Ailelerin Yeni Eğitim Politikası Üzerine Görüş Deneyimleri", **Eğitim ve Bilim**, 41(187), ss.97-114.
- CRESWELL, John. W. (2019). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi, ve değerlendirilmesi (2. baskı) (Çev: Halil Ekşi). İstanbul: EDAM Yayın.
- CRESWELL, John. W. (2020). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (5. baskı). (Çev: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- EKİZ, Durmuş. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- EKİZ, D. ve BAKKALOĞLU, M. (2019). "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Başlama Yaşına Göre Okuma Hızlarının İncelenmesi", **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(Özel Sayı), ss.219-230.
- ERDEN, G., KURUOĞLU, F. ve USLU, R. (2002). "İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi", **Türk Psikiyatrisi**, 13(1), ss.5-13.
- ERDOĞAN, Ö. ve BAKKALOĞLU, M. (2019). "İlkokula Başlama Yaşına İlişkin Veli Görüşlerinin İncelenmesi", II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- EUROPEAN COMMISSION EURYDICE AND EUROSTAT. (2012). Key Data on Education in Europe, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussel.
- FRAENKEL, J. R. and WALLEN, N. E. (2008). How To Design and Evaluate Research In Education (7. edition), McGraw-Hill Higher Education, London.

- GÖNEN, M. (2007). Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı içinde (s. 59-99), MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- HERBST, M. and STRAWINKI, P. (2016). "Early Effects of An Early Start: Evidence From Lowering The School Starting Age in Poland", **Journal of Policy Modeling**, 38, ss.256-271.
- [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en), "National Policies", EUROPEAN COMMISSION EURYDICE AND EUROSTAT, 9 Şubat 2019.
- <https://irisreading.com/what-is-the-average-reading-speed/>, "Reading Rates", Paul NOVAK, 9 Mart 2019.
- [https://www.mpsaz.org/tl\\_support/secondary/read\\_sec/sec\\_intra/files/optimal-readingrates.pdf](https://www.mpsaz.org/tl_support/secondary/read_sec/sec_intra/files/optimal-readingrates.pdf), "Optimal Reading Rates", Jan HASBROUCK and Gerald TINDAL, 6 Mart 2019.
- <https://www.serapduygulu.com.tr/makaleler/cocuk-ergen/5-yas-cocugu-ve-cinsel-merak.html>, "5 Yaş", Serap DUYGULU, 15 Şubat 2019.
- HUDSON, R. F., LANE, H. B. and PULLEN, P. C. (2005). "Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, And How?", **International Reading Association**, 58(8), ss.702-714.
- İMRAK, Mehmet. (2006). Meşhurların Kitap Okuma Alışkanlıkları "Etkili Okuma Teknikleri", Çıra Yayınları, İstanbul.
- KARASAR, Niyazi. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (35. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2011). Etkin ve Hızlı Okuma, Yazar, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB]. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yazar, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ. (2014, 26 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM VE İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİNDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR YÖNETMELİK. (2019, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30827). Erişim adresi: resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm
- ÖZDEMİR, Yusuf. (2017). "Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün." stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- SHARP, Caroline. (2002, November). School Starting Age. European Policy and Recent Research. Paper Represented at the Local Government Association Seminar "When Should Our Children Start School?", London.
- STANOVICH, K. E., NATHAN, R. G. and ZOLMAN, J. E. (1988). "The Development Lag Hypothesis in Reading: Longitudinal and Matched Reading-Level Comparisons", **Child Development**, 59(1), ss.71-86.
- TÜRK DİL KURUMU (1998). Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara.
- YÜKSEL, Aslı. (2010). "Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma", **Kuramsal Eğitimbilim**, 3(1), ss.124-134.



# OKUMA GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERİN SINIFTAKİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Özgür SİREM<sup>1</sup>, Özlem BAŞ<sup>2</sup>

1 Dr., Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretim Programları Dairesi, dr.ozgursirem@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8404-5617.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dr.ozlembas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0716-103X.

Geliş Tarihi: 06.03.2020 Kabul Tarihi: 25.08.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.699644

**Öz:** Bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışları incelenmiş ve bu davranışlara yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarına ilişkin durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırmaya ölçüt örnekleme yoluyla sınıfında okuma güçlüğü olan 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıfta istenmeyen davranış olarak, hırçınlık, agresif hareketlerde bulunma, kâğıt kesme, başka şeylerle ilgilenme, okuma yaparken takip etmeme ve sınıf içerisinde dikkat çekme davranışları sergilemektedirler. Elde edilen sonuçlara göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde içe kapanıklık, yetersizlik, hırçınlık gibi istenmeyen davranışları sergilediği, bu istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için bu öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi ve öğrenciyi başarı duygusunu kazandırmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma güçlüğü, ilkökul öğrencileri, sınıfta istenmeyen davranışlar, sınıf öğretmenleri

## A QUALITATIVE RESEARCH ON THE BEHAVIORS' OF STUDENTS WITH READING DIFFICULTIES IN THE CLASSROOM

### Abstract:

In this study, the undesirable behaviors of students who have reading difficulties in primary school were examined and it was aimed to develop solutions in line with the opinions of the teachers about these undesirable behaviors. In this study, where a case study pattern, which is one of the qualitative research methods, is used, the situations related to the undesirable behaviors of the students who have reading difficulties are tried to be described. Teachers' opinions were obtained through interview questions developed by the researchers. 15 primary school classroom teachers who have students with reading difficulties in their class participated in the research by criterion sampling. The data of the research were analyzed by content analysis method. According to the opinions of the teachers obtained in the research, students who have reading difficulties exhibit behaviors such as grudge, aggressive movements, cutting paper, dealing with other things, not following while reading and display drawing attention behaviors in the classroom. According to the results obtained, it was concluded that students with reading difficulties exhibit undesirable behaviors such as introversion, inadequacy, and hurtfulness in the classroom, and in order to eliminate these undesired behaviors, it is necessary to eliminate these students' reading difficulties and give the student a sense of accomplishment.

**Keywords:** Reading difficulty, primary school students, undesirable behaviors in the classroom, classroom teachers

### Giriş

Okuma güçlüğü, akranlarıyla benzer zekâ düzeyine sahip, herhangi bir fiziksel (görme, işitme) ve nörolojik (dikkat eksikliği, beyin hasarı ve hiperaktivite bozukluğu) problemi olmayan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kullanamaması veya yetersiz şekilde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Akyol ve Kodan, 2016; Bond ve Tinker, 1957; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyur, 2014; Rasinski, 2003; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sidekli ve Yangın, 2005; Walker, 1954). Okuma güçlüğü, bireyin okumaya engel teşkil edebilecek fiziksel (işitme, duyma) ve zekâ seviyesi yönünden herhangi bir problemi olmamasına rağmen, okuma becerisinin kendi sınıf seviyesinde olan öğrencilerden geride olmasıdır (Sirem, 2020, s. 3). Okuma güçlüğü

olan öğrencilerin zihinsel gelişim açısından Bloom taksonomisinde (bilişsel, duyuşsal, devinişsel alan) verilen alanlarda yeterli olmadığı gözlemlenmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrenciler; okuma da hatalar yapan, eksik okuyan, eklemeler yapan, tekrarlamalar yapan, geri dönüşler yapan, uzun kelimeleri okumakta zorlanan, satır atlayan, bulunduğu sınıf seviyesinin altında okuyan öğrencilerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin aynı zamanda kaynaştırma eğitimine alınması gerektiği gibi bir kanı da bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimine alınan öğrenciler zekâ seviyesi düşük, tanı konulmuş öğrencilerden oluşmaktadır. Buna karşın okuma güçlüğü olan öğrenciler, sınıf içerisinde öğretmen gözlemleri, okuma envanterleri, hızlı otomatik isimlendirme testleri ve okuduğunu anlama testleriyle tespit edilmektedir.

Öğrencilerde bulunan okuma güçlükleri bireyin diğer derslerini olumsuz olarak etkilemekte ve dolayısıyla bu durum ileriki yaşamını da ilgilendirmektedir. Bu sebeplerden öğrencilerde bulunan okuma güçlüklerinin erken yaşlarda tespit edilip giderilmesi önem arz etmektedir. Okuma güçlüklerinin erken yaşlarda tespit edilmesinde Hızlı Otomatik İsimlendirme [HOİ] testleri kullanılmaktadır. Karadağ, Keskin ve Arı (2019) “Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Okuduğunu Anlama İlişkisinde Okuma Becerisinin Aracılık Etkisi” adlı çalışmalarında, hızlı otomatik isimlendirme testlerinin erken yaşta okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Erken yaşlarda tespit edilen okuma güçlükleri, öğrencilerde erken önlem alınmasını da sağlar. Bu da bireyin psiko-sosyal gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır. Önlem alınmamış okuma güçlüklerinin, bireyin psiko-sosyal gelişimine olumsuz etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Erikson’un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı’na göre 7-11 yaş aralığında olan bireyin ‘çalışkanlık’ duygusunu edinmesi çok kritiktir. 7-11 yaş aralığında olan bireyin okul yaşantısı da bu dönemde önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda bireyin öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde beğeni ve takdir toplaması bu dönemde vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bu nedenle öğretmenlerin çocuğun başarı ihtiyacının doyurulmasında hayati önemi bulunmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011, s. 155). Bireyin bu dönemde bu başarı duygusunu alabilmesi ve çevresinden beğeni ve takdir toplayabilmesi için derslerinde başarılı olması gerekmektedir. Derslerdeki başarıyı iyi bir okuma ve okuduğunu anlama sağlayabilir. Bu sebeplerden bireyin bu dönemde okuma güçlüklerinin ortadan kaldırılması önemlidir.

Okuma güçlüklerinin tespiti ve giderilmesi bu kadar önem arz ederken, aynı zamanda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar da sergilediği öğretmen gözlemlerinde tespit edilmiştir. Bu istenmeyen davranışların açığa çıkarılması ve giderilmesi ayrıca önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Pala (2005, s. 178), öğretmenlerin yaklaşık %54’ünün öğrencilerdeki istenmeyen davranış problemlerinin dersteki öğretimi önemli derecede düşürdüğünü ifade etmiştir. Şentürk ve Oral (2008, s. 23), sınıf yönetimi ile ilgili olarak Türkiye’de

yapılmış olan çalışmaların incelenmesi ilgili gerçekleştirdiği araştırmada; iyi ve düzenli bir öğretim için sınıf yönetiminin gereklilik haline geldiğini belirtmiştir. Bu araştırmalar dikkate alındığında sınıfta istenmeyen davranışların artması ile öğrencilerin öğrenme düzeyinin de azaldığı görülmektedir.

Türkiye’de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarının incelenmesi ile ilgili olarak çalışmaların yapıldığı ancak yeterli sayıda çalışma yapılmadığı söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında; okuduğunu anlama, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapılan uygulamalar, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışmaları, okuma güçlüklerinin giderilmesi, rehberli ve zenginleştirilmiş okuma yönteminin etkisi gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Kocaarslan, 2019, s. 5; Sidekli ve Yangın, 2005, s. 5; Akyol ve Kodan, 2016, s. 3; Yıldız, 2013, s.1466; Kanık Uysal ve Akyol, s. 29, 2019; Sözen, 2017; Kuruyer, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 31). Okuma güçlüğü alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde okuma güçlüklerinin tespiti ve giderilmesine yönelik çalışmalar olduğu söylenebilir.

Sınıfta istenmeyen davranışlar ile ilgili olarak yapılan çalışmalara baktığımızda ise; ilkökul düzeyinde olan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarının öğretmen gözüyle karşılaştırılması, ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerde istenmeyen davranışlara yönelik tepkileri, sınıf içi yönetimde karşılaşılan problemler, öğretmenlerin buna yönelik tepkileri ve bunların öğrencilerin üzerindeki etkisi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemeye yönelik olarak oluşturulan disiplin modelleri ve sınıf yönetimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmaların yorumlanması (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010, s. 89; Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006, s. 234; Erol, Özaydın ve Koç, 2010, s. 25; Pala, 2005, s. 171; Şentürk ve Oral, 2008, s. 24) olduğunu görmekteyiz. Bu konuda yapılan araştırmalar genelde tüm sınıf düzeylerini ve öğrencileri kapsayan sınıf yönetimi ve sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik modeller olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarını tespit etmek ve bu istenmeyen davranışlara yönelik olarak öneriler geliştirmek hedeflenmiştir. Bu çalışmanın öğretmenlere, sınıflarında istenmeyen davranışları nasıl gidereceği konusunda rehber olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta ne gibi istenmeyen davranışlar sergilediği öğretmen görüşlerine göre tespit edilmiş ve bu istenmeyen davranışların giderilmesinde alınması gereken önlemler konusunda alan yazına katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle görüşme yöntemi kullanılarak aşağıda verilen problem cümlesine ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi: Öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışları ve bu istenmeyen davranışlara yönelik olarak önerileri nelerdir?



Alt problemler:

1. Okuma güçlüğü olan öğrenciler sınıf içerisinde ne gibi istenmeyen davranışlar sergilemektedir?
2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu istenmeyen davranışlara yönelik olarak öğretmenlerin almış olduğu önlemler nelerdir?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tarafından gösterilen istenmeyen davranışların giderilmesi için öğretmenler tarafından ne gibi öneriler sunulmaktadır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarına ilişkin durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmaların özelliği, çıktılardan ya da ürünlerden daha fazla süreç boyutu ile ilgilenilmesidir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Meriam, 1988, s. 19). Yapılan araştırmanın deseni iç içe geçmiş tek durum desenidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 71) göre, iç içe geçmiş tek durum desenlerinde kurumun tamamı analiz birimi olarak alınmalı ve ulaşılabilecek tüm öğretmenlerden veri toplanmalıdır. Bu bağlamda araştırmada ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Yapılan bu araştırma, Ankara'nın Sincan ilçesinde bir ilkökul kurumunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 15 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarını belirlemek için oluşturulan çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Marshall'a (1996, s. 523) göre örnekleme yöntemi asıl olan nokta seçilecek olan durumların bilgi sağlama açısından zengin olmasıdır. Marshall ve Rossman (2014) ise ölçütün araştırmacı tarafından oluşturulabileceği ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabileceğini ifade etmiştir. Araştırmanın örneklemini, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri

Öğretmenler	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15
Yaş	38	48	44	34	45	39	45	38	34	36	49	39	34	30	30
Cinsiyet	K	K	E	K	K	K	E	E	K	K	K	K	K	K	K
Kıdem yılı	17	23	18	13	20	17	23	15	8	14	24	18	12	8	9
Eğitim durumu	L.	L.	L.	L.	Y.L.	L.	L.	L.	L.	L.	L.	L.	L.	L.	L.
Sınıf düzeyi	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	4	4	4	3

K: Kadın, E: Erkek, L.: Lisans, Y.L.: Yüksek lisans

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya, 3'ü erkek 12'si kadın, 30-45 yaşları arasında değişen 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerden 7'si 2. sınıf, 5'i 3. sınıf ve 3'ü ise 4. sınıf öğretmenidir. Araştırmaya en düşük 8, en yüksek 24 kıdem yılına sahip 1 yüksek lisans ve 14 lisans mezunu olan öğretmen katılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine göre, sınıflarında okuma güçlüğü yaşadığını belirttiği öğrencilere ilişkin olarak, aşağıdaki tabloda öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 2.** Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Erkek:17	Kız:15	Toplam
Öğrencilerin sınıf düzeyleri	2.Sınıf: 10	3.Sınıf:16	4.Sınıf:6
			32

Tablo 2'ye baktığımızda araştırmada, 17 erkek ve 15 kız olmak üzere toplam 32 öğrenci yer almıştır. Araştırmada ikinci sınıf düzeyinde 10, üçüncü sınıf düzeyinde 16 ve dördüncü sınıf düzeyinde 6 öğrenci vardır.

### Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada sınıfta istenmeyen davranış sergileyen ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, bu davranışlarını belirlemek amacı ile Araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 78) görüşme sorularının sahip olmuş olduğu belirli düzeydeki standartlık ve esneklik sebebi ile yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edildiğini ifade etmiştir.

Araştırmacılar bireysel görüşme sorularını hazırlarken öncelikle bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmalarını incelemiş ve başlangıçta 11 maddeden oluşan bir gö-

rüşme sorusu hazırlanmıştır. Daha sonra 11 maddeden oluşan sorular, alan uzmanları tarafından incelenmiş ve katılımcılara yönelik olarak amaca hizmet eden 7 soruya indirilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme soruları katılımcılara birebir sorulmuş ve katılımcılardan izin alınarak sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme formunda katılımcılara ilkökul düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarının neler olduğu ve bu istenmeyen davranışlara yönelik ne tür önlemler alındığı sorulmuştur. Hazırlanan soruların kolay ve anlaşılır olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine dikkat edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Yapılan çalışmada görüşme soruları sınıf öğretmenlerine, çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından tonlama, mimik ve jestlere özen gösterilerek aynı tarzda sorulmuştur. Yapılan araştırmada sorular, öğretmenlerin rahat olabileceği ve elde edilen kayıtların korunacağı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sorulara vermiş olduğu yanıtlar araştırmacı tarafından sesli kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar çalışmayı sürdüren araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazıya çevrilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar çalışmanın bulgular bölümünde ayrıca verilmiştir.

Araştırmanın aktarılabiliğini sağlamak, amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış ve amaçlı örnekleme alınmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için iki araştırmacı tarafından elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Araştırmada toplanan veriler teyit edilebilirlik açısından arşivlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 77).

Araştırmadaki verilerin güvenilirliğini sağlamak için araştırmayı yapan araştırmacılar dışında olan bir uzman tarafından veriler incelenmiş ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplar ile karşılaştırma yapılmıştır.

**Tablo 3.** Araştırma soruları ile bağlantılı görüşme soruları

Araştırma soruları	Bağlantılı görüşme soruları
1. Okuma güçlüğü olan öğrenciler sınıf içerisinde ne gibi istenmeyen davranışlar sergilemektedir?	1.Sınıfınız da okuma güçlüğü yaşayan öğrenci var mı? Varsa bu öğrenciler sınıf içerisinde ne gibi istenmeyen davranışlar sergilemektedir? 2.Sınıfınızda okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışları genellikle neden kaynaklanmaktadır? Açıklar mısınız?
2. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu istenmeyen davranışlara yönelik olarak öğretmenlerin almış olduğu önlemler nelerdir?	3.Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerden kaynaklı yaşanan disiplin sorunları sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir? Açıklar mısınız? Bu davranışlara nasıl müdahale ediyorsunuz? 4.Bu davranışlara nasıl müdahale ediyorsunuz?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tarafından gösterilen istenmeyen davranışların giderilmesi için öğretmenler tarafından ne gibi öneriler sunulmaktadır?	5.Okuma güçlüğü hakkında ne tür bilgiye sahipsiniz? 6.Sınıf içerisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sınıf içi istenmeyen davranışları nasıl önenebilir? Önerileriniz nelerdir?
	7.Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

Tablo 3'te görüleceği üzere, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerine 2, üçüncü alt problemine ilişkin ise 3 görüşme sorusu yöneltilmiştir.

### Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizleri araştırmacılar tarafından yazılı materyaller, sözel materyaller ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan akademik bir yoldur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) ise içerik analizini, araştırmacı tarafından elde edilen yazılı verilerin temel içeriklerinin ve içerdiği mesajların aktarılması ve ifade edilmesi işlemi olarak da tanımlamaktadır. Çalışmada birbiri ile benzer olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplanmış olup, elde edilen verilerin kolay ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Araştırmada belirlenen temalar; 'okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki durumu', 'sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yönelik önlemler'

ve 'sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara yönelik öneriler' olmuştur. Araştırmanın içerik analizinde öncelikle katılımcılar arasındaki tutarlılık belirlenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar öncelikle temalara ayrılmış ve araştırmacılar tarafından kategorize edilen veriler ayrı olarak kodlanmıştır. Veriler sınıf öğretmenliği alan uzmanı 3 öğretim üyesi ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuş ve kendilerinden verilere ilişkin kodlama yapmaları istenmiştir. Uzmanların oluşturdukları kodlamalar arasındaki tutarlılığın hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] şeklindeki formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda, bu katsayı %88 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayısının %70'in üzerinde olması sebebiyle uzmanlar tarafından ortaya konulan kodlamaların tutarlı olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sayede araştırmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara yer verilmesi, uzman görüşünün alınması, daha fazla araştırmacının dâhil edilmesi, araştırmada çeşitleme yoluna gidilmesi yapılan araştırmanın güvenilirliğini artırmaktadır.

Analiz sürecinde, katılımcılardan izin alınmış ve etik ilkeler doğrultusunda katılımcılara (S1, S2, S3, ... şeklinde) kod numarası verilmiştir. Araştırmaya katılanların görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde sınıflarında okuma güçlüğü olan öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına vermiş oldukları yanıtlar, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içerisindeki istenmeyen davranışları, istenmeyen davranışlara yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin almış oldukları önlemler ve istenmeyen davranışlara yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin önerileri yer almaktadır.

*Sınıflarında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler Olan Öğretmenlerin Okuma Güçlüğü Kavramına Vermiş Olduğu Yanıtlar*

Sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci bulunan öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına vermiş olduğu yanıtlar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Okuma güçlüğü kavramına öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar

Şekil 1'e bakıldığında öğretmenler "okuma güçlüğü" sorununu geniş olarak algılamış ve birçok nedeni bu kategoride değerlendirmişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere okuma güçlüğü'nün birçok nedeni vardır. Okuma güçlüğü öğrencilerin yaşamış olduğu güçlüğü göre değişebilmektedir. Öğrencilerde bulunan okuma güçlüklerinin sebebi ortaya çıkarılmalı ve bu probleme göre öğrenciye destek sağlanması gerektiği söylenebilir.

#### *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sınıf İçi Durumları*

Bu başlık altında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu istenmeyen davranışlar, bu istenmeyen davranışların neden kaynaklandığı ve yaşanan disiplin sorunlarının sınıf yönetimini nasıl etkilediği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki durumuna ilişkin kategori ve kodlar

<i>Tema: Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki durumu</i>	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sık görülen özellikler	İçine kapanıklık (n: 13) Mahcubiyet duygusu (n: 8) Dikkatinin çabuk dağılması (n: 12) Başarısızlık nedeniyle sınıf arkadaşlarına tepki gösterme (n: 5) Ailevi sorunlar (n: 14) Ailede ret süreci (n: 11) İsteksizlik (n: 14) Okuma yetersizliği nedeniyle alay konusu olma (n: 10)
Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sık görülen davranışlar	Hırçınlık, saldırgan olma (n: 3) Stres (n: 4) Özgüven eksikliği (n: 8) Eşyalarını kaybetme (n: 5) Fiziksel şiddet uygulama (n: 5) Kâğıt kesme (n: 3) Arkadaşları ile konuşma ve onları konuşturma (n: 7) Kendine zarar verme (n: 4) Diğer öğrencileri rahatsız etme (n: 4) Başka nesnelere uğraşma (n: 12) Sürekli tuvalete gitmek isteme (n: 10) Ödev yapmama (n:6)
Öğretmen algısı	Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan çocukların yetersizlik göstermesini disiplin sorunu olarak görmemesi (n:14) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenin dikkatini dağıtması (n:15) Okuma güçlüğü olan öğrenciler davranış problemi yaşamıyor (n:12)

Tablo 4 incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki durumuna ilişkin üç kategori ortaya çıkmıştır. Buna göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sık görülen özellikler olarak öğretmenler tarafından ailevi sorunlar (n:14), isteksizlik (n:14), içe kapanıklık (n:13) ifadeleri en fazla kod olarak görülmektedir. Bu çocukların sınıfta gösterdikleri davranışlar kategorisinde başka nesnelere uğraşma (n:12) ve sürekli tuvalete gitmek isteme (n:10) dikkat çeken kodlardır. Araştırma da önemli bir bulgu da okuma güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenin dikkatini dağıtması (n:15) ve öğretmenlerin okuma güçlüğü olan çocukların yetersizlik göstermesini disiplin sorunu olarak görmemesi (n:14) kodudur. Bu doğrultuda öğretmenlerin içe kapanıklık gösteren öğrencileri sınıfta istenmeyen davranış yaptığı yönünde değerlendirmedeği anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sınıfımda okuma güçlüğü yaşayan öğrenci var. Şöyle son derece uyumlu bir öğrenci. Benim genellikle ailelere ulaşamamakta sıkıntım var. İçine kapalı bir öğrenci zaten. Okurken heyecanlanıyorlar.” (S\_5)

“Sınıfımda 2-3 öğrencim var okuma güçlüğü yaşayan ancak bu öğrencilerimin istenmeyen davranışları yok. Ama şöyle bir sıkıntı var bu öğrenciler eğer ders okuma üzerine ve anlama üzerine ise dikkatleri çabuk dağıldığı için ya arkadaşları ile konuşuyor, konuşturuyorlar ya da dikkati dağıtım kalemle uğraşıyorlar. İstenmeyen davranış deyince zarar verici, dersi bozucu davranışlar sergilemiyorlar. Bu öğrenciler genellikle kendilerine zarar veriyorlar, başka şeylerle uğraşarak kapatmaya çalışıyorlar. Bir de tuvalete gitmek istiyorlar. Yani daha çok bu sıkıntıyı yaşayan öğrenci başkasına değil kendine zarar vermekte.” (S\_1)

#### Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışlara Yönelik Önlemleri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu davranışlara yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin almış olduğu önlemler bu başlık altında incelenmiştir.

**Tablo 5.** Sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik önlemlerin kategori ve kodları

Tema: Sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik önlemler	
Kategoriler	Kodlar
Bilişsel önlemler	Daha fazla zaman ayırmak (n:14) Birebir ilgilenmek (n:13) Farklı okuma metodları kullanmak (n:7) Onlara öncelik vermek (n:5) Ek çalışmalar yaptırmak (n:3) Ödev vermek (n:12)
Duyuşsal önlemler	Değerli olduğunu hissettirmek (n:11) Öğrenciyi ödüllendirmek (n:8) Sabırlı olmak (n:7) Duyarlı olmak (n:8) Öğrencinin empati kurmasını sağlamak (n:5) Dikkatlerini çekmek (n:11) Görev ve sorumluluk vermek (n:9) Öğrenciyi sevmek (n:15) Öğrenciyi uyarmak (n:5)

Tablo 5 incelendiğinde, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarına ilişkin öğretmenler tarafından alınan bilişsel önlemler; daha fazla zaman ayırmak (n:14), birebir ilgilenmek (n:13) ve ödev vermek (n:12) kodları dikkat çeken kodlardır. Öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek (n:11), öğrenciyi sevmek (n:15) ve dikkatlerini çekmek (n:11) kodları araştırmada dikkat çeken kodlar olmuştur. Bu konuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler şu şekildedir:

“Bahsettiğim çocuk küfür de ediyordu. Ancak ben bu çocuğun bu küfürme davranışını zamanla yok ettim. Ona hep iyi davrandım. Yani bu çocuğun bu küfür olayını bitirmiş oldum.” (S\_9)



“Olumsuz davranışları öğrenciye bildiriyor ve bu olumsuz olan davranışları düzeltmeye çalışıyorum. Öğrenciye bu davranışı yapmaması gerektiğini defalarca söyleyerek bu davranışı yok etmeye gayret gösteriyorum. Bu öğrencilerle birebir ilgilenmek de ayrı bir çözüm yolu oluyor. Olumlu yönlerini geliştirerek ve olumsuz yönlerini de kendisine bildirerek bu davranışlarını yok etmeye çalışıyorum. Öğrenciye daha çok iyi davranmak ve iyi yönlerini ödüllendirmek gerekir.” (S\_7)

“Öğretmenin burda birkaç parçaya ayrılması, dersini birkaç parçaya bölmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bir kısımla belirli bir aşamaya gelmişsiniz, okuma yazma çalışmaları yapıyorsunuz ancak bu çocuk geride. Bu çocuğa da ders içerisinde yapabildiği seviyede, sürekli ona soru sorarak, özel ifadelerde fikrini alarak ya da öğrencinin yardımcı olmasına izin vererek sorumluluk alması sağlanabilir. Ayrıca bu çocuklara da ders içerisinde 3-5 dakika zaman ayrılabilir. Kişisel olarak öğrenciye seni seviyorum denmeli ve hissettirilmeli. Başarısızsam öğretmen beni sevmeyi imajını kaldırmak gerekmektedir. Bu öğrencilere de görev ve sorumluluklar verilerek bu durumlar ortadan kaldırılabilir.” (S\_15)

#### Öğretmenlerin Sınıftaki İstenmeyen Davranışlara Yönelik Önerileri

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu istenmeyen davranışlara yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin önerileri bu başlık altında incelenmiştir.

**Tablo 6.** Sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik önerilerin kategori ve kodları

<i>Tema: Sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik öneriler</i>	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Bilişsel öneriler	Ek program uygulamak (n:11) Sesli okuma yaptırmak (n:15) Hızlı okuma teknikleri uygulamak (n:12) İYEP (ilkokullarda yetiştirme programı) programına almak (n:14) Velileri bilinçlendirmek (n:8) Okuma güçlüğü ile ilgili tanıtımlar yapmak (n:5) Okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler yapmak (n:9) Ayrı bir sınıfta program uygulamak (n:3) Okul idaresinin sürece dâhil olmasını sağlamak (n:13) Bol bol kitap okumasını sağlamak (n:14) Evde ailesi ile sesli okuma yaptırmak (n:12) Ailelere seminerler verip farkındalık oluşturmak (n:7)
Duyuşsal öneriler	Aileden destek almak (n:7) Öğrenci ile birebir ilgilenmek (n:15) Grupla çalışma ortamı oluşturmak (n:5) Akran öğrenmesini sağlamak (n:5) Öğrenciyi disipline etmek (n:8) Rehberlik servisine yönlendirmek (n:12) Özel ilgi göstermek (n:12) Dersleri sempatik hale getirmek (n:15) Bu öğrencileri ciddiye almak (n:15) Okuma motivasyonunu arttırmak (n:15) Okumaya yönelik tutum geliştirmek (n:15)

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarını engellemek için bilişsel öneriler kategorisinde öğrencilere ek program uygulanması (n:11), sesli okuma yaptırmak (n:15), hızlı okuma teknikleri uygulamak (n:12), İYEP programına almak (n:14), okul idaresinin sürece dahil olmasını sağlamak (n:13), bol bol kitap okumasını sağlamak (n:14), evde ailesi ile birlikte sesli okuma yaptırmak (n:12) kodları araştırmada dikkat çeken kodlar olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarını engellemek için duyuşsal öneriler kategorisinde öğrenci ile birebir ilgilenmek (n:15), rehberlik servisine yönlendirmek (n:12), özel ilgi göstermek (n:12), dersleri sempatik hale getirmek (n:15) ve bu tür öğrencileri ciddiye almak kodları dikkat çeken kodlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik olarak tutum ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi (n:15) gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bu öğrenciler genellikle kalem ile oynuyorlar, yere çöp atıyorlar, yere bir şey düşürüyorlar. Bu öğrencilere yardım etmek istiyorsak; rehber öğretmenlere yönlendirilmeli, ailesi ile görüşülmeli. Öğrencilerin yaşamış olduğu bu okuma güçlüğü diğer derslerine etki etmekte. Özellikle matematik derslerine etki ediyor. Bu öğrenciler disipline edilirse sonuç alabiliriz.” (S\_2)*

*“Öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik olarak etkinliklerin olması bu öğrencilerin okuma güçlüğünü gidermeye yardımcı olabilir diye düşünüyorum. Bu konuda ailelere yönlendirme yapılabilir. Bu öğrencilerin sınıfı özel olmalı. Öğretmenleri ayrı bir şekilde olmalı. Ayrı etkinliklerin oluşturulması gerekiyor. Ailelerin bilgilendirilmesi, seminerler verilmesi gerekiyor. Bu konuda farkındalık oluşturulması gerekiyor.” (S\_11)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışları ve bu istenmeyen davranışlara, öğretmenler tarafından alınan önlemler ve uygulamaya yönelik önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sık görülen özellikler olarak; içe kapanıklık göstermesi, mahcubiyet duygusu yaşamaları, dikkatlerinin çabuk dağılması, başarısızlık nedeni ile sınıf arkadaşlarına tepki göstermesi, ailevi sorunlarının olması, ailede ret süreci yaşanması, okumaya karşı isteksizlik yaşamaları ve okuma yetersizliği nedeni ile alay konusu olmalarıdır. Bu sonuç ile paralel olarak Burden (akt. 2013)'te, Dreikurs'un (1998) öğrencilerin kabul edilme ve onaylanma isteğinin ve davranışlarının bu isteği gerçekleştirmeye yönelik olduğunu ifade etmiştir. Aynı kaynaktan, onaylanma beklentisi olan bazı öğrencilerin, yanlış bir inançla uygunsuz davrandıklarında onaylanacaklarını zannettikleri belirtilmiştir. Bu sonuçtan hareketle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarısızlık sebebiyle kendilerini diğer öğrencilere oranla eksik görmekte oldukları görülmüştür.

Öğretmen görüşlerine göre okuma güçlüğü olan öğrenciler, başarısızlık duygusu yaşamaktadırlar. Öğrenciler, sınıf içi hırçınlık ve saldırgan tavır gösterme, stres yaşama, özgüven eksikliği, eşyalarını kaybetme, fiziksel şiddet uygulama, kâğıt kesme, arkadaşları ile konuşma ve konuşurma, kendine zarar verme, başka nesnelere uğraşma, diğer öğrencileri rahatsız etme, sürekli tuvalete gitmek isteme ve ödev yapmama gibi istenmeyen davranışları sergilemektedirler. Erol, Özyaydın ve Koç (2010, s. 43) araştırmalarında, başarı korkusu yaşayan öğrencilerin sınıfta gergin ve stresli olduklarını belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülen başarısızlık duygusu onları sınıf içi şiddet, saldırgan davranış gibi bir takım istenmeyen davranışlara yönlendirdiği söylenebilir. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu başarısızlık duygusunu ve okuma güçlüklerinin kaldıracak programlara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Nitekim Sirem (2020) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış olduğu programla, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin arttığını ve bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına da yansıtıldığını belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir sonuç ise okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik olarak öğretmen algılarıdır. Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin yetersizlik göstermesini disiplin sorunu olarak görmemektedirler. Araştırmadan elde edilen öğretmen algısının aksine Burden (akt. 2013)'te, Dreikurs'un (1998) bu tür inançları hatalı amaçlar olarak adlandırdığı ve dikkat çekme, güç gösterisi, intikam ve içe kapanmanın istenmeyen bir davranış olduğunu belirtmesidir. Ayrıca araştırmadan elde edilen diğer önemli bir sonuç ise, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerin dikkatini dağıtması ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin davranış problemleri yaşaması da öğretmen algılarını oluşturmasıdır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi için öğretmenlerin bilişsel önlemleri; bu tür öğrencilere daha fazla zaman ayırmak, onlarla birebir ilgilenmek, bu tür öğrencilere farklı öğretim metodları uygulamak, onlara öncelik vermek, onlarla ek çalışmalar yapmak ve onlara ödev vermek olmuştur. Kanık Uysal ve Akyol (2019, s. 28) okuma güçlüğü olan öğrencilerin, öğrenciye ayrılan zamanın ve emeğin ona özel olmasından ve onun yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerileri sunan bir programa tabi tutulmasıyla giderildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin almış olduğu bu önlemlerin yerinde olduğu söylenebilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarına yönelik olarak öğretmenlerin duyuşsal önlemleri ise; öğrencinin değerli olduğunu hissettirmek, öğrenciyi ödüllendirmek, onlara karşı sabırlı davranmak, duyarlı olmak, öğrencinin empati kurmasını sağlamak, dikkatlerini çekmek, görev ve sorumluluk vermek, öğrenciyi sevmek ve öğrenciyi uyarmak olmuştur. Nitekim Ataman'ın (2003, s. 289) sınıf içi iletişimde karşılaşılan davranış problemlerini konu alan çalışmasında, öğretmenin yeterli hoşgörüyü sahip olmaması, istedik davranışları ödüllendirmekten çok istenmeyen davranışları cezalandırma yoluna gitmesi, istenilen davranışlar için model olamaması, beklentilerini öğrencilerin gelişim seviyelerinin çok üstünde belirlemesi

ve onların bireysel özelliklerine önem vermemesi sınıfta istenmeyen davranışların oluşmasına sebep olduğu bulgusuna ulaşmıştır

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içinde göstermiş oldukları istenmeyen davranışlara yönelik olarak öğretmenlerin bilişsel önerileri; ek program uygulamak, sesli okuma yaptırmak, hızlı okuma teknikleri uygulamak, İYEP (ilko-kullarda yetiştirme programı) programına almak, velileri bilinçlendirmek, okuma güçlüğü ile ilgili tanıtımlar yapmak, ayrı bir sınıfta program uygulamak, okul idaresinin sürece dâhil olmasını sağlamak, bol bol kitap okumasını sağlamak, evde ailesi ile birlikte sesli okuma yaptırmak ve ailesine seminerler vermek olmuştur. Başar (2001), öğretmenin, öğrencinin yapmış olduğu yanlış davranışlarının kaydını tutarak değişim ve gelişiminin izlenmesini, gerektiğinde aile ve okulu bilgilendirmeyi ve sınıf içinde sıkıntı yaratan durumlarda yalnız uğraşma yerine, okul yönetimi ve aile ile yardımlaşmayı önermektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi için öğretmenlerin sunduğu önerilerin yerinde olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi için öğretmenlerin duyuşsal önerileri ise; aileden destek alınması, öğrenci ile birebir ilgilenilmesi, grupta çalışma ortamı oluşturulması, akran öğrenmesinin sağlanması, öğrencinin disipline edilmesi, rehberlik servisine yönlendirilmesi, öğrenciye özel ilgi ve alaka gösterilmesi, derslerin sempatik hale getirilmesi, öğrencilerin ciddiye alınması, bu öğrencilerin topluma kazandırılması ve öğrencilerin motivasyon düzeyinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önermiş oldukları bu yöntemler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltabileceği söylenebilir. Nitekim Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk (2006, s. 242) sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler üzerine yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmen tepkilerinin; en çok sınıf kurallarını hatırlatma, sesli uyarma, soru sorma, ilgilenme veya ilgi gösterme, dikkat çekme, göz teması kurma, görmezden gelme, istenilen davranışı gösterme, sessizce uyarma, dokunma, azarlama, yerini değiştirme, görüşmeye çağırma ve ceza verme olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Sınıf içerisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere değer verilmesi, öğrencinin sevildiğinin hissettirilmesi, öğrencinin ödüllendirilmesi, bu öğrencilerle ayrı çalışma yapılması ve daha fazla zaman ayrılması,

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak ek programlar uygulanması, aileden destek alınması, öğrenci ile birebir çalışmalar yapılması, sesli okumalar yaptırılması, okuduğunu anlamaya yönelik olarak etkinlikler yaptırılması ve bu öğrencilere ayrı bir sınıfta ayrı programlar uygulanması önerilebilir.

Yapılan bu çalışma sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğretmenlerle yapılmıştır, sürece velilerde dâhil edilerek başka bir çalışma yapılabilir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde sözlü ve sözel olmayan davranışlarının analiz edilmesi ile ilgili başka bir çalışma yapılabilir.

### Kaynakça

- AKYOL, H. ve Kodan, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- ATAMAN, A. (2013). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 281-292.
- BAŞAR, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BOND, G.L ve Tinker, M.A. (1957). Reading difficulties their diagnosis and correction. Newyork: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- BURDEN, P. (2013). Classroom management. *John Wiley & Sons, Inc.* Hoboken.
- COHEN, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- ÇAPRI, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- EROL, O., Özeydin, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 25-47.
- GİRMEN, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 234-245.
- GÜRSES, İ. ve Kılavuz, M.A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- KANIK UYSAL, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- KOCAARSLAN, M. (2019). İyi ve zayıf okuyucular için okuduğunu anlama: Kuramsal ve ampirik açıdan bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın*. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.433448
- KURUYER, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sınıftaki Davranışlarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir...

- KARADAĞ, Ö., Kağan Keskin, H. ve Arı, G. (2019). Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Okuduğunu Anlama İlişkisinde Okuma Becerisinin Aracılık Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(197), 353-366.
- MARSHALL, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- MARSHALL, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass, San Francis-co.
- MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Thousan Oaks, CA: Sage.
- ÖZBAY, M. ve Melanlioğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- PALA, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 171-179.
- RASINSKI, T. V. (2003). The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. Scholastic Inc.
- SIDEKLI, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 393-414.
- SIREM, Ö. (2020). *Okuma destek programının ilkökul öğrencilerinin okuma güçlüğüne sağaltımına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- SÖZEN, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞENTÜRK, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- TAVŞANCIL, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları: Ankara.
- YILDIRIM, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 112, 1300-1337.
- YILDIZ, M. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- WALKER, R. B. (1954). A study of probable causes of reading disability among twenty children in a remedial reading room (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Southern California, California.

# KÜTLE VE AĞIRLIK KAVRAMLARININ ÖĞRETİMİ: TAHMİN-GÖZLEM-AÇIKLAMA

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ahmet BOLAT<sup>1</sup>, Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU<sup>2</sup>**

1 Ölçme Değerlendirme Merkezi Öğretmeni, Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ahmbolat@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-3581-2899.

2 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sevilayt2000@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-2852-7061.

Geliş Tarihi: 11.03.2020 Kabul Tarihi: 06.01.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.702128

**Öz:** Bu araştırmada, yedinci sınıf kütle ve ağırlık konusunda, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve kavram öğrenmeleri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel kökenli ön test-son test uygulamalı basit deneysel desen modelindedir. Çalışmanın örneklemini 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında Çorum il merkezine bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 19 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi, kavram haritası ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, fark analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesindeki başarıları ile uygulama sonundaki başarılarını karşılaştırmak için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ise içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, TGA yönteminin öğrencilerin kütle ve ağırlık konusundaki akademik başarısını anlamlı bir şekilde artırdığı, öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde, imajlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda daha büyük örneklerle benzer çalışmaların yapılması, aynı konuda farklı yöntemlerin uygulanması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Öğretimi, Kavram Öğretimi, Kütle ve Ağırlık, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)

## TEACHING MASS AND WEIGHT CONCEPTS: PREDICTION-OBSERVATION- EXPLAIN

### Abstract:

In this study, it is aimed to investigate the effect of prediction-observation-explanation (POE) technique on students' academic achievement and concept learning on seventh grade mass and weight. The research is based on a pre-test-posttest simple experimental design model with quantitative background. The sample of the study consists of 19, 7<sup>th</sup> grade students attending a secondary school in Çorum province. As data collection tool, achievement test consisting of open-ended questions, concept map test and semi-structured interview form were used. Data were analyzed using descriptive analysis, difference analysis and content analysis. Wilcoxon signed rank test from nonparametric tests was used to compare the achievement of students before and after the application. Interviews with students were conducted through content analysis. As a result of the study, it was determined that POE technique significantly increased the academic achievement of students in terms of mass and weight and was effective in eliminating misconceptions of students and changing their images positively. As a result of the study, various suggestions were made such as conducting similar studies with larger samples and applying different techniques on the same subject.

**Keywords:** Science Teaching, Concept Teaching, Mass and Weight, Prediction-Observation-Explanation (POE)

### Giriş

Fen bilimleri öğretim programı, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenci merkezli bir programdır. Öğrenci merkezli uygulamalarda, öğrenme sürecinde öğrenci aktif bir rol almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018, 10). Bilgi hazır bir şekilde verilmek yerine öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşması beklenmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecinde merak duyması, araştırması sorgulaması ve var olan bilgileri ile yeni bilgileri harmanlaması gerekmektedir. Öğretmen ise bilgiye ulaşması noktasında öğrenciye daha çok rehberlik etmektedir (Kılıç ve Çakan, 2007, 92). Öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamalarda ve soyut fen kavramlarının öğretiminde yararlanabilecekleri yöntem ve teknikleri belirlemeleri ve derslerinde bunlardan nasıl yararlanacakları konusunda sıkıntı çekmeleri önemli bir problemidir. Öğrencilere kavramları istenildiği gibi öğretmede öğretmenlere fayda sağlayabilecek birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır.



Bu yöntemlerden biri, Tahmin, Gözlem ve Açıklama (TGA) yöntemidir. TGA yöntemi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını gerektiren yöntemlerdendir. Fen bilimleri dersinde TGA; öğrencilerin, kazanımlara yönelik bir etkinliğin sonuçları ile ilgili başlangıçta tahminde bulunması, sonra etkinliği yapması, etkinliği gözlemlemesi ve tahmin ile gözlemleri arasındaki farklılıkları açıklaması şeklinde gerçekleşir (Ayas ve Sözbilir, 2015, 248). TGA yöntemi, öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamasına, tartışma ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesine, yaparak yaşayarak öğrenmesine, derse karşı olumlu tutum geliştirmesine, üst düzey düşünme becerisi kazanmasına, ders konularını günlük yaşamları ile ilişkilendirmelerine ve karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine katkı sağlar (Göktürk, 2015, 14; Kara, 2017, 9). TGA'nın tahmin aşamasında öğretmen öğrencilerinde aktif olabileceği bir etkinlik yapar. Etkinliğin sonuçlarına yönelik öğrencilerden tahminlerde bulunmalarını ister. Bu durum öğrencilerin derse ve konuya yönelik motivasyonlarının artmasına neden olur. Bu sırada öğrencilerin sınırlandırılmaması ve yönlendirilmemesi önerilmektedir (Liew ve Treagust, 1998, 17). Gözlem aşamasında ise öğrenciler yapılan etkinlikte geçen olayları gözlemler. Öğrencilerin gözlemleri sırasında gözlemleri ile tahminleri arasında çelişkilerin oluşması gerekir (Tao ve Gunstone, 1997, 3). Açıklama aşamasında ise gözlem aşamasında oluşan çelişkiler öğrencilerin ön bilgilerini yeniden yapılandırmasını gerektirir. Öğretmenlerin açıklama aşamasında öğrencilerin gözlem aşamasında oluşan çelişkileri giderecek bilimsel açıklamalarda bulunması gerekir (White ve Gunstone, 1992, 6).

Literatür incelendiğinde, TGA yöntemi ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Özyılmaz Akamca (2008, 174) tarafından yapılan çalışmada kavram karikatürleri ve TGA yöntemleri ile gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini ve fen bilimlerine yönelik tutumlarını ve akademik başarıları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Aydın (2010, 72) 7. sınıf öğrencilerinin “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinde yer alan kavram yanlışlarının giderilmesinde TGA yönteminin etkili olduğu ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı sonuçlar alındığını belirtmiştir. Güven (2011, 244), Kearney ve Treagust, (2000, 19) TGA destekli proje tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik başarı, davranış, tutum, farkındalık ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Selim Çetin (2013, 25) 6. sınıf fen ve teknoloji dersi, vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yer alan, “solunum sistemi” konusunda, TGA yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin solunum sistemi konusunda akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sünkür Öner (2013, 87), White ve Gunstone, (1992, 19) TGA yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların çeşitli başarı puanları, akademik risk alma davranışları, kalıcılık puanları ve bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Göktürk (2015, 72) 7. sınıf fen ve teknoloji dersi “duyu organları” konusunu TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve bilgilerin kalıcılığını artırdığını belirlemiştir. Hanımoğlu (2015, 44) yaptığı çalışmada TGA yöntemi ile zenginleştirilmiş uygulama-

maların öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde 7. sınıf “maddenin yapısı ve özellikleri” ünitesinde akademik başarılarını artırdığı, yanlış kavramların giderilmesinde etkili olduğunu belirlemiştir. Maşeroğlu (2016, 44) TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin kimya kavramlarını günlük yaşamları ile bağlantı kurabilmelerini ve fen dersine ilgilerini olumlu yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Kara (2017, 62) TGA yöntemi dayalı olarak işlenen bir dersin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında ve bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir fark oluştuğunu belirlemiştir. Literatürde yapılan bu çalışmalar ışığında TGA yönteminin kavram öğretiminde, öğrencilerin kavramsal anlamalarında ve kavram yanlışlarının belirlenip giderilmesinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarının fen öğretiminin kavramlarını kazandırmada etkili olması çalışmada TGA yönteminin kullanılmasının gerekçeleri arasındadır.

Öğrenci merkezli uygulamalarda kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. “Kavramlar bilginin yapıtaşlarını oluşturan, varlıkların ortak özelliklerine göre obje, düşünce ve olgular için oluşturulan ortak isimlendirmelerdir (Kaptan, 1999, 10). Fen bilimlerinde çok sayıda soyut kavram yer almaktadır. Kavram sayısının çok olması ve birçok kavramın birbiri ile ilintili olması kavramların öğrenimi sırasında yanlış ya da eksik öğrenilmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda öğrencilerde kavram yanlışlarına sebep olmaktadır. Kavram yanlışları yeni öğrenmeler için engel teşkil etmektedir (Taşkın, 2012, 45). Fen bilimlerinde ısı ve sıcaklık, hız ve sürat, kütle ve ağırlık gibi birbiri ile karıştırılan kavramlar bulunmaktadır. Kütle ile ağırlık birbirinden farklı kavramlar olmasına rağmen öğrenciler tarafından karıştırılan ve birbiri yerine kullanılabilen kavramlardır (Balbağ, 2018, 70). Literatür incelendiğinde, kütle ve ağırlık kavram yanlışlarına ilişkin çeşitli çalışmalar yer aldığı görülmektedir (Balbağ, 2018; Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu, 2010; Koray, Özdemir ve Tatar, 2005; Koray ve Tatar, 2003). Koray ve Tatar (2003, 190) ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin kütle ve ağırlık hakkında: “Kütle, cismin ağırlığına denir”, “Kütle, cismin uzayda kapladığı yerdir”, “Uzayda yer kaplayan, hacmi ve biçimi olan her şeye kütle denir”, “Hacmi ve kütlesi olan uzayda yer kaplayan varlıklara ağırlık denir” şeklinde kavram yanlışlarının olduğunu belirlemişlerdir. Koray, Özdemir ve Tatar (2005, 30) 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin kütle ve birimler konusunda kavram yanlışlarının sahip olduklarını belirlemişlerdir. Sarabando, Cravino ve Soares (2016, 122) 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kütle ve ağırlık konusunu anlamakta zorlandıklarını belirlemişlerdir. Ecevit ve Özdemir Şimşek (2017, 143) fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin, kütle ve ağırlık konusunun öğretiminde sorunlar yaşadıklarını ve kütle-ağırlık kavramları ile ilgili olarak öğrencilerinin kavram yanlışlarına bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ilgili kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi gerekliliği araştırmanın bir başka gerekçesidir.

Literatürde yer alan kavramlarla ilgili çalışmaların büyük oranda kavram yanlışlarının belirlenmesi üzerine olduğu dikkat çekmektedir (Ecevit ve Özdemir Şimşek,

2017). Özellikle kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Artun, Gülseven ve Temur, 2019; Benli Özdemir, 2019; Caymaz ve Aydın, 2019; Çayan ve Kayan, 2015; Duman ve Avcı, 2016; Güleç ve Karıcı, 2019; Harman ve Çökelez, 2019; Karacalı, Bulunuz ve Özkan, 2019; Tiftikçi, Yüksel, Koç ve Çıbık, 2017). Literatürde kütle ve ağırlık konusunda kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik sadece Karakuş'a (2017) rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın literatürde sınırlı sayıda çalışma olan konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerine kütle ve ağırlık kavramlarının öğretiminde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yönteminin etkisi incelenmiştir. İlgili çalışmayla, ortaokul seviyesinde öğrenci merkezli bir uygulamayla kavram öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda fen öğretmenlerine fikir verilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kavram yanlışlarını belirleyip, gidermek için nasıl bir yol izleyecekleri konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yanlışlarının belirlenmesinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının da farklılık oluşturması araştırmanın bir başka önemli noktasıdır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin kütle ve ağırlık konusundaki mevcut yanlışlarının belirlenmesinde ile giderilmesinde TGA tekniğinin kullanılmadığı anlaşılmıştır. Diğer yandan TGA tekniğinin öğrencilerin kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde oldukça etkili tekniklerdir (Aydın, 2010, 4; Güven, 2011, 43; White ve Gunstone, 1992, 47). Bu kapsamda araştırmanın problemi "7. sınıf öğrencilerine kütle ve ağırlık kavramının öğretiminde ve öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yönteminin etkisi nedir?" cümlesi oluşturmaktadır. Araştırmanın ana problemine bağlı olarak alt problemleri;

1. TGA yöntemi kullanımı ile 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusunda öğrenme süreci öncesi ve sonrası başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. TGA yöntemiyle yapılan süreçte öğrenme öncesi ve sonrasında 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusundaki kavramları anlama seviyeleri ve bilişsel yapıları arasında farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel yaklaşımlardan olan ön test-son test uygulamalı basit deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminde öğrencilerin ön bilgilerini belirlemek için ön test, konu sonundaki başarı düzeyini belirlemek için ise son test uygulanır. Ancak veriler bir kontrol grubuyla karşılaştırılmaz. Buradaki amaç deney grubuna yapılan müdahale ile ilgili belirlenen konuda başarıya veya becerideki gelişimi incelemektir (Çepni, 2010, 113). Bu çalışmada deney grubuna uygulanan TGA yönteminin, 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusundaki kavramlar kapsamında akademik başarıları ve bilişsel yapılarındaki değişim incelenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Çorum ilindeki devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Çorum iline bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf 19 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan 11 erkek, 8 kız öğrenci yer almaktadır. Çalışmanın yapıldığı okul Çorum İlinin başarılı okullarından biridir. Örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme tekniklerinden basit tesadüfî örnekleme tekniği kullanılacaktır. Basit tesadüfî örneklemede evreni temsil eden bireylerin örnekleme girme olasılığı eşittir. Bu örnekleme tekniğinde rastgele, bağımsızlık ve eşitlik ilkeleri olduğu için evrene genellenebilmektedir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019,63). Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu orta ve orta üzerindedir. Öğretim etkinlikleri sürecinde etkinlikler ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Ders öğretmeni 25 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahiptir. Biyoloji alanında tezli yüksek lisans derecesine sahiptir. Araştırmacılar, etkinlikler başlamadan önce süreç hakkında ders öğretmenine bilgiler vermiş ve süreç boyunca sürekli iletişim halinde olmuştur. Görüşmeler ise bizzat araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Deneysel çalışmalarda 10-20 kadar küçük bir örneklem grubu başarılı bir araştırmayı mümkün kılabilir (Roscoe, 1975'ten aktaran; Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 94) Bu çalışmanın örneklem sayısı 19 olduğu için deneysel bir çalışma için ideal bir örneklem büyüklüğü olduğu düşünülebilir.

## Araştırma Süreci

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf fen bilimleri kütle ve ağırlık konusundaki Tahmin-Gözlem-Açıklama yönteminin ilgili konuda kavram öğretimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla Çorum ilindeki bir ortaokulda 7. sınıfın bir şubesinde 3 hafta (12 ders saati) çalışma yapılmıştır. Çalışma nicel yaklaşımlı ön test-son test uygulamalı basit deneysel desen olarak tasarlanmıştır.



Şekil 1. Araştırma Sürecinin Akış Şeması

Çalışma öncesi araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan kütle ve ağırlık başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki ana kavramlar ilgili imaj, episod, önerme gibi hafıza elemanlarını belirlemek, bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kavramlar üzerine görüşmeler yapılmıştır. Öğrenme süreci boyunca TGA yöntemi ders öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Öğrenme süreci sırasında araştırmacılar tarafından geliştirilen TGA etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinliklerde 7. sınıf fen bilimleri ders kitabından faydalanılarak hazırlanmıştır (MEB, 2019). İlgili konu kazanımları için toplam dört etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerden ikisi deney etkinliği iken diğer ikisi ise deney yapmaya uygun olmadığı için gözlem aşamasında eğitsel videolarla desteklenmiştir. Etkinlikler sırasında öğrenciler aktif rol almıştır. Tüm öğrenciler araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinliklerde tahmin, gözlem ve açıklama bölümlerini yapılan açıklamalar doğrultusunda doldurmuşlardır. Bu etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

## 1. Etkinlik:

**Tahmin:** Belirli bir yükseklikten bırakılan cisimlerin hareket yönleri nedir. Gerekeniz ile birlikte tahmin ediniz.

.....

.....

.....

.....

**Gözlem:** Aşağıdaki deneyi yapınız.

**Cisimlerin Hareketini Gözlemleyelim**


**Araştırma Sorusu:** Cisimleri serbest bıraktığımızda yere doğru düşmelerine neden olan etki nedir?

**Bunları Yapalım**

- Kalem, kâğıt, top gibi cisimleri belirli bir yükseklikten serbest bırakalım ve hareketlerini gözlemleyelim.
- Aynı cisimleri yukarı doğru fırlatalım ve hareketlerini tekrar gözlemleyelim.

**Başlamak için Gerekenler**

- kalem
- kâğıt
- top



**Açıklama:**

Tahminleriniz ile gözlemleriniz arasındaki farkı açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

Şekil 2. 1.TGA Etkinliği

## Kütle ve Ağırlık Kavramlarının Öğretimi: Tahmin-Gözlem-Açıklama

1. TGA etkinliğinde öğrencilerden belirli yükseklikten bırakılan cisimlere ne olacağı sorulmuştur. Öğrenciler formun ilgili kısımlarına tahminlerini yazmışlardır. Daha sonra Şekil 2.'de yer alan deneyi tüm öğrenciler ders öğretmeni tarafından verilen yönergeler doğrultusunda yapmışlardır. Son olarak öğrencilerden tahminleri ile gözlemleri arasındaki farkı açıklayarak formun ilgili kısmına yazmaları istenmiştir. Öğretmen bilimsel olarak kavramları ve kavramlar arası ilişkileri açıklayarak, günlük hayatla örneklendirmelerle yeni öğrenilen bilgilerin eski öğrenilenlerle yer değiştirmesine yardımcı olunmuştur.

### 2. Etkinlik:

**Tahmin:** Bir cismi dinamometrenin çengelinde bağladığımızda; dinamometrenin yayının uzamasının sebebi nedir?

.....

.....

.....

.....

**Gözlem:** Aşağıdaki deneyi yapınız.

**Ağırlık Ölçelim**


**Bunları Yapalım**

- Poşetin içine sırasıyla kalem kutusu, elma ve içi su dolu pet şişeyi koyalım.
- Her bir cisim için dinamometrenin çengelinde poşeti asarak dinamometrenin yayındaki uzamayı gözlemleyelim.
- Dinamometreden okuduğumuz değerleri defterimizde oluşturacağımız çizelgeye birimleri ile kaydedelim.

**Başlamak İçin Gerekenler**

- dinamometre
- küçük bir poşet
- kalem kutusu
- elma
- içi su dolu 500 mL'lik pet şişe

	Dinamometreden Okuduğumuz Değer
Kalem kutusu	
Elma	
İçi su dolu pet şişe	



**Açıklama:**

Tahminleriniz ile gözlemleriniz arasındaki farkı açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

Şekil 3. 2. TGA Etkinliği

2. TGA etkinliğinde öğrencilerden “Bir cismi dinamometrenin çengeline bağladığımızda; dinamometrenin yayının uzamasının sebebi” sorulmuştur. Öğrenciler formun ilgili kısımlarına tahminlerini yazmışlardır. Daha sonra Şekil 3.’de yer alan deneyi tüm öğrencilere ders öğretmeninin rehberliğinde yaptırılmıştır. Son olarak öğrencilerden tahminleri ile gözlemleri arasındaki farkı açıklayarak formun ilgili kısmına yazmalarını istenmiştir. Daha sonra öğretmen kavramlarla ilgili bilimsel açıklamalar ve örneklen-dirmeler yaparak, tahminler, gözlemler ve açıklamalarla konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

### 3. Etkinlik:

**Tahmin:** Ağırlık ile kütlenin farklarını yazınız?

#### Kütle

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

#### Ağırlık

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Gözlem:** Aşağıdaki etkinliği yapınız.

Mektuplarda kütle ve ağırlıkla ilgili bilgiler verimıştır. Üzerlerindeki bilgileri okuyalım ve zarfları uygun posta kutularına atalım.



**Açıklama:**

Tahminleriniz ile gözlemleriniz arasındaki farkı açıklayınız.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Şekil 4. 3.TGA Etkinliği

3. TGA etkinliğinde öğrencilerden kütle ile ağırlığı farkları hakkında bildiklerini formun ilgili kısmındaki tahmin bölümüne yazmaları istenmiştir. Sonra Şekil 4.'de yer alan etkinlik tüm öğrenciler tarafından öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra doğru eşleştirmeler öğretmen tarafından tartışma yoluyla öğrencilere izah edilmiştir. Son olarak öğrencilerden tahminleri ile gözlemleri arasındaki farkı açıklayarak formun ilgili kısmına yazmaları istenmiştir. Öğretmen ilgili kavramlara yönelik bilimsel açıklamaları yaparak, kütle ve ağırlık ölçümlerini de gerçekleştirerek, kavramların birimlerinin kullanıldığı hesaplamalar yaptırmış ve farklılıkların daha iyi kavratılması için etkinlikler gerçekleştirmiştir.

#### 4. Etkinlik:

**Tahmin:** Ağırlık, Dünya'nın farklı yerlerinde ve başka gök cisimlerinde nasıl değişir? Açıklayınız.

.....

.....

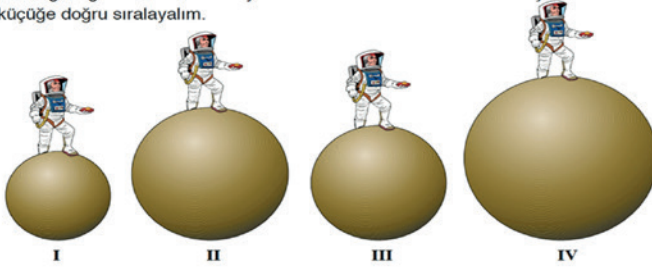
.....

.....

.....

**Gözlem:** Aşağıdaki etkinliği yapınız.

Şekilde görülen gezegenlerin kütleleri büyüklükleri ile doğru orantılıdır. Buna göre aşağıda resmi verilen gezegenlerde bulunan aynı kütledeki cisme etki eden kütle çekim kuvvetini büyükten küçüğe doğru sıralayalım.



..... > ..... > ..... > .....

**Açıklama:**

Tahminleriniz ile gözlemleriniz arasındaki farkı açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 5. 4.TGA Etkinliği



4. TGA etkinliğinde öğrencilere “Ağırlık, Dünya’nın farklı yerlerinde ve başka gök cisimlerinde nasıl değişir?” sorusu yöneltilmiş ve cevaplarını formun ilgili kısmındaki tahmin bölümüne yazmaları istenmiştir. Sonra Şekil 5.’de yer alan etkinlik tüm öğrenciler tarafından yapılmıştır. Daha sonra doğru eşleştirmeler öğretmen tarafından tartışma yoluyla öğrencilere izah edilmiştir. Son olarak öğrencilerden tahminleri ile gözlemleri arasındaki farkı açıklayarak formun ilgili kısmına yazmaları istenmiştir. Açıklama aşamasında öğretmen bu olayın ve karşılaştırmaların bilimsel açıklamalarını gerçekleştirerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmuştur

Ünite bitiminde, ön test olarak uygulanan kütle ve ağırlık başarı testi, kavram haritası ve görüşme son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen veriler uygun bir istatistiki program ile Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu maddelerden oluşan “kütle ve ağırlık başarı testi”, kavram haritası ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Her bir veri toplama aracının kapsam geçerliliğini sağlamak için bir alan uzmanı ve iki konu alanı uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanı fen bilgisi eğitimi alanında çalışan öğretim üyesidir. Konu alanı uzmanı ise biri 15 yıllık diğeri 30 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip fen bilimleri öğretmenidir. Alan ve konu alanı uzmanları tarafından incelenen veri toplama araçlarına gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Geçerlik çalışması tamamlandıktan sonra 5 maddeden oluşan “kütle ve ağırlık başarı testi”, görüşme soruları ve kavram haritası esas uygulamada kullanılabilir hale getirilmiştir.

### **Kütle ve Ağırlık Başarı Testi**

Kütle ve ağırlık başarı testi açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Teste toplam 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Teste öğrencilere kütle, ağırlık ve kütle çekim kuvvetinin ne olduğu, bir cismin kütlesi ile ağırlığının bulunduğu konuma göre değişip değişmeyeceği soruları yöneltilmiştir. İlgili sınıf ve ünitedeki kazanımlar dikkate alınarak geliştirilen testin kapsam geçerliği 1 alan uzmanı öğretim üyesi ve 2 konu alan uzmanı öğretmeni tarafından değerlendirilerek, sağlanmıştır.

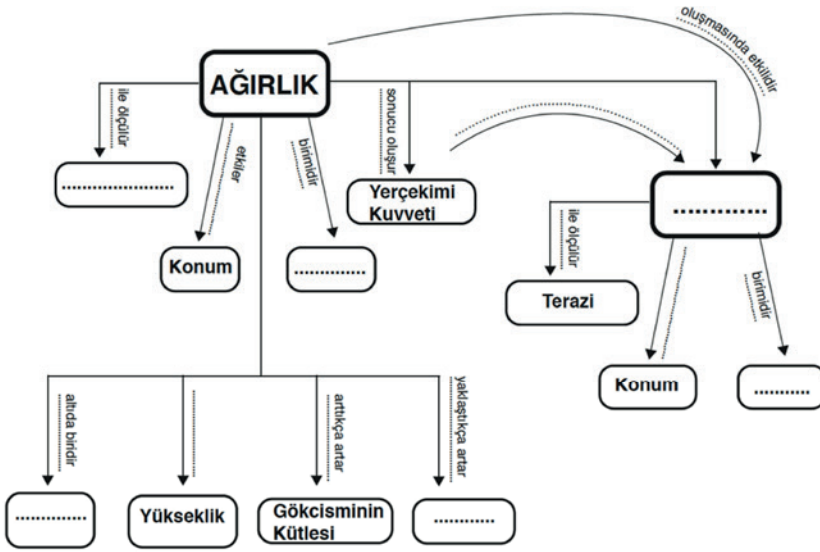
### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme**

Görüşme soruları, öğrencilere kütle ve ağırlık başarı testinde yer alan sorularla birlikte, kütle ile ağırlık hakkında episod, imaj, önermelerini açığa çıkaran sorular ve bu iki kavramla ilgili çizim yapmaları istenmiştir. Öğrencilere kütle, ağırlık, kütle çekim kuvveti ve bu kavramların ilişkileri hakkında bildikleri sorulmuştur. Öğrencilere kütle ve ağırlıkla ilgili herhangi bir anıları olup olmadığı sorulmuş, anısı olanların anlatması istenmiştir. Bu sayede öğrencilerde var olan ve öğretim sonrası oluşan kavram

yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere kütle ve ağırlıkla ilgili çağrışım yapan çizim yapmaları istenerek konu ile ilgili imajları belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme uygulama öncesi ve sonrası yapılarak öğrencilerde TGA sayesinde meydana gelen değişim incelenmiştir. Burada kullanılan görüşmeler öğrencilerin kavramlar ve olaylara yönelik zihinsel ve bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Literatürde nitel çalışmalarda kullanılan görüşme olarak yararlanılmamıştır. Amaç öğrencilerin kütle ve ağırlıkla ilgili bilişsel yapılandırmalarını belirlemektir (White ve Gunstone, 1992, 45).

### Kavram Haritası

Kütle ve ağırlık konusu ile ilgili araştırmacılar tarafından hazırlanan kavram haritası öğrencilerin kavramları ve kavramlar arası ilişkilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Kavram haritasında bazı bölümler (kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler) boş bırakılarak öğrencilerin doldurması istenmiştir. Böylece öğrencilerin kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ne düzeyde kurabildikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.



Şekil 6. Kavram Haritası Testi

### Verilerin Analizi

TGA yönteminin etkinliğinin 7. sınıfların kütle ve ağırlık konusunda etkisinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen veriler fark analizi ve içerik analizi yoluyla test edilmiştir.

### Kütle ve Ağırlık Başarı Testinin Analizi

Açık uçlu sorular puanlanırken (Platten, 1995,76) tarafından açık uçlu soruların analizinde kullanılan yöntem benimsenmiştir. Öğrenci cevapları “tam anlama (5), kısmen anlama (4), anlamama (3), yanlış anlama (2) ve cevap ver(e)me (1)” şeklinde puanlanmıştır(Abraham, Gryzybowski, Renner ve Marek, 1992, 112). Öğrenci cevaplarından sorunun cevabını tüm yönleriyle bilimsel anlamda doğru yanıtlayan öğrenci cevapları tam anlama, doğru cevabın bir bölümünü açıklayan cevaplar kısmen anlama, sorunun doğru cevabıyla hiç uyuşmayan yanıtlara anlamama, alternatif öğrenmelerin göstergesi olan yanıtlara yanlış anlama, yanıtlamama, bilmiyorum, cevap veremiyorum gibi durumlarda ise cevap ver(e)meme şeklinde sınıflandırılmıştır. Toplam beş soru olduğundan; bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 25’dir. Toplam puan üzerinden grubun başarı yüzdesi hesaplanmıştır (Başarı Yüzdesi = Ortalama Puan\*25/100). Ayrıca uygulama sonunda kütle ve ağırlık başarı testi ve kavram haritasının esas puanlamasına geçilmeden önce beş form iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların puanlama tutarlılık oranları akademik başarı testinde %88, kavram haritasında ise %93 olarak hesaplanmıştır. Uyuşma yüzdesi (Uyuşma İndeksi) olarak ifade edilen bu tip güvenilirlik çalışmasında puanlayıcılar arası tutarlılığın en az %75 olması beklenir (Şencan, 2005, 264). Güvenirlilik çalışmasından sonra ise uygulamadan elde edilen formların esas puanlaması yapılmıştır.

Kütle ve ağırlık başarı testinden elde edilen veriler uygun bir istatistiki program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesi yapılırken ön test ve son test sonuçlarına göre ölçümlerin ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, örneklem büyüklüğü 30’tan küçük olduğu için nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıra testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretili Sıra testi parametrik testin varsayımları karşılanmadığı durumlarda ilişkili örneklem için yapılan birden fazla ölçümler için ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Can, 2019, 142; Büyüköztürk, 2012, 162).

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Analizi

Öğrencilerin var olan ve konu sonunda oluşan hafıza elemanlarını belirlemek için yapılan görüşmelerin veri çözümü içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Öğrencilerin önermelerini, episodlarını ve imajlarını gösteren cümleleri listelenmiştir. Ayrıca tekrarlayan öğrenci cevaplarına dair basit düzeyde betimsel istatistikleri yapılarak talolaştırılmıştır.

### Kavram Haritası Analizi

Kavram haritası öğrenciler tarafından oluşturulmadığı için literatürde yer alan puanlama yöntemiyle analiz edilmemiştir. Öğrencilerin doğru cevapladığı her boşluk bir puan ile değerlendirilmiştir. Yanlış ya da boş bırakılan bölümler dikkate alınmamıştır. Toplam dokuz doldurulması gereken kısım olduğundan; bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 9’dur. Toplam puan üzerinden grubun başarı yüzdesi hesaplanmıştır (Başarı Yüzdesi = Ortalama Puan\*9/100).

Ayrıca deney koşullarının elde edilen sonuçları hangi oranda açıkladığını tespit etmek için etki büyüklüğü (d) analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü (d) analizine göre 0,00-0,10 ihmal edilebilir; 0,10-0,30 düşük; 0,30-0,50 orta; 0,50-0,70 yüksek; 0,70-0,90 çok yüksek; 0,90-1,00 mükemmel düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Hopkins, 2014, 123).

### Bulgular

Araştırmada belirlenen alt problemlere çözüm bulmak için TGA yöntemin uygulama öncesi ve sonrasında veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “TGA yöntemi ile yapılan süreçte öğrenme öncesi ve sonrasında 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusundaki başarıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek amacıyla 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramları konusundaki başarıları ön test-son test verileri üzerinden anlama seviyelerine ilişkin frekans verileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo-1.** Kütle ve ağırlık başarı testi ön test-son test anlama seviyeleri

Sorular	Testler	Anlama Seviyeleri					
		N	TA	SA	A	YA	CV
			f	f	f	f	f
Kütle nedir? Kısaca açıklayınız.	Ön test	19	1	1	0	11	6
	Son test	19	7	3	0	9	0
Ağırlık nedir? Kısaca açıklayınız.	Ön test	19	1	2	4	8	4
	Son test	19	5	3	2	7	2
Kütle Çekim Kuvveti nedir? Kısaca açıklayınız.	Ön test	19	0	4	3	0	12
	Son test	19	5	9	2	0	3
Bir cismin kütlesi bulunduğu yere göre değişir mi? Aşağıdaki uygun kutucuğu işaretleyerek gerekçenizle birlikte açıklayınız.	Ön test	19	2	3	0	11	3
	Son test	19	8	4	0	7	0
Bir cismin ağırlığı bulunduğu yere göre değişir mi? Gerekçenizle birlikte açıklayınız.	Ön test	19	2	6	0	10	1
	Son test	19	11	4	0	4	0

N: Örneklem sayısı, f: Frekans, TA: Tam anlama, SA; Sınırlı anlama, A: Anlamama, YA: Yanlış Anlama, CV: Cevap Ver(e)meme

Tablo 1 incelendiğinde, tam anlama seviyesinde tüm sorularda ön test sonuçlarına göre son test sonuçlarında artış vardır. Benzer şekilde sınırlı anlama verilerinde de son test sonuçlarının frekansı ön test sonuçlarının frekansından daha yüksektir. Anlamama düzeyi sadece ikinci ve üçüncü soruda ön test sonuçlarına yansımıştır. Aynı anlama seviyesinin son test sonuçlarında frekansı düşmüştür. Cevap ver(e)meme seviyesinde de son test frekansı ön test frekansına göre tüm sorularda azalmıştır. Bu araştırma açısından en önemli anlama seviyesi yanlış anlama seviyesidir. Yanlış anlama seviyesinde ise son test frekansları ön testte frekansa sahip tüm sorularda düşmüştür. Bu da TGA son test verilerine göre kavram yanlışlarında azalma olduğunu göstermektedir. Ancak kütlelerin tanımı ile ağırlığın tanımında yer alan kavram yanlışlarında güçlü bir direncin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kavram yanlışına dair cevapları aşağıda sunulmuştur.

- “Ağırlık ve kütle eşit kollu terazi ile ölçülür.”
- “Kütle çekim kuvveti iki ya da daha fazla cismin birbirine uyguladığı harekettir.”
- “Kütlesi büyük olan cisim kütlesi küçük olan cismi kendine doğru çeker.”
- “Bir cismin hafif ağır olma durumuna ağırlık denir.”
- “Bir maddenin ağırlık durumu yani hacmine ağırlık denir.”
- “Ağırlık bir şeyi ölçmek taşımak.”
- “Kütle çekim kuvveti, plastik düşünün ve çekin odur işte.”

Öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanan kütle ve ağırlık başarı testi ile kavram haritasından elde edilen verilerle ilgili betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo-2.** Kütle ve ağırlık başarı testi ve kavram haritası testi ön test-son test verilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.

Ölçüm	Test Türü	N	Ortalama ( $\bar{X}$ )	Başarı %	ss
Ön test	Kütle ve Ağırlık Başarı Testi	19	11,53	46,12	3,41
	Kavram Haritası	19	2,26	25,11	1,70
Son test	Kütle ve Ağırlık Başarı Testi	19	18,05	72,20	4,94
	Kavram Haritası	19	3,95	43,89	2,07

Tablo 2 incelendiğinde, kütle ve ağırlık başarı testinin ön test ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 11,52 ve başarı yüzdesinin %46,12, son test ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 18,05 başarı yüzdesinin %72,20 olduğu görülmektedir. Kavram haritasının analizi sonucunda ise ön test ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 2,26 başarı yüzdesinin %25,11, son test ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 3,95 başarı

yüzdesinin %43,89 olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan her iki veri toplama aracının ön test ve son test bulguları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kütle ve ağırlık başarı testi ve kavram haritası puanları üzerinden Wilcoxon İşaretli Sıra testi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo-3.** Kütle ve ağırlık başarı testi ve kavram haritası testi ön test-son test verilerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulguları.

Test Türü	Ön test-Son test Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*	d
Kütle ve Ağırlık Başarı Testi	Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-3,641	0,00	0,84
	Pozitif Sıralar	17	9,94	169,00			
	Fark Olmayanlar	1					
Kavram Haritası Testi	Negatif Sıralar	2	6,50	13,00	-2,685	0,01	0,62
	Pozitif Sıralar	13	8,23	107,00			
	Fark Olmayanlar	4					

p<0,05

TGA yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramı öğretiminde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi bulgularına göre Tablo 3 değerlendirildiğinde, kütle ve ağırlık başarı testinin ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (z=-3,641, p<0,05). Benzer şekilde kavram haritasının ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark tespit edilmiştir (z=-2,685, p<0,05). Elde edilen veriler deney koşullarının etki büyüklüğünün (d= 0,62 ve d=0,84) yüksek (%62) ve çok yüksek (%84) düzeyde olduğunu göstermektedir.

*“TGA yöntemiyle yapılan süreçte öğrenme öncesi ve sonrasında 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusundaki kavramları anlama seviyeleri ve bilişsel yapıları arasında farklılık var mıdır?”* araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak amacıyla 7. sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusu kapsamında ön bilgilerini ve TGA yöntemiyle kavratılması sonrasında bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerin belirlenmesi için uygulama öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo-4.** Öğrencilerle yapılan ön ve son görüşmelerin içerik analizi bulguları

İfadeler	1.Görüşme					2.Görüşme				
	Görüşmeciler					Görüşmeciler				
	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
<i>Kütle cismin uzayda kapladığı alandır.</i>	*			*						
<i>Kütleimiz ağırlığımızdır.</i>	*			*	*					
<i>Kütle Newton ile ölçülür.</i>	*									
<i>Ağırlık kg ile ölçülür.</i>	*									
<i>Ağırlık yere uyguladığımız basınçtır.</i>	*		*							
<i>Doktor bana senin kütle fazla demişti. (Kütle ile ilgili anı)</i>	*									
<i>Hastaneye gittiğimde ağırlığım yani kilogram fazla çıkmıştı. (Ağırlık ile ilgili anı)</i>	*									
<i>Arabanın kaç ton olduğu ağırlığımı gösterir.</i>		*								
<i>Kütle ile ağırlık birbirinin aynısıdır.</i>		*		*	*					
<i>Kütle bir cismin boyudur.</i>			*				*			
<i>Kurban Bayramı'nda etler eşit kollu terazi ile ölçülüyor. (Kütle ile ilgili anı)</i>			*					*		
<i>Ağırlık dinamometre ile ölçüm yaparken üzerinde gördüğümüz değerdir. (Ağırlık ile ilgili anı)</i>			*							
<i>Dinamometrede ölçtüğümüz ağırlıktır.</i>			*							
<i>Kütle cisimlerin birbirine uyguladığı harekettir.</i>				*						
<i>Gezenler birbirlerine çekim kuvveti uygularlar. (Kütle ile ilgili anı)</i>										
<i>Annem pazarda poşetleri bana taşıyor o da bana ağır geliyor. (Ağırlık ile ilgili anı)</i>										
<i>Çekim kuvvetini yer uygular. Sandalyede otururken sandalye ile benim aramda çekim kuvveti yoktur.</i>				*						
<i>Ağırlık bizim gramımızdır.</i>							*			
<i>Kütle hiçbir yerde değişmez.</i>							*			
<i>Ağırlık kg ya da terazi ile ölçülür.</i>							*			
<i>Kütle ile ağırlığın hiçbir şekilde birbiri ile ilişkisi yoktur.</i>							*			
<i>Kütle çekim kuvvetini sadece gökcisimleri uygular.</i>							*	*	*	*
<i>Kütle ve ağırlıkla ilgili yaptığımız ölçümler aklımda kaldı.</i>							*			
<i>Kütle çekim kuvvetini sadece güçlü cisimler uygular.</i>							*			
<i>Ağırlıkla ilgili yaptığımız ölçümler aklımda kaldı.</i>								*	*	
<i>Ağırlığın büyüklüğü kütlelen etkilenmez.</i>									*	*
<i>Dünyanın çekirdeğine gittikçe çekim kuvveti artıyor.</i>										*

Tablo 4'deki verilere göre, öğrencilerin uygulama öncesinde genellikle literatürde de yer alan kütle ile ağırlığın tanımını, birimini ya da ölçüm aracını birbirine karıştırdığı görülmektedir. Bu kavram yanlışlarının uygulama sonrasında büyük oranda giderildiği görülmektedir. Buna karşılık uygulama sonunda öğrencilerde yeni kavram yanlışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yanlışlar, "Kütle ile ağırlığın hiçbir şekilde birbiri ile ilişkisi yoktur.", "Kütle çekim kuvvetini sadece gök cisimleri uygular.", "Kütle çekim kuvvetini sadece güçlü cisimler uygular.", "Ağırlığın büyüklüğü kütleden etkilenmez.", "Dünyanın çekirdeğine gittikçe çekim kuvveti artıyor." şeklindedir. Öğrencilerin episodlarına ilişkin analiz Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo-5.** Öğrencilerin kütle ve ağırlıkla ilgili uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin episodları










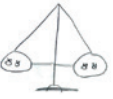



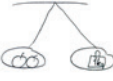






Öğrenci	Kütle		Ağırlık	
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
O1	Doktor bana senin kütle fazla demişti.	Yok.	Hastaneye gittimde ağırlığım yani kilom fazla çıkmıştı.	Yok
O2	Kurban bayramında etler eşit kollu terazi ile ölçülüyor.	Kurban bayramında etler eşit kollu terazi ile ölçülüyor.	Ağırlık dinamometre ile ölçüm yaparken üzerinde gördüğümüz değerdir.	Ağırlık dinamometre ile ölçüm yaparken üzerinde gördüğümüz değerdir
O3	Gezegenler birbirlerine çekim kuvveti uygularlar.	Kütle ve ağırlıkla ilgili yaptığımız ölçümler aklımda kaldı.	Annem pazarda poşetleri bana taşıyor o da bana ağır geliyor.	Ağırlıkla ilgili yaptığımız ölçümler aklımda kaldı.

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerden üçü kütle ve ağırlıkla ilgili episodlara sahiptir. Bu öğrencilerin episodlarla ilgili uygulama öncesi ve sonrasında önemli bir değişiklik olmamıştır. Diğer yandan öğrencilerin episodlarında ölçüm araçlarının önemli bir yer tuttuğu düşünülebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında oluşan imajları Tablo 6'de sunulmuştur.



**Tablo-6.** Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen öğrenci imajları

Görüşmeci	Kütle		Ağırlık	
	Öntest İmajı	Sontest İmajı	Öntest İmajı	Sontest İmajı
G1				
G2				
G3				
G4				
G5				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerde top, araba, insan, gezegen gibi bilimsel olmayan imajlar bulunurken; uygulama sonrasında 1. görüşmeci dışındaki öğrencilerde ölçüm araçları zihinlerinde imaj olarak kalmıştır. 1. görüşmecide uygulama öncesinde bilimsel olmayan imajlar uygulama sonrasında da korunmuştur. 2. görüşmecide ise uygulama öncesinde kavram yanılgısı barındıran imaj uygulama sonrasında da bilimsel bir imaj ile yer değiştirmemiştir. 3, 4 ve 5. görüşmecide uygulama öncesi ağırlıkla ilgili bilimsel olmayan imajlar uygulama sonrası bilimsel bir imaj ile yer değiştirmiştir. 4 ve 5. görüşmecide uygulama öncesi kütle ile ilgili bilimsel olmayan imajlar uygulama sonrası özellikle ölçüm araçları şeklinde bilimsel bir imaj ile yer değiştirmiştir.

### Tartışma

TGA yönteminin 7. sınıfların kütle ve ağırlık konusundaki öğretimine etkisinin araştırıldığı bu çalışma öncesinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi ve kavram haritası uygulanmıştır. Ayrıca beş öğrenci ile kavramlar hakkında öğrencilerin ilgili kavramlara yönelik bilişsel yapılarını tespit etmek için uygulama öncesi ve sonrasında görüşme yapılmıştır. Bu beş öğ-

renci ders öğretmeni tarafından belirlenmiştir. Öğrenciler ders öğretmeninin görüşleri doğrultusunda başarı düzeyi düşük, orta ve yüksek olacak şekilde belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları ile yapılan ön testler sonucunda mevcut literatürde yer alan kavram yanlışları bu çalışmada da belirlenmiştir (Ecevit, Özdemir ve Şimşek, 2017, 143; Koray ve Tatar, 2005, 190; Koray, Özdemir ve Tatar, 2005, 30; Sarabando, Cravino ve Soares, 2016, 122). Öğrencilerin kütle ve ağırlık kavramlarını zihinlerinde yapılandırırken günlük hayatta kullanılan bilimsel olmayan ifadelerin etkili olduğu anlaşılmıştır (Taşkın, 2012, 45). Uygulama öncesinde öğrencilerin zihinlerinde kütle ile ilgili imajlarında küre, elma, araba, insan gezegen ve terazi gibi yapıların yer aldığı tespit edilmiştir. Ağırlık ile ilgili ise zihinlerinde elma, tahta, araba, insan kütlesi, el kantarı, ağır poşetler ve terazi gibi imajların var olduğu anlaşılmıştır. Kütle ile ağırlığın imajlarının birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ön test başarı düzeylerinin başarı testi ortalamasına ( $\bar{X}$ ) göre 11,53; kavram haritası ortalamasına ( $\bar{X}$ ) göre 18,05 olduğu anlaşılmıştır.

Veri toplama araçlarının son test olarak uygulanması sonucunda; başarı testi verilerine göre son test puanları ortalamasının ön test puanlarının ortalamasından son test puanlarına lehine anlamlı bir şekilde farklı olduğu belirlenmiştir ( $z=-3,641$  ve  $p<0,05$ ). Benzer şekilde kavram haritası verilerine göre son test puanları ortalamasının ön test puanlarının ortalamasından son test puanlarına lehine anlamlı bir şekilde farklı olduğu belirlenmiştir ( $z=-2,685$  ve  $p<0,05$ ). Bu verilere göre uygulanan TGA yönteminin öğrencilerin başarılarını manidar bir şekilde artırdığı anlaşılmıştır. Elde edilen bulguların hangi oranda deneysel koşullardan kaynaklandığını tespit etmek için etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Başarı testi sonuçları üzerinden yapılan analizlerden etki büyüklüğünün ( $d=0,84$ ), kavram haritası sonuçları üzerinden yapıldığında etki büyüklüğünün ( $d=62$ ) olduğu anlaşılmıştır. Her iki değerinde çok yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir (Hopkins, 2004, 123). Bu sonuçlar TGA yönteminin öğrencilerin akademik başarısının artmasında ve kavramlar arası ilişki kurmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, literatürdeki çalışmalarla bu anlamda benzerlik göstermektedir (Aydın, 2010, 72; Göktürk, 2015, 14; Hanımoğlu, 2015, 44; Kara, 2017, 9; Özyılmaz Akamca, 2008, 174; Selim Çetin, 2013, 25; Sünkür Öner, 2013, 87).

Son test olarak yapılan görüşmelerin içerik analizi sonucunda öğrencilerin var olan kavram yanlışlarının giderildiği ancak ön test uygulamasında karşılaşılmayan ve literatürde de yer almayan yeni kavram yanlışlarının oluştuğu anlaşılmıştır. “Ağırlığın kütleden hiç etkilenmediği, çekim kuvvetini sadece yerin, gezegenlerin ya da güçlü cisimlerin uyguladığı, yerin cisimlere çekim kuvveti uyguladığı cisimlerin ise yere çekim kuvveti uygulamadığı, Dünya’nın çekirdeğine yaklaştıkça ağırlığın arttığına” dair kavram yanlışları tespit edilmiştir. Bu durum TGA yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğu ancak kavram yanlışlarının giderilmesinde ve engellenmesinde yüzde yüz etkili olmadığı anlamına gelebilir. Ancak Aydın (2010) ve Hanımoğlu’nun (2015, 44) araştırmalarında TGA yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Görüşmelerin içerik analizi sonucunda öğrencilerin zihinsel elemanlarından episodlarında önemli bir değişiklik olmazken imajlarında belirgin bir değişiklikler olmuştur. Uygulama öncesinde kütle ile ilgili bir öğrencinin imajı eşit kollu teraziden oluşurken, ağırlık ile ilgili sadece bir öğrencinin imajı dinamometreden oluşmaktadır. Uygulama sonrası ise beş öğrenciden üçünün kütle ile ilgili imajını “eşit kollu terazi” oluştururken; birini “el kantarı” diğerinin ise ön teste olduğu gibi “küre” oluşturmuştur. Benzer şekilde ağırlık ile ilgili imajlarını üç öğrencinin “dinamometre”, bir öğrencinin “eşit kollu terazi” ve birinin ise “şişe” oluşturmuştur. Bu veriler öğrencilerin imajlarının TGA yöntemi ile bilimsel olmayan imajdan bilimsel imaja doğru evrildiğini göstermektedir. Bununla birlikte TGA yönteminin öğrencilerin bilimsel imajlarının oluşmasında belirli oranda katkısının olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin son test imajlarında on öğrencinin sekizinde kütle ve ağırlığın ölçüm araçlarının yer alması öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Kaptan, 1999).

### Sonuçlar

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

- 7. sınıf kütle ve ağırlık konusu kapsamında gerçekleştirilen TGA yöntemi öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır.
- 7. sınıf kütle ve ağırlık konusu kapsamında gerçekleştirilen TGA yöntemi öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 7. sınıf kütle ve ağırlık konusu kapsamında gerçekleştirilen TGA yönteminin öğrencilerin episodlarının değişiminde etkili olmadığı söylenebilir.
- 7. sınıf kütle ve ağırlık konusu kapsamında gerçekleştirilen TGA yöntemi öğrencilerin imajlarının olumlu yönde değişiminde etkili olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin kavramsal öğrenme ve imajlarının oluşumunda öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır.
- 7. sınıf kütle ve ağırlık konusu kapsamında gerçekleştirilen TGA yöntemi öğrencilerin akademik başarısını artırmada yüksek (%62) ve çok yüksek düzeyde (%84) etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

### Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Kütle ve ağırlık kavramının öğretiminde öğrencilerin episodlarında daha olumlu değişimler oluşturabilmek için uygulayıcılar tarafından öğrencilere daha fazla deneyimsel öğrenme ortamları düzenlenebilir.
- Araştırmacılar tarafından kütle ve ağırlık kavramının öğrenimine farklı yöntemlerin etkisi araştırılabilir.

- Kütle ve ağırlık kavramları konusunda bilimsel olarak doğru olan imajların kazandırılması konusunda fen bilimleri öğretmenleri bilgilendirilebilir.
- Kavramlarla ilgili görüşme fen kavramlarına yönelik var olan kavram yanlışlarının belirlenmesinde kullanılabilir ve öğretmenler bu yöntemi kullanmaları konusunda bilgilendirilebilir.
- Kavram haritaları kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin belirlenmesinde etkili olduğu için diğer fen konularında da uygulayıcılar tarafından kullanılabilir.
- Benzer çalışmaları araştırmacılar daha büyük örneklerle yapılabilir.
- Araştırmacılar tarafından kütle ve ağırlık kavramının öğretimine TGA yönteminin etkisi kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle araştırılabilir.

### Kaynakça

- ABRAHAM, R. Michael, GRZYBOWSKÍ, Eileen, Renner, W. John ve MAREK, A. Edmund (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 105-120.
- ARTUN, Hüseyin, GÜLSEVEN, Emine ve TEMUR, Atilla (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin biyoçeşitlilik konusunu anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 721-731. DOI: 10.17240/aibu-efd.2019.19.49440-486576
- AYAS, Alipaşa, SÖZBİLİR, Mustafa (2015). Kimya öğretimi: öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri (I. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- AYDIN, Müge (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama tekniğinin kullanımının kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak
- BAĞCI KILIÇ, Gülşen ve ÇAKAN, Mehtap (2007). Peer assessment of elementary science teaching skills. *Journal of Science Teacher Education*, 18(1), 91-107.
- BALBAĞ, Mustafa, Zafer (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılarak kütle ve ağırlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 69-81.
- BENLİ ÖZDEMİR, Esra (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1),46-58.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK KILIÇ, Ebru, AKGÜN, Erkan, Özcan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2012). *Araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- CAN, Abdullah. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CAYMAZ, Belkız, ve AYDIN, Abdullah (2019). Ortak bilgi yapılandırma modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1955-1975. DOI:10.24106/kefdergi.3196
- ÇAYAN, Yasemin ve KARSLI, Fethiye (2015). 6. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1437-1452.
- ÇEPNİ, Salih (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (5. Baskı) Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- ÇETİN, Yavuz Selim (2013). *Ortaokul 2. sınıf fen ve teknoloji dersi solunum sistemi konusunun öğretiminde animasyonlarla desteklenmiş "tahmin-gözlem açıklama" stratejisinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- DUMAN, Menevşe Şükran ve AVCI, Gülşen (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin maddenin halleri ve ısı ünitesine yönelik kavram yanlışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 129-165. DOI:10.29065/usakead.256383
- ECEVİT, Tuğba ve ÖZDEMİR ŞİMŞEK, Pınar (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretileri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- GÜLEÇ, Mehmet ve KARACI, Abdulkadir (2019). Çevrimiçi kavram haritalarının fen bilimleri dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 271-289. DOI: 10.9779/pauefd.458653
- GÜNEŞ, Tohit, ŞENER DİLEK, Nilay, DEMİR, Engin Serdar, HOPLAN, Meral, ve ÇELİKOĞLU, Murat (2010, November). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, No. 13, pp. 937-944).
- GÜVEN, Ezgi (2011). Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÖKTÜRK, Metin (2015). *Fen ve teknoloji dersinde TGA stratejisi ile zenginleştirilmiş animasyon destekli öğretimin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- HANIMOĞLU, Ayça (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik olarak geliştirilen tga etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- HARMAN, Gonca ve ÇÖKELEZ, Aytekin (2019). Lamba parlaklığı konusunun öğretiminde analogi kullanımının etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1575-1594. DOI:10.24106/kefdergi.3157

## Kütle ve Ağırlık Kavramlarının Öğretimi: Tahmin-Gözlem-Açıklama

- HOPKINS, Will, (2014). A new view of statistics, Will G. Hopkins. <https://complementarytraining.net/wp-content/uploads/2013/10/Will-Hopkins-A-New-View-of-Statistics.pdf>, Erişim Tarihi: 06/01/2020
- KARA, Elif (2017). *Tahmin et- gözle-açıkla stratejisine dayalı fen öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarısına etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KARACALI, Kübra, BULUNUZ, Nermin ve ÖZKAN, Mustafa (2019). Examining the effects of the learning station method on 7<sup>th</sup> grade students' conceptual understanding levels regarding the light unit. *European Journal of Education Studies*, 6(7), 122-144.
- KAPTAN, Fitnat (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi, Millî Eğitim Bakanlığı.
- KARAKUŞ, Sibel (2019). *Fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının 7.sınıf öğrencilerinin kütle-ağırlık konusundaki kavram yanlışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KEARNEY, D. Matthew. ve TREAGUST, David. F. (2000). An investigation of the classroom use of prediction-observation-explanation computer tasks designed to elicit and promote discussion of students' conceptions of force and motion. Paper presented at the annual meeting of the National Association For Research in Science Teaching, 28–31, New Orleans, USA.
- KORAY, Özlem ve TATAR, Nilgün (2003). İlköğretim öğrencilerinin kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanlışları ve bu yanlışların 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 187-198.
- KORAY, Özlem, ÖZDEMİR, Muhammed ve TATAR, Nilgün (2005). İlköğretim öğrencilerinin "birimler" hakkında sahip oldukları kavram yanlışları: Kütle ve ağırlık örneği. *İlköğretim Online*, 4(2), 24-31.
- LIEW, Chong Wah ve TREAGUST, David.F. (1998). *The effectiveness of predict –observe-explain tasks in diagnosing students' understanding of science and in identifying their levels of achievement*. Paper presented at the Americans Education Research Association, San Diego, C.A.
- MAŞEROĞLU, Pınar (2016). *Tahmin gözlem açıklamaya dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin kimya kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirmelerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- MEB. (2018). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, (2019). *İlköğretim 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖNER SÜNKÜR, Meral (2013). *Fen ve teknoloji dersinde tahmin et-gözle-açıkla yöntemi ile desteklenmiş yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinlik uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- ÖZMEN, Haluk, Karamustafaoğlu, Orhan (Ed.) (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- ÖZYILMAZ AKAMCA, Güzin (2008). İlköğretimde analogiler, kavram *karikatürleri ve tahmin gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- PLATTEN, Linda (1995). Talking geography: an investigation into young children's understanding of geographical terms part-1. *International Journal of Early Years Education*, 3(1), 74-91.
- SARABANDO, Cândida, CRAVINO, José. P. ve SOARES, Armando, A. (2016). Improving student understanding of the concepts of weight and mass with a computer simulation. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 109-126.
- ŞENCAN, Hüner (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- TİFTİKÇİ, Hatice İlknur, YÜKSEL, İbrahim, KOÇ, Âdem ve ÇİBIK, Ayşe Sert (2017). Tahmin gözlem açıklama yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve başarıya etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(1),19-29.
- TAO, Ping-Kee ve GUNSTONE, Richard F. (1997), *The process of conceptual change in force and motion*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- TAŞKIN, Özgür (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- VARIŞ, Fatma (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- WHITE, Richard, ve GUNSTONE, Richard. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.

**Not:** Çalışmaya yapmış olduğu katkılardan dolayı Çorum Merkez Mustafa Kemal Ortaokulu fen bilimleri öğretmeni Hanmelek Yurttutar'a teşekkür ederiz.





# ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN YENİ BİR DERS: ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Ulaş İLİC<sup>1</sup>

1 Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Anabilim Dalı, ulasilic@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4213-8713.

Geliş Tarihi: 23.01.2020 Kabul Tarihi: 10.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.679147

**Öz:** Bu araştırmanın amacı yeni öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri Dersi'ni incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde derse kayıtlı 144 öğretmen adayı ve aynı birimde dersi yürüten 4 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcılardan veriler yazılı görüş formları ile çevrimiçi ortamda alınmıştır. Söz konusu veriler dönem sonu yapılan materyal sergisinden elde edilen bulgular ile desteklenmiştir. Tüm verilerin analizinde nitel veri analiz programı işe koşulmuştur. Elde edilen bulgular dersin gerekli olduğunu yansıtmıştır. Buna ek olarak Öğretim Teknolojileri Dersi'nin içeriği de yeterli bulunmuştur. Öte yandan dersin yalnızca teorik yapıda olması ve süresi konusunda olumsuz bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim Teknolojileri Dersi'ni yürütecek öğretim elemanlarının teknoloji bağlamında yetkin olması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Tüm bunlara ek olarak dersin mesleki gelişim ve materyal hazırlama özelinde katkılarının olduğu bulunmuştur. İlgili bulguların sonraki araştırmalara yönelik bir pencere açabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim teknolojileri, Öğretim Teknolojileri Dersi, öğretmen adayları, görüş

## A NEW COURSE FOR PRESERVICE TEACHERS: INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES

### Abstract:

The aim of this research is to examine the Instructional Technologies Course in the new teacher training program. The study was carried out with a qualitative research design for the purpose. 144 teacher candidates enrolled in the course in the fall term of the 2019-2020 academic year at Pamukkale University Faculty of Education, and 4 instructors conducting the course in the same unit participated in the study. Data were collected with a online written opinion form from the participants. The data are supported by the findings obtained from the material exhibition held at the end of the term. Qualitative data analysis program was employed in the analysis of the data. The findings reflect that the lesson is necessary. In addition to this, the content of the Instructional Technologies Course was found sufficient. On the other hand, negative findings were reached regarding the theoretical structure and duration of the course. It was stated by the participants that the instructors who will carry out the Instructional Technologies Course should be competent in the context of technology. In addition to all these, it has been determined that the course contributes to professional development and material design. It is thought that these findings may open a window for further research.

**Keywords:** Instructional technologies, Instructional Technologies Course, pre-service teachers, views

### 1. Giriş

Sürekli gelişim içinde olan teknoloji ticaret, askeriye, bilim, sanat gibi çok farklı boyutlarda etkilerini göstermektedir. Bu çok boyutluluk kavramın yapısından kaynaklanmaktadır. Teknoloji sözcüğünün kökeni, Yunanca techne (zanaat, sanat, beceri) ile log (ilgili bilgi, çalışma alanı) sözcüklerinin birleşimine dayanmaktadır. Türkçe'ye ise İngilizce'deki "Technology" sözcüğünden geçmiştir. Dolayısıyla 17. Yüzyılda "sanat ile ilgili bilgi, zanaat" anlamında kullanılmıştır (Şendağ, 2019). Günümüzde ise daha çok bilimsel bilginin uygulamaya aktarımı olarak kabul edilmektedir (Saettler, 1968; Spector, 2015). Gagne de (1987) benzer biçimde teknolojiyi "bilimsel araştırmadan edinilen sistematik bilgi" olarak tanımlamaktadır. Teknolojinin eğitim alanı ile kaynaşması sonucunda ise öğretim teknolojileri kavramı ortaya çıkmıştır. Bu alanda önemli konumda bulunan Association for Educational Communications and Technology (1977) öğretim teknolojilerini öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla uygun teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulma, kullanılma ve yönetilme süreçlerini içerek etik

bir uygulama ve çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Alanda değerli görülen diğer bir tanımda da öğrenme esnasındaki süreç ve kaynaklara vurgu yapılarak öğretim teknolojileri, öğrenme ile ilgili olan süreç ve kaynakları tasarlama, geliştirme, yönetme ve buna ek olarak söz konusu kaynaklardan yararlanmaya yönelik teori ve uygulamalar olarak açıklanmıştır (Seels ve Richey, 1994). Alkan (2011) ise öğretim teknolojisini belli öğretim disiplinlerinin kendilerine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir kavram olarak belirtmiştir. Farklı bir bakışta olan Reiser ise (2001) alanın tasarım ile ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır. Öyle ki buna öğretim tasarımı ve teknolojileri ismini vermektedir. Ona göre bu kavram, öğretimle ilgili ya da ilgisiz olan kaynak ve süreçlerin eğitsel ortamda olmak üzere farklı koşullarda öğrenmeyi geliştirmek için öğrenme ve performans problemlerinin analiz edilmesi, tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetilmesi basamaklarından oluşmaktadır. Görüldüğü üzere öğretim teknolojisi kavramını tanımlamak zordur. Bu durum kavramın bir alan olarak da ele alınması ve yıllar içinde de farklı bakış açıları ile değişmesinden de kaynaklanmaktadır (Kurt, 2018). Tanımlar hangi bakış açısı ile hangi dönemde ele alınırsa alınsın, öğretim teknolojilerinin eğitimde önemli konumda olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda öğretim programlarında öğretim teknolojileri kavramını içeren derslerin de değerli olduğu açıktır. Buna ek olarak geleceğin bireylerini yetiştirmede anahtar konumda bulunan öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim ortamlarında etkin kullanmaları önemli görülmektedir. Bu kapsamda söz konusu konuları içeren ve her öğretmen adayının zorunlu ders olarak alması gereken Öğretim Teknolojileri Dersi önem göstermektedir. YÖK ve MEB ortaklığı ile Bologna sürecine uyum bağlamında öğretmen yetiştirme lisans programlarında 2018-2019 öğretim yılında değişikliğe gidilmiştir. Söz konusu değişiklik sonucu öğretim programında ilk defa yer verilen derslerden biri de Öğretim Teknolojileri'dir. Bu derse, 2 saat teorik olmak üzere tüm öğretimde programlarında yer verilmiştir. Bu dersin içeriği şu şekilde verilmiştir (YÖK, 2018):

*“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.”*

Yukarıda verildiği üzere dersin eğitimde teknoloji kullanımını kapsayan bir yapısı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak önceki öğretim programında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) Dersi'nin içeriği olan materyal geliştirme konusuna da ders kapsamında yer verildiği dikkat çekmektedir.

Eğitim sisteminin iyileşmesinde öğretim teknolojilerinin etkin kullanımının önemi ele alındığında (Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, 2001), öğretim teknolojileri kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarına sunulan olanak-

lar onların teknolojiye uyum sağlamaları konusunda destekte bulunmakta ve öğrencileri güdülemektedir (Abbitt ve Klett, 2007; Anıl, Batdı ve Küçüközer, 2018). Benzer biçimde, alanyazında öğretim teknolojilerinin yararları ve öğrenme ortamı üzerine olan olumlu etkileri ile ilgili çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır (Abbitt, 2011; Wang, Shannon ve Ross, 2013). Bunlardan bazılarında öğretmen adayları teknolojiyi öğretim ortamlarında kullanmayı yararlı bulduklarını ifade etmektedirler (Sadi vd., 2008; Usta ve Korkmaz, 2010). Bunların yanı sıra, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim teknolojileri bağlamında daha fazla bilgilendirilmeyi istedikleri de yine belirtilmektedir (Baki, Yalçınkaya, Özpinar ve Uzun, 2009). Bu bağlamda içeriği gereği yeni öğretim programında yer alan Öğretim Teknolojileri Dersi'nin anahtar rolde olduğu görülmektedir. Buna karşın, alanyazında dersi konu edinen çalışma sayısı oldukça azdır. Dersin direkt olarak odağa alındığı tek çalışmada ise yalnızca öğretim üyelerinin derse yönelik görüşleri alınmıştır (İlic, 2019). Bu kapsamda çalışmanın amacı Öğretim Teknolojileri Dersi'ni, bu dersin önemli paydaşlarından olan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelemektir. Bu sayede dersin öğretim programındaki durumuna yönelik bir bakış açısı sunulabileceği düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma deseni bağlamında yapılmıştır. Çalışma grubunun görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile yazılı olarak alınmıştır. Bu görüşlerin analizi için içerik analizi yöntemi işe koşulmuştur. Söz konusu yöntem, verileri karşılaştırma, sınıflama ve ilişkileri belirleme kapsamında etkili olduğu için kullanılmıştır (Krippendorff, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 114 öğretmen adayı ile 4 öğretim elamanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun % 59.6'sı kadındır. Katılımcıların yaşları ise 17 ile 32 arasında değişmekle birlikte ortalamaları ise 20.13'dür. Öğretim elemanlarının ise tümü kadındır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre dağılımları Çizelge 1'de verildiği gibidir.

**Çizelge 1.** Öğretmen adaylarının ana bilim dalları bağlamında betimsel bilgileri

Ana bilim dalı	<i>f</i>	%
İngiliz Dili Eğitimi	81	71.1
Sınıf Eğitimi	23	20.2
Türkçe Eğitimi	6	5.3
Matematik Eğitimi	2	1.8
Resim-İş Eğitimi	2	1.8

Çalışma grubunu belirlemede ölçüt örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu yöntem araştırmacıların oluşturduğu ya da önceden var olan belirli ölçütleri karşılayan durumları çalışma gerekliliği olduğunda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda ölçütler; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin normal öğretim programlarından birinde olma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında öğrenime başlama, Öğretim Teknolojileri Dersi'ne kayıtlı olma ve çalışmaya katılmada gönüllülük olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının seçiminde de Öğretim Teknolojileri Dersi'ni yürütme ölçüt olarak işe koşulmuştur. Katılımcıların kimlikleri öğretmen adayları için k harfi ile öğretim elemanları için ise ö harfi ile kodlanarak etik bağlamda gizlilik ilkesine dikkat edilmiştir.

### **Veri toplama araçları**

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adayı Formu (ÖTÖAF) ve Öğretim Teknolojileri Öğretim Elemanı Formu (ÖTÖEF) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her iki form da bilgisayar ortamında hazırlanmış ve yazılı görüşlerin alınmasının amaçlandığı sorulara yer verilmiştir. Araçların geliştirilme sürecinde 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 dil uzmanı ve 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. ÖTÖAF'da katılımcılara cinsiyet, yaş ve ana bilim dalı gibi demografik 3 soru daha yöneltilmiştir. Bunların dışında her iki formda da ortak olan sorular şu biçimdedir:

1. Öğretim Teknolojileri Dersi'nin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Öğretim Teknolojileri Dersi'nin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Öğretim Teknolojileri Dersi'nin haftada 2 saat teorik bir ders olması ve 3 AKTS olarak belirlenmesi konusunda neler söyleyebilirsiniz?
4. Sizce Öğretim Teknolojileri Dersi'ni yürütecek olan öğretim elemanlarında olması gereken yeterlikler nelerdir?

Bunların yanı sıra, öğretmen adaylarına son olarak şu soru yöneltilmiştir: "Öğretim Teknolojileri Dersi'nin size katkıları oldu mu? Olduysa bu katkılar hakkında neler söyleyebilirsiniz?"

ÖTÖAF ve ÖTÖEF araçlarına ek olarak dönem sonunda düzenlenen materyal sergisinde gözlem ve incelemelerde bulunulmuştur. Burada yer alan materyallerin ne kadarının sergi kapsamında yarışmaya dahil edildiği, ne oranda dijital materyallerin yer aldığı yine incelenmiştir. Böylece veri çeşitlenmesi yapılarak, farklı nitelikteki verilerin denetimine, birbirlerini doğrulamasına ve birbirleriyle karşılaştırılmasına olanak sağlanmıştır (Patton, 1990)

### **Veri toplama süreci**

Veri toplama süreci 11 Aralık 2019 tarihinde başlatılmış, 27 Aralık 2019 tarihinde ise sonlandırılmıştır. 11 Aralık 2019 tarihinde düzenlenen materyal sergisinde mater-

yaller gözlenmiştir. 18 Aralık 2019 tarihinden itibaren ise Öğretim Teknolojileri Dersi'ni almakta olan öğretmen adaylarından yazılı görüş alınmaya başlanmıştır. Bu süreç derslerin son günlerinde yürütülmüş ve 24 Aralık 2019 tarihinde bitirilmiştir. Sonraki 3 günde ise dersi yürüten öğretim elemanlarından veri toplanmıştır. Araştırmacı öğretmen adaylarından veri toplanan oturumların tümünde kendisi yer alarak öğrencilere yardımcı olmuştur. Çalışmanın amacı, katılımcı hakları ve veri gizliliği gibi bilgiler sözlü ve yazılı olarak yine kendisi tarafından çalışma grubuna sunulmuştur.

### **Verilerin analizi**

Çalışma kapsamında elde edilen betimsel veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bu analiz türü, araştırmadaki verileri sınıflama ve özetleme olanağı sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Lomax ve Hahs-Vaughn, 2012). Formlarda yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar için ise MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Programdan elde edilen verilerin araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda çeşitli kod ve temalara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra açık uçlu sorulardan elde edilen veriler farklı bir uzman tarafından daha analiz edilmiştir. Her iki kodlayıcı arası uyum Cohen'in Kappa istatistiği ile  $\kappa = .94$  olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch'a göre (1977) söz konusu değerin yüksek uyumu gösterdiği söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak çalışmanın aktarılabilirliğini sağlayabilmek için katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

### **3. Bulgular**

Çalışmanın amacı kapsamında ÖTÖAF ve ÖTÖEF'den elde edilen verilerin analiz sonucu bulgular dersin içeriğine, dersin gerekliliğine, dersin yapısına, dersi yürütecek öğretim elemanı özelliklerine ve dersin katkısına yönelik olmak üzere başlıklar halinde sunulmuştur. Dersin katkısı haricindeki bulgularda öncelikle öğretmen adaylarının tema, kod ve alıntıları sunulmuştur. Sonrasında ise bu bulguları destekleyen ya da karşıtı olan öğretim elemanı bilgilerine yer verilmiştir. Son bulgu olan dersin katkısı başlığında ise ÖTÖAF ile yalnızca öğretmen adaylarına soru yöneltildiği için ilgili içeriklere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak materyal sergisinde yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler de gerekli yerlerde bulguları destekleme amacıyla işe koşulmuştur.

#### **Dersin içeriğine yönelik bulgular**

Öğretmen adaylarının dersin içeriği konusundaki görüşlerine yönelik bulgular Çizelge 2'de verilmiştir.

**Çizelge 2. Dersin içeriği kapsamında elde edilen veriler**

Tema ve Kodlar	f	Katılımcı ifadeleri
Yeterli	99	Bilgisayar ve birçok farklı web tabanlı uygulamalarda, kazanımları öğrencilere daha rahat aktarıp bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak. Bilgisayar ile eğitimi bağdaştırmak. [k83] ...ileriki zamanda öğretmenliğe başladığımızda öğrencilere hangi materyal kullanmamız gerektiği konusunda nelerin ilgi çekici olacağı konusunda oldukça bilgi verdi bu ders [k87]
Eksikleri var	6	Anlatım ders saati içerisinde yetersiz kalıyor [k62] ...dersin süresi yetersiz, daha da fazla olabilir ve özellikle İngilizce öğretiminde ders içeriğininin geliştirilmesinin oldukça elzem bir konu olması sebebiyle dersin içeriğinin ve süresinin artırılması gerekmektedir. [k95]
Yetersiz	9	Öğretim teknolojileri adını ilk duyduğumda bambaşka şeyler düşünmüştüm ancak tamamen materyale dayalı bir içerik oluşu sınırlandırılmış, hayal gücüne ket vuran bir içerik olarak nitelendirmemi sağladı. [k39] İçeriğin dersin işlenilişyle alakasız olduğunu düşünüyorum. Biraz daha “teknoloji” kısmını işleseydik daha iyi olurdu. [k64]

Çizelge 2’de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bölümü ders içeriğini yeterli bulmaktadır (%86.84). Bu gruptakilerin dersin bilgisayar ile eğitimi bağdaştırma ile materyal tasarımı bağlamında içeriğinin olmasını beğendiklerini görülmektedir. Diğer taraftan 6 öğretmen adayı dersin içerik bağlamında eksikleri olduğunu belirtmiştir. Söz konusu eksiklerin daha çok içeriğin süreye göre fazla olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Dersi içerik olarak tamamen yetersiz bulduğunu söyleyen ise 9 öğrenci olmuştur. Dersin materyal odaklı olması ve teknoloji ile bağdaştırılamaması en çok eleştirilen noktalardan olmuştur.

Öğretim elemanlarının ders içeriğine yönelik görüşleri incelendiğinde yukarıda belirtilen bulguların desteklendiği görülmüştür. Buna göre 3 öğretim elemanı içeriği yeterli bulmuştur. Kalan 1 öğretim elemanı ise içeriğin yetersiz olduğunu “İçeriğin biraz genel kültür gibi kaldığını, uygulamaya yönelik olmadığını düşünüyorum. Uygulama saati kesinlikle olmalıydı, öğretim teknolojileri sadece teorik değil, uygulama alanıdır da aynı zamanda.[63]” biçiminde ifade etmiştir.

**Dersin gerekliliğine ilişkin bulgular**

Katılımcıların dersin gerekliliğine yönelik görüşlerini içeren bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

**Çizelge 3.** Dersin gerekliliği bağlamında ulaşılan veriler

Tema ve Kodlar	f	Katılımcı ifadeleri
Gerekli	103	Materyal hazırlarken farklı konular üstüne düşünmek, tasarlanan materyalleri geliştirmek sınırlandırılmış içeriğe bir umut katıyor. Bu yönden iyi. [k40] Kesinlikle gerekli. Bilgisayar üzerinden yapılan teknolojik materyallerin çok daha kolay anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Teknolojik gelişmeler çok fazla ve daha da artıp gelecekte eski tarz materyallerin yerini alacak bu yüzden olabildiğince fazla kişinin bu dersin içeriğini bilmesi bence önemli. [k88]
Farklı sınıfta olmalı	6	...son sınıfta olması daha uygun olacaktır. [k4] 2.sınıfa değil de bence 3. sınıfa daha uygun bir ders olduğunu düşünüyorum. [k21]
Gereksiz	5	Diğer birçok derse oranla gereksiz. Ders isminin hakkını vermedi. Doğru şekilde işlenseydi gerekli olduğunu söyleyebilirdim. Ama kartondan materyal yapmaktan ibaretse gereksiz demek haksızlık olmaz. [k12] Derste anlatılanları kendi adıma konuşmak gerekirse zaten biliyordum. [k37]

Öğretmen adaylarının büyük bölümünün (%90.35) dersi gerekli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, Çizelge 3'te görüldüğü üzere k40 gibi materyal tasarımı yönünden ve k88 gibi daha dijital yönden gerekliliği vurgulayan iki ana görüş olduğu belirlenmiştir. Öte yandan dersi gereksiz görmeyen ancak farklı sınıfta olması gerektiğini de belirten 6 katılımcı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının 5'i ise dersi gereksiz görmektedir. Bu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dersin işleniş biçiminin ve kendi derse hazırbulunuşluk düzeylerinin bu yanıtı vermelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının tümünün dersin gerekliliği konusunda fikir birliği içinde olduğu belirlenmiştir. Söz konusu durumu ö4 şu görüşleri ile vurgulamıştır: "Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında olması gereken bir derstir. Çünkü eğitim programının öğelerinden birisi «Eğitim Durumları»dır ve burada «Nasıl» sorusunun cevabı aranır. Nasıl sorusunun cevabının bir kısmı bu dersin içeriğinde yer almaktadır. Öğretmenin öğrencilerde kalıcı ve iyi öğrenmeyi sağlayabilmesi için kazanımlara uygun araç-gereç ve materyallerden yararlanması gerekir. Bu bilgiler de Öğretim Teknolojileri dersiyse öğretmen adaylarına aktarılmaktadır."



**Dersin yapısına yönelik bulgular**

Dersin yapısına yönelik bulguların yer aldığı tema ve kodlar Çizelge 4'te verilmiştir.

**Çizelge 4.** Dersin yapısı kapsamında elde edilen veriler

Tema ve Kodlar	f	Katılımcı ifadeleri
Uygun	45	Ders saati benim için yeterli kalanını evde tamamlayabildiğim sürece. [k86] Gayet yeterli bir süre hem fazla sıkılmıyor hem de daha eğlenceli oluyor bizim için [k87]
Kararsız	8	Ders saatleri ve kredi arasındaki ilişki hakkında pek bilgi yok o yüzden bu konu hakkında boş konuşmak istemiyorum. [k88]
Uygun değil	61	
Süresi artmalı	47	Teorik olması saçma çünkü bu dersteeki bilgiler deneyimlemekle daha kalıcı olur. [k18]
Süresi kısalmalı	2	Haftalık ders saatine kıyasla yüksek krediye sahip olduğunu düşünüyorum. [k113]
AKTS'si artmalı	13	Bu derste fiziksel olarak da yorulduğumuz için aynı zamanda bu dersin meslek hayatımıza katkı sağlayacağını düşündüğüm için AKTS sinin 4 olması gerektiğini söyleyebilirim. [k98]

Öğretmen adaylarının dersin süresi ve AKTS'si konularında fikir ayrılıkları içinde olduğu Çizelge 4'te görülmektedir. Buna göre katılımcıların yaklaşık yarısı (%53,51) dersin yapısını uygun bulmadıklarını belirtmiştir. Bu yanıtı verenlerden yalnızca 2 öğrenci dersin süresinin kısılması gerektiğini belirtirken, kalan öğrenciler dersin yoğun emek istediği için AKTS'sinin artması ve uygulama saatinin de eklenmesinin yararlı olabileceğini söylemiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının %39,48'sinin dersin süresini uygun buldukları da belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının dersin uzunluğunu genel olarak yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Buna göre 3 öğretim elemanı dersin süresinin yetersiz olduğunu ve uygulama ile desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aksi yönde görüş belirten 02 ise dersin yapısının uygun olduğunu şu sözleri ile belirtmiştir: "Ders teorik gözükse de uygulamalı yürütülmekte. O yüzden 3 saat ya da 2 saat olmasının çok ciddi sorun olduğunu düşünmüyorum. Sonuçta teorik bilgilerin aktarımı ve bu bilgilere ilişkin uygulamalar için yeterli olduğunu da deneyimliyoruz.". Bunlara ek olarak materyal sergisinde ÖTMT Dersi kapsamında 83, Öğretim Teknolojileri Dersi kapsamında ise 23 materyal sunulmuştur. ÖTMT Dersi'nin 4, Öğretim Teknolojileri Dersi'nin ise 2 saat olduğu dü-

şünüldüğünde, bu gözlemin dersin süresinin artması gerektiğini belirten öğrenci ve öğretim elemanlarını desteklediği söylenebilir.

### Dersi yürütecek öğretim elemanı özelliklerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri Dersi'ni yürütecek öğretim elemanlarında olması gerektiğini belirttiği özellikler Çizelge 5'te verilmiştir.

#### Çizelge 5. Öğretim elemanında olması gereken özellikler

Tema ve Kodlar	f	Katılımcı ifadeleri
Genel özellikler	86	Sınıfı yönetebilme ve iyi değerlendirme yapabilme kabiliyeti. [k20] Değerlendirme becerisi, sınıf yönetimi, eleştirel düşünme, öğretim ilke ve yöntemlerini kullanabilme becerisi, araştırma inceleme becerisi [k98]
Teknolojiye hakim olma	27	Teknolojiyle arasının iyi olması ve öğrencilerin gerekliliklerine göre kullanabileceği materyal ve programları öğretmek [k75] Günümüzün teknolojik ürünlerini kullanabilen, bunlar üzerine eğitim almış birisi [k94]
Yanıt vermek istemeyen	3	Yanıtlamak istemiyorum. [k101]

Çizelge 5'te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bölümü (%75.44) öğretim elemanlarında olması gereken yeterlikleri genel olarak tanımlamıştır. Buna göre zaten bir öğretim elemanında olması gereken sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemlerini bilme, değerlendirme becerisi gibi beceriler vurgulanmıştır. Öte yandan teknolojiye hakim olmanın önemli bir yeterlik olduğu 27 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Buna göre öğretim elemanlarının güncel teknolojiyi takip etmesi, bunlara hakim olması gerekli görülmektedir. Ayrıca k94'ün belirttiği gibi bu konuda eğitim almış kişilerin de dersi yürütmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarından alınan görüşlerin öğrencilerden alınanlardan farklılığı belirlenmiştir. Katılımcıların tümü, dersi yürütecek öğretim elemanlarının mutlaka teknolojiye hakim olması gerektiğini belirtmiştir. Yanıtlarda yalnızca ö3'ün genel yeterliklere değinmediği, diğerlerinin öğretmen adaylarının yanıtlarındaki gibi genel becerilere vurgu yaptığı belirlenmiştir. Buna ek olarak k2, dersi EPÖ öğretim elemanlarının vermesi gerektiğini şu sözleri ile belirtmiştir "Bu dersi eğitim programları ve öğretim alanında bir öğretim elemanının yürütmesi öğrenme öğretme sürecinin sağlıklı tasarlanması açısından çok önemlidir."

**Dersin katkısına yönelik bulgular**

Öğretim Teknolojileri Dersi'nin katılımcılara olan katkılarına yönelik bulguların yer aldığı bilgiler Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 6.** Dersin katkısı kapsamında elde edilen veriler

Tema ve Kodlar	f	Katılımcı ifadeleri
Katkısı oldu	106	
Materyal hazırlama ve kullanma	45	Oldu. Kendimi materyal hazırlama bazında geliştirdim. Hangi sınıfta hangi anlatım materyali kullanmam gerektiğine artık aşınayım. [k49] Hazır dijital materyallere maruz kalmaktansa kendi dersim ve konuma uygun çok daha eğlenceli, bilgilendirici ve öğrencilerimin seviyesine uygun materyaller hazırlayabileceğime inanıyorum.[k93] Derste yaptığımız materyali, çalışma yapraklarını meslek hayatımda da kullanabilirim. Materyal sergisinde birçok materyal fikri edindiğimi düşünüyorum. Bu derste aslında ders anlatımını nasıl eğlenceli bir hale getirebileceğimizi öğrendik.[k98]
Mesleki açıdan	27	Sınıfı derse motive etmeyi, dikkat çekmeyi öğrendim. [k13] Dersi daha aktif ve eğlenceli hale getirebilirim öğrendiğim programlar sayesinde [k88]
Katkısı olmadı	8	Çok aşırı bir katkısı olmadı bence ders olması gerektiği gibi işlenmedi.[k21] Çok katkısının olduğunu düşünmüyorum çünkü derste teknolojiye dair pek bir şey görmedik [k64]

Katılımcıların %92.98'i dersin kendilerine çeşitli bağlamlarda katkısının olduğunu belirtmiştir. Çizelge 6'da görüldüğü üzere bu katkı büyük ölçüde materyal hazırlama ve kullanma ile mesleki açıdan katkı başlıkları altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları dersin materyal seçme, hazırlama ve kullanma konularında dersin kendilerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde öğrenci dikkatini çekme ve dersi eğlenceli hale getirme gibi konularda da Öğretim Teknolojileri Dersi'nin mesleki açıdan katkıları katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Dersin kendisine katkısı olmadığı belirten öğretmen adayları ise Çizelge 6'da görüldüğü üzere bunun ders işleniş biçiminden olduğunu belirtmiştir. Bu duruma, derste teknolojinin işe koşulmamasının neden olduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak ders kapsamında tüm fakülteden 23 materyalin hazırlanıp, materyal sergisinde sunulması da öğretmen adaylarının bu görüşünü destekleyen bir gözlem bulgusudur.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Öğretim Teknolojileri Dersi'ni öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin görüşleri bağlamında inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu hedef doğrultusunda Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim programlarında öğrenim görmekte olan 114 öğretmen adayı ile 4 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Bunlara ek olarak düzenlenen materyal sergisinde gözlemlerde bulunulmuş ve sergide yer alan materyaller incelenmiştir. Elde edilen bulguların, öğretim programında yeni yer verilen Öğretim Teknolojileri Dersi'ne yönelik bir bakış açısı sunma açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada Öğretim Teknolojileri Dersi içeriğinin genel olarak yeterli bulunduğu belirlenmiştir. Dersin teknolojiyi eğitim ile bağdaştırması ve materyal tasarımına odaklanması bu durumda etkili olmuştur. Bu bulgu dersin yerine getirildiği söylenen Bilgisayar 2 ve ÖTMT Dersleri'ne yönelik elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir (Çuhadar, 2010; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2018b; Kinay, Ömer, Bağceci ve Çetin 2015). Öte yandan aynı durum eleştirilen noktalardan biri olmuştur. Buna göre dersin teknoloji ile bağdaştırılamaması ve uygulamaya yeterli zaman ayırlamaması olumsuz yönlerdendir. Bu durumun dersin yalnızca teorik yapıda olmasından kaynaklandığı söylenebilir (YÖK, 2018). Buna ek olarak, bulguların teknoloji entegrasyonunu konu edinen derslerin uygulamalı bir yapıda olması gerekliliği ile örtüştüğü görülmektedir (Elaldı, 2018). Diğer yandan dersin öğretim programında gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum alanyazın ile örtüşmektedir (İlic, 2019). Söz konusu gereklilik, materyal tasarımı ve dijital yetkinlik kavramları etrafında kümelenmiştir. Bu bulgu da dersin içeriğinde yer alan konular ile uyumluluk göstermektedir (YÖK, 2018).

Çalışma bulguları, en çok dersin yapısına yönelik olarak farklılık göstermiştir. Öğretmen adayları bu ayrımın uç noktalarında yer alırken, öğretim elemanları genel olarak dersin yapısının yetersizliğini belirtmiştir. Söz konusu görüşler materyal sergisinden elde edilen bulgular ile desteklendiğinde dersin süresinin arttırılarak uygulamalı bir yapıda planlanması gerektiği belirlenmiştir. Bu bulgu, etkili bir öğrenme için öğrenenlere uygun süre ve uygulama olanağı sağlanması gerekliliği ile uyum göstermektedir (Burden ve Byrd, 2018; Senemoğlu, 2018). Buna ek olarak bulgunun, eğitimde teknoloji kullanımını içeren ve yeni öğretim programında yer alan benzer bir ders olan Bilişim Teknolojileri dersine yönelik yapılan çalışmanın bulguları ile de benzerlik gösterdiği görülmektedir (Haseski, 2019). Ayrıca, dersin içeriğinde yer alan "öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama" gibi konuların (YÖK, 2018) da sağlıklı bir biçimde öğrenenlere sunulabilmesi için dersin uygulamalı bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmada, Öğretim Teknolojileri Dersi'ni yürütecek öğretim elemanlarının teknolojiye hakimiyet konusunda yeterliğe sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Bulguya en çok öğretim elemanları vurgu yaparken, öğretmen adaylarının ise söz konusu yeter-

likten önce öğretim elemanının sahip olması gereken genel özelliklere odaklandıkları görülmüştür. Bu özellikler öğretim ilke ve yöntemlerini bilme, sınıf yönetimi ve değerlendirme becerisi gibi becerilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarını ilgili özelliklere yönelten durumun bazı öğretim elemanlarının ders kapsamında yetkin bazılarının ise tam yetkin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan uzlaşılabilir yeterlik olan teknolojik yetkinliğin Öğretim Teknolojileri Dersi'nin yapısı gereği (YÖK, 2018) bulunması doğal görülmektedir. Söz konusu bulgu alanyazın ile de örtüşmektedir (İlic, 2019). Buna ek olarak BÖTE bölümü lisans öğrencilerinin dahi eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik bilgi ve beceri sahibi oldukları düşünüldüğünde (Aşkar ve Akkoyunlu, 2007), söz konusu öğrencileri yetiştiren bölüm öğretim elemanlarının Öğretim Teknolojileri Dersi konusunda söz sahibi olması gereken ilk kişiler olduğu açıktır.

Öğretmen adaylarına göre Öğretim Teknolojileri Dersi kendilerine katkı sunmuştur. Bu katkılar daha çok materyal hazırlama ve mesleki açıdan gelişim olarak belirlenmiştir. YÖK (2018) öğretim programında yer alan ders içeriğine göre materyal hazırlama bağlamında olumlu görüşlerin bulunması doğaldır. Buna ek olarak dersin mesleki açıdan gelişime katkısı olduğu bulgusu da alanyazın ile örtüşmektedir (Uzunöz, Aktepe, ve Gündüz, 2017). Genel olarak Öğretim Teknolojileri Dersi'nin yararlı olduğu bulgusu ise bu dersin yerine getirildiği ÖTMT (Acer, 2011; Yelken, 2009; Uzunöz vd., 2017) ve Bilgisayar 2 (Çuhadar, 2010; Çukurbaşı ve Kıyıcı, 2018a; Haseski ve İlic, 2020) Dersleri'nin incelendiği çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, Öğretim Teknolojileri Dersi yapısında olan çeşitli eksiklik ve karmaşalara karşın yeni öğretim programında öğretmen adayları için önemli bir ders olarak yer almaktadır. Bu dersin eksiklerinin daha net bir biçimde belirlenebilmesi ve ileride daha iyi bir şekilde işlenebilmesi için çeşitli çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Buna göre konuyla ilgili olarak ileriki çalışmalarda,

1. farklı eğitim fakültelerinde ve farklı ana bilim dallarının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları ve dersi yürüten öğretim elemanları ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. diğer paydaşlardan biri olan yöneticilerin görüşlerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
3. ÖTMT Dersi ile Öğretim Teknolojileri Dersleri'nin çıktılarının derinlemesine incelendiği ve karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. dersin çıktılarına yönelik nicel araştırmalar desenlenebilir.
5. dersin öğretimi sırasında ve dönem sonunda ortaya koyulan ürünlerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- ABBITT, J. T. (2011). An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27 (4), 134-143.
- ABBITT, J. T., & Klett, M. D. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6(1), 28-42.
- ACER, D. (2011). A study on the viewpoints of preschool teacher candidates on design of Instructional Materials Course. *Elementary Education Online*, 10(2), 421-429.
- ALKAN, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ANIL, Ö., Batdı, V., & Küçüközer, H. (2018). The effect of computer-supported education on student attitudes:A Meta-analytical comparison for the period 2005-2015. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 5-22.
- ASSOCIATION for Educational Communications and Technology (1977). The definition of educational technology. Washington, DC: AECT.
- AŞKAR, P. ve Akkoyunlu, B. (2007, Mayıs). *Okullarda bilişim teknolojileri ve öğretmen yetiştirme politikaları: Türkiye deneyimine tarihsel bir bakış*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Bakü.
- BAKİ, A., Yalçınkaya, H. A., Özpınar, İ., ve Uzun, S. Ç. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.
- BURDEN, P. R., & Byrd, D. M. (2018). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students* (8. Baskı).NY: Pearson Education.
- ÇAĞILTAY, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Teachers' perspectives about the use of Computers in education. *Hacettepe University Journal of Education*, 21, 19-28.
- ÇUHADAR, C. (2010). Views of foreign language teacher candidates about blog use in Computer-II Course. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 12(1), 147-164.
- ÇUKURBAŞI, B., & Kıyıcı, M. (2018a). An analysis on the change in preferences of preservice teachers towards use of the internet technologies in teaching. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 765-776.
- ÇUKURBAŞI, B., & Kıyıcı, M. (2018b). A review on opinions of preservice teachers on the electronic portfolio: The example of Weebly. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 1-14.
- ELALDI, Ş. (2018). Evaluation of material development and presentation process within the scope of Instructional Technologies And Material Design Course. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 551-570.
- GAGNE, R. M. (1987). *Instructional Technology: Foundations*. NY: Routledge.

- HASESKI, H. İ. (2019). Bilişim Teknolojileri Dersi: Öğretmen adaylarının bakış açısından bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 666-679.
- HASESKI, H. İ. & İlic, U. (2020). The effect of Computer II Course on the achievements of pre-service teachers and their attitudes towards computer-assisted instruction. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5 (11), 1-34.
- İLİC, U. (2019). Öğretim elemanları gözüyle Öğretim Teknolojileri Dersi. 1. Uluslararası Beydağı Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri, Malatya.
- KİNAY, İ., Ömer, Ş., Bağçeci, B., & Çetin, B. (2015). Examination of the attitudes of prospective teachers towards Instructional Technologies and Material Design (ITMD) Course in terms of some variables. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-135.
- KRIPPENDORFF, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Baskı). CA: SAGE Publications.
- KURT, A. A. (2018). Öğretim teknolojilerinin temelleri. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- LANDIS, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- LOMAX, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). *An introduction to statistical concepts* (3rd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- PATTON, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.), London: Sage Publication.
- REISER, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 57-67.
- SADİ, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., . . . Gökteş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3).
- SAETTLER, P. (1968). *A history of instructional technology*. New York: McGraw Hill.
- SEELS, B. & Richey, R. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: AECT.
- SENEMOĞLU, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞENDAĞ, S. (2019). Öğretim teknolojileri etkili ve eğlenceli öğrenme deneyimi tasarımı rehberi. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- SPECTOR, J. M. (2015). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. Routledge.
- USTA, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

## Öğretmen Adayları İçin Yeni Bir Ders: Öğretim Teknolojileri

- UZUNÖZ, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Derisinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339.
- YELKEN, T. Y. (2009). The effects of materials development based on “creativity activities within a group” on teacher candidates’ portfolios. *Education and Science*, 34(153). 83-98.
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in social sciences* (8th ed.). Ankara: Seçkin.
- YÖK (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı 2 Ocak 2020 tarihinde* [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf) adresinden erişildi.
- WANG, C., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students’ characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34 (3), 302-323.



# GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİ DERSİNDE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKTİF ÖĞRENME DENEYİMLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Handan BÜLBÜL<sup>1</sup>

\* Bu araştırma, 8-11 Mayıs 2017 tarihlerinde, Girne, KKTC'de düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulan bildiriden genişletilerek üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, handanbulbul05@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9668-3752.

Geliş Tarihi: 26.02.2020 Kabul Tarihi: 18.09.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.695262

**Öz:** Araştırmanın amacı, sınıf eğitimi, görsel sanatlar öğretimi dersinde aktif öğrenme temelli uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının deneyimlerini incelemektir. 35 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci rolünü dönüşümlü olarak üstlendikleri uygulama süreci sekiz hafta devam etmiştir. Araştırma verileri, uygulama sonrasındaki yansıtma yazılarından, öğretmen rolü için oluşturdukları ders planlamasını içeren dosyalardan toplanmış ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucu, öğretmen adaylarının, öğretmen rolünü üstlendikleri süreçte, dersi planlama, öğrenme ortamını düzenleme ve öğrenci sanatsal çalışmalarını değerlendirmeye yönelik kazanım sağladıklarını, dersi işlerken kendilerini öğretmen gibi hissederek keyif aldıklarını göstermiştir. Öğrenci rolünü üstlendikleri süreç ise öğretmen adaylarının, ilkokul yıllarına dönerek bu yaş dönemi öğrencileri ile empati kurabilmelerine olanak vermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** görsel sanatlar öğretimi, sınıf eğitimi, görsel sanatlar dersi, aktif öğrenme

# ACTIVE LEARNING EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES IN VISUAL ARTS TEACHING COURSE

## Abstract:

The aim of the research is to examine the experiences of teacher candidates regarding active learning-based practices in visual arts teaching lesson in primary school education. The study group of the research consists of 35 preservice primary school teachers. During the implementation process, preservice teachers alternately took the role of a teacher and a student and this process has continued for eight weeks. The research data have been collected from reflection texts and the files containing the lesson planning that they formed for the role of teacher and they have been analyzed with content analysis technique. The results have indicated that preservice teachers have gained achievement towards planning lesson, organizing the learning environment and evaluating student artistic studies in the process they have taken the role of teacher and they have taken pleasure during their teaching process. The process that they have taken the role of student has enabled preservice teachers to return to their primary school years and they can empathize with students at this age period.

**Keywords:** visual arts teaching, primary school teaching, visual arts lesson, active learning

## 1. Giriş

Saint-Exupéry (1991, 8-9), Küçük Prens kitabında “*Büyükler boa yılanlarını içten ve dıştan gösteren resimleri bir yana bırakıp tarih, coğrafya, aritmetik ve dilbilgisiyle ilgilenmemi öğütlediler. Böylelikle altı yaşında, bana parlak bir gelecek sunan resim sanatından vazgeçtim.*” der. Güçlü bir söylem içeren bu cümle, küçük yaşta içindeki sanat coşkusu yitirilen çocuğun çığlığını gösterir bize. Her çocuğun sanatla kendini ifade etme hakkının elinden alınmaması ise görsel sanatlar eğitimiyle yakından ilgilidir. Çünkü sanatsal ve estetik duyarlılığı olan, hayal gücü ve yaratıcılığı gelişmiş bireylerin yetişmesinde görsel sanatlar eğitimi işlevsel bir role sahiptir. Bununla birlikte, görsel sanatlar eğitimi yoluyla, bireyin; kültürel mirasa sahip çıkabilmesi, kendisi ve yaşadığı toplumla dengeli kişilik inşa edebilmesi ve yurttaşlık bilinci geliştirmesi söz konusudur (Artut, 2007,115; Kırışoğlu, 2015, 10; Özsoy, 2019, 59).

Genel eğitimin bir parçası olan görsel sanatlar eğitimi, diğer tüm disiplinlerde olduğu gibi belirli bir program çerçevesinde öğretilmektedir. Dersin kazanımları, derste

kullanılacak yöntem ve teknikler, uygun öğrenme- öğretme ortamı, ölçme değerlendirme yaklaşımları anlamlı bir bütünsellikte olmalıdır (Kırıçoğlu, 2005). Tarihsel süreçte bakıldığında görsel sanatların eğitimine yönelik çeşitli yaklaşımların zaman zaman öne çıktığı görülmektedir. Sanatsal olguların, toplumsal değişimlerin, bilimsel araştırmaların eğitimdeki arayışlara yön vermesi, görsel sanatlar eğitimine de yansımıştır (Mamur, 2019, 147). Özellikle bilgiye ulaşmanın oldukça kolaylaştığı günümüz dünyasında, bilgiye nereden ulaşıldığından çok ulaşılan bilginin öğrenende oluşturduğu etki işlevsellik kazanmış, bilgiye ulaşma yolunu gösteren öğrenme- öğretme yaklaşımları ön plana çıkmıştır.

Öğrenenin pasif konumdan çıkıp öğrenme olayının içinde yer aldığı öğrenme (Ün-Açıkgöz, 2014) olarak tanımlanan aktif öğrenme yaklaşımı, günümüz eğitim anlayışında önemli bir yere sahiptir. Öğrenenin süreçte öğrenme kontrolünü elinde bulundurması ve kendi yetilerini kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi (Kalem ve Fer, 2003), ezberi önleyerek; araştıran, yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünen, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olması (Gordy, Jones, ve Bailey, 2018; Vural, 2004) aktif öğrenmeyi değerli kılan nedenler olarak değerlendirilmektedir.

Aktif öğrenme sürecinde öğrenen, karmaşık işlerle uğraşmakla ve problemleri çözmekle sorumludur (Sönmez, 2009). Öğrenenin; soru sorarak, keşfederek, farklı materyallerle çalışarak ve projeler yürüterek sürece aktif olarak katılımı bireysel bilgilerini yapılandırılmalarının yolunu açabilmektedir (Peko ve Varga, 2014). Öğretmen ise öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenme ortamını düzenlemez (Koç, 2007). Öğrenme süreci içerisinde etkili öğrenmenin sağlanmasında çeşitli öğretim tekniklerinden yararlanılabilir (Dilmaç, 2011). Öğretilmek istenen konuya bağlı olarak bir ya da birden fazla tekniğin birlikte kullanılabilmesi olanaklıdır. Öğretmenin uygulamayı düşündüğü yöneme hakimiyeti, öğrencilerin seviyesi, konuya ait özellikler, okulun imkânları, zaman ve maliyet dikkat edilmesi gereken noktalardır (Özsoy, 2004).

Aktif öğrenme ortamının oluşması için öğretmenin; ders başında etkinlikler düzenlemesi, zihinsel becerileri geliştiren teknikler sunması, tartışma ortamı yaratması, soru sormaya teşvik etmesi, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine izin vermesi, deneyimleyerek öğrenmeyi sağlaması, teknolojiye ayak uydurması ve etkileyici bir kapanış yapması (Silberman, 2006) gerekir. Alanyazın incelendiğinde (Özsoy, 2003; Buyurgan ve Buyurgan, 2007; Kırıçoğlu, 2014; Özsoy ve Alakuş), yukarıda yer alan stratejilerinden görsel sanatlar eğitiminde de sıklıkla yararlanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Dolayısı ile görsel sanatlar eğitiminde, aktif öğrenme ortamlarının kolaylıkla oluşturulabileceğini göstermektedir.

Görsel sanatlar dersinde; öğrencinin yaratıcılığını geliştirebileceği ortamı hazırlamak, yapıcı eleştirilerle cesaretini güçlendirmek, özgün olma konusunda özendirme en temel öğretmen davranışdır (Öztop, 1996; Kırıçoğlu, 2005). Dersin öğrenme-öğret-

me-ış' süreçlerinin kazanımlarını sağlamak için dersi okutan öğretmenin alana ilişkin temel bilgilerle donanmış olması gerekir (Özsoy, 2003, 124). Çocuğun okula başladığı dönem, doğal sanatsallığını kısmen yitdiği, özellikle 4. ve 5. sınıflarda gerçekçilik eğilimi başlamasıyla teknik kaygıların öne çıktığı dönemdir (Kurtuluş, 2001, 14; Kırıoğlu, 2005, 94). Yetkin bir öğretmenden yoksunluk çocuğun yeteneğini köreltebileceğinden, sanatsal yaşamının sürekliliğinin sağlanması; neyi, nasıl öğretebileceğini bilen öğretmen kılavuzluğuyla mümkün olabilmektedir (Kurtuluş, 2001, 14).

İlköğretimde sanat eğitiminin gerekliliği tartışmasız kabul gören bir durumdur (Çakır İlhan, 2002, 44). Ancak Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar (Bahar, 2011; Demir, 2014; Kızılırmak, 2017; Erden Kocaarslan, 2018; Gökdere, 2018; Bakırhan, 2019) sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, görsel sanatlar dersine yönelik kendilerini yeterli görmediklerine işaret etmektedir. Oysaki sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin öğrenmeleri kılavuzlama yeterliğine sahip olması ilkökul düzeyi öğrencinin sanatsal gelişimleri açısından önemlidir.

Türkiye'de ilkökul sanat eğitimi dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, derse yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalarla bilgi ve beceri sahibi olmalıdırlar (Artut, 2007, 221; Buyurgan ve Buyurgan, 2007, 19). İlköğretim için sanat eğitimi derslerinin ayrı bir öneme sahip olması nedeniyle öğretmen adaylarının yaratıcılığını ve kültürünü geliştirmenin yanı sıra alan eğitimine yönelik yöntem ve teknikler de yeterli düzeyde verilmelidir (Çakır İlhan, 2003, 20).

Eğitimdeki güncel gelişmelere bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı ilk ve orta dereceli okullarda okutulan ders programlarını aktif öğrenmeye dayalı yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde biçimlendirmiştir. Öğretmen adaylarının sınıflarında aktif öğrenme ortamı oluşturabilmeleri yükseköğretimlerdeki deneyimlerine bağlıdır (Mentiş Taş, 2005). Öğretmen adaylarına bu deneyimi kazandırabilmenin işlevsel yollardan birisi yükseköğretimdeki derslerde aktif öğrenme sınıflarının oluşturulmasıdır (Corey, 2016; Niemi, Nevgi ve Aksit, 2016; Phillipson, Riel ve Leger, 2018). Bu nedenle, ilkökulda nitelikli bir görsel sanatlar eğitimi sağlanması için sınıf eğitimini görsel sanatlar öğretimi dersinde aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf eğitimi görsel sanatlar öğretimi dersinde öğretmen ve öğrenci rolü oynama yoluyla yaşadıkları aktif öğrenme deneyimlerine odaklanmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalar (Bozoğlu, 2007; Erşahan, 2007; Kavak, 2007; Abışgil, 2013), rol oynama tekniğinin öğrenen üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Gerçek dünyadaki imajları içermesi nedeniyle rol oynama tekniği, sosyal yaşamdaki rollerin kavramasını kolaylaştırmaktadır (Hesapçioğlu, 2008). Sınıf öğretmeni adaylarının, hizmet öncesinde rol oynama temelli olarak gerçekleştirilen aktif öğrenme ortamıyla ilkökul görsel sanatlar dersindeki öğrenmeleri kılavuzlama yeterliği kazanabilecekleri öngörülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, aktif öğrenme ile gerçekleşen sınıf eğitimi görsel sanatlar öğretimi dersinin öğretmen adaylarında nasıl bir deneyim oluşturduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, “Sınıf öğretmeni adayları, görsel sanatlar öğretimi dersindeki öğretmen ve öğrenci rollerindeki aktif öğrenme deneyimlerini nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

## **2. Yöntem**

Araştırmanın modeli fenomenoloji çalışması olarak belirlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, bireylerin deneyimlerine ilişkin yorumlarına yakından bakarak bunları ortaya çıkarmaya çalışan bir araştırma desendir (Creswell, 2014; Ersoy, 2016). Buna bağlı olarak araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının bizzat deneyimledikleri aktif öğrenme teknikleri ile gerçekleşen görsel sanatlar öğretimi ders sürecinin kendileri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkilerine ilişkin yorumlarını ortaya çıkarmayı hedeflenmesi nedeniyle araştırma fenomenolojik desende yürütülmüştür.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örneklemeyle belirlenmiştir. Yeni bir uygulamanın tanıtıldığı durumda tipik durum örneklemeinden yararlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada yeni bir uygulamanın incelenmesi, çalışma grubunun tipik durum örneklemeyle oluşturmasına neden teşkil etmiş, Giresun Üniversitesi Sınıf Eğitimi 4. sınıfta okuyan 35 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

## **Uygulama süreci**

Sekiz haftadan oluşan uygulama süreci 2016-2017 öğretim yılının güz dönemi sınıf eğitimi görsel sanatlar öğretimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Süreç, ilköğretim görsel sanatlar dersi programında (MEB; 2013) yer alan öğrenme alanları ve kazanımların incelenmesi ile başlatılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe geçtikten sonra okutmakla yükümlü olacakları 1-4. sınıflara ait içerik esas alınmıştır. Sonraki aşamada öğretmen adayları dört veya beş kişilik gruplara ayrılmış, böylelikle öğretmen rolü için grupların oluşturulması sağlanmıştır. Grup üyelerinin uyumlu çalışabilmesine olanak vermek için adayların gruplarını kendilerinin belirlemesi sağlanmıştır. Her bir grup, öğretmen rolünü üstlenip dersi planlamak için ders öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına bağlı kazanımları belirlemiştir. Grupların ders planları için belirlenen öğrenme alanları ve kazanımlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ders Planları İçin Belirlenen Öğrenme Alanları ve Kazanımlar

Grup	Sınıf Düzeyi	Öğrenme alanı	Kazanımlar
Grup 1	1	1.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme	1.1.2. Görsel sanat çalışmalarında farklı materyal, malzeme, gereç ve teknikleri kullanır.
Grup 2	1	1.3. Sanat Eleştirisi ve Estetik	1.3.2. Sanat eserinin biçimsel özelliklerini söyler.
Grup 3	2	2.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme	2.1.9.Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar.
Grup 4	2	2.2. Kültürel Miras	2.2.1.Farklı kültürlere ait motifleri belirler. Özellikle sembolik anlamlar taşıyan motifler seçilir.
Grup 5	3	3.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme	3.1.4.Gözleme dayalı çizimlerinde geometrik ve organik biçimleri kullanır.
Grup 6	3	3.2. Kültürel Miras	3.2.1.Sanat eserleri ile el sanatlarının farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını tartışır.
Grup 7	4	4.1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme	4.1.6.İki boyutlu yüzey üzerinde derinlik etkisi yaratır.
Grup 8	4	4.2. Kültürel Miras	4.2.2.Türk kültürüne ve diğer kültürlere ait sanat eserleri ve mimari yapıların belirgin özelliklerini karşılaştırır.

Öğrenme alanı ve kazanımların belirlenmesinden sonra her grup etkinliklerini gerçekleştireceği hafta öncesinde dersin planlamasını yapmışlardır. Süreç içerisinde, dersi planlayacak ve uygulayacak grup, dersin öğretim elemanı (araştırmacı) ile görüş alış verişinde bulunmuş, olası olumsuzluklar giderilmeye çalışılmıştır. Uygulama sürecinde, öğretmen rolünü üstlenen grup dışındaki diğer öğretmen adayları da öğrenci rolünü üstlenerek öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olmuşlardır. Uygulamaların yapıldığı hafta hangi ilkököl sınıf düzeyinde ise öğrenci rolündeki adaylar o sınıf düzeyi öğrencisi gibi davranmaya çalışmış, bu döngü öğretmen rolünü üstlenen grupların her hafta değişimi ile toplamda sekiz hafta devam etmiştir.

### Verilerin Toplaması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri doküman incelemesi ile toplanmıştır. Uygulamalar sonrasında, öğretmen adaylarından, öğretmen ve öğrenci rollerindeki görev ve sorumluluklarına yönelik algılarını ve deneyimlerini içeren yazdıkları süreç sonrası yazılar esas veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Her grubun öğretmen rolünü üstlendikleri etkinlik sürecine ilişkin tüm planlamayı ve öğretim materyallerini içeren hazırladıkları dosyalardan da ikincil veri kaynağı olarak yararlanılmış, bu iki veri kaynağından oluşan dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmuştur.

Nitel araştırmalarda dokümanlar, ek veri kaynağı olabileceği gibi bir araştırmacının tek başına veri setini oluşturabilir. Dokümanlar tek başına kullanıldıklarında araştırmacının amacına göre kapsamlı bir içerik analizi ile çözümlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, dokümanlardan elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Fenomenolojik araştırma, insan olgusu üzerine odaklanan, yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırmadır (Ersoy, 2016). Bu araştırmada tümevarımcı yaklaşım benimsenmiş, çözümlenmeler iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle birincil veri kaynağı olan süreç sonrası yazıların her biri numaralandırılmış ve çoğaltılmış, araştırmacı ve çözümlenmede görev üstlenen alan uzmanının çalışmasına hazır hale getirilmiştir. Çözümlenmelere süreç sonrası yazıları kodlama işlemi ile başlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı süreç sonrası yazıları birbirinden ayrı bir ortamda kodlamış ve taslak kod listesini oluşturmuştur. Taslak kodların belirlenmesinden sonra kodlar bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Ortak kodların belirlenmesi sonrasında benzer olmayan kodlar üzerinde tartışılarak kodların kesinleştirilmesi sağlanmıştır. Kesinleşen kod listesi sonrasında her iki kodlayıcı benzer yönlü kodları bir araya getirerek temaları belirlemiş, ortak kararlar temaların kesinleştirilmesi de sağlanmıştır. Araştırma bulgularında yer alacak doğrudan alıntılara da bu aşamada karar verilmiştir.

Etkinliklere ilişkin planlamayı içeren dosyalar ise araştırmacı tarafından geliştirilen; hayır, kısmen ve evet kategorilerinden oluşan üçlü likert tipi kontrol listesi ile değerlendirilmiş ve uzman görüşü ile geçerliği sağlanmıştır. Bir alan uzmanıyla birlikte dosyalar kontrol listesine uygun biçimde incelenmiştir. Dosyalardan elde edilen veriler, gerekli görüldüğü durumlarda süreç sonrası yazılarından elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Örneğin; süreç sonrası yazılarından elde edilen “ölçme değerlendirme araçları geliştirme” kodu, kontrol listesinin 5. maddesinden elde edilen veri ile desteklenme yoluna gidilmiştir. Ders planlama kontrol listesi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ders Planlama Dosyası Kontrol Listesi

Sıra	Madde	Hayır	Kısmen	Evet
1	Kazanıma uygun öğretim yöntem ve teknik belirlenmiş mi?			
2	Konuya uygun araç gereç seçilmiş mi?			
3	Kazanımlara uygun öğretim sürecini oluşturulmuş mu?			
4	Kazanımın gerçekleşmesini kolaylaştıracak materyal hazırlanmış mı?			
5	Kazanımı sınavacak uygun ölçme değerlendirme aracı geliştirilmiş mi?			
6	Etkinlikte yaptırılacak sanatsal çalışmalarını etkinlik öncesinde kendileri de yapmış mı?			
7	Yapılan sanatsal çalışmalar kazanıma uygun mu?			

Kontrol listesinin güvenilirliği için, aşağıda verilen Miles ve Hubermann (1994) güvenilirlik formülü uygulanmıştır.

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{Na(\text{Görüş birliği})}{Na(\text{Görüş birliği}) + Nd(\text{Görüş ayrılığı})}$$

Kontrol listesi ile sekiz dosyadan toplam 56 madde incelenmiş, bu maddelerden 52'sinde görüş birliği, 4'ünde görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Yapılan incelemelerde hiçbir maddeye ilişkin "hayır" kategorisinde görüş bildirilmezken görüş ayrılığı olan 4 madde "kısmen" ve "evet" kategorilerinde belirmiştir. Formüle göre;  $R = 52 / (52 + 4) = 0.93$  güvenilirlik sağlanmıştır.

Süreç sonrası yazıların çözümlenme sürecinde bir alan uzmanıyla çalışılmış ve uzlaşma yoluyla kod ve temalara ulaşılmıştır. Böylelikle güvenilirliğin sağlanmasının yanı sıra çoklu bakış açısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Çözümlemeler sonrasında toplam 8 tema ve bunlara bağlı 24 kod araştırma bulgusu olarak kabul edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının isimleri araştırmada kullanılmamış, her bir öğretmen adayı, ÖA1, ÖA2, ÖA3, ... ÖA35 şeklindeki kısaltmalarla belirtilmiştir.

#### 4. Bulgular

Sınıf eğitimi görsel sanatlar öğretimi dersinde rol oynama temelli aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarının deneyimlerinin incelendiği araştırma bulguları; "*öğretmen rolü*" ve "*öğrenci rolü*" şeklinde belirlenen iki tema çerçevesinde biçimlenmiştir.

#### Öğretmen Rolü Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen rolü teması; "*alan eğitimini tanıma*", "*duyuşsal değişimler*", "*devinimsel beceriler*" ve "*sosyal kazanımlar*" alt temalarından oluşmaktadır. Temaya bağlı olarak belirlenen alan eğitimini tanıma alt teması; *ders programının içeriğini tanıma, öğretimi planlama, öğrenme ortamını düzenleme, ölçme değerlendirme araçları geliştirme* ve *öğretmenlik deneyimi kazanma* kodlarıyla açıklanmıştır.

Uygulama sürecinde öğretmen adayları, öğretmen rolünü üstlendikleri etkinlikler öncesinde dersin öğretim programını incelemiş ve belirledikleri konularla ilgili kazanımları tespit etmişlerdir. Öğretmen rolüneyken üstlendikleri bu görevin *ders programının içeriğini tanıma* fırsatı verdiği ÖA5, ÖA16 ve ÖA18'nin aşağıdaki ifadelerinde görülmektedir.

*"İleride öğrencilerimize yaptırabileceğimiz bolca etkinlikle karşılaştık. Bu çalışmalar sayesinde birçok kazanıma vakıf olduk. Artık görsel sanatlar dersi kazanımlarına yabancı değiliz."* (ÖA5)

*"Görsel sanatlar dersiyle ilgili tüm kazanımlar hakkında bir fikrim oldu. Kazanımlarla ilgili birçok etkinlik yapıldı."* (ÖA16)



*“Görsel sanatlar dersinde sınıfların konu içeriğine yönelik kazanımlar ve dersin işleniş bakımından bilgi sahibi oldum.”(ÖA18)*

Öğretmen adaylarının öğretmen rolü için bir diğer sorumluluğu etkinlikler öncesinde dersin işlenişine yönelik planlama yapmalarıdır. Adaylar bu süreçteki ön hazırlıkları, araştırma ve inceleme yapmaları öğretimi planlama deneyimi kazandırmıştır. Öğretmen adayları deneyimlerini şöyle ifade etmişlerdir.

*“Bu etkinlikler yapılmadan önce her grubun yaptığı şey etkinliklerin önceden hazırlanıp sınıfa örnek olarak sunulmasıdır. Bu örnekler ile öğrenciler konuya ilgi ve fikir açısından farklılık uyandırabilecekleri duruma geliyor.” (ÖA8)*

*“Öğrencilerime sadece boyalarla beraber bir şeyler yaptırmak yerine böyle kil ile çalışmaların daha çok dikkatlerini çekeceklerini, eğleneceklerini düşünüyorum.” (ÖA9)*

*“Arkadaşlarımızla bir araya geldik, oyun hamurundan nasıl, ne yapabiliriz, bunu sınıfa nasıl sunarız, biz de ne kadar verimli olabiliriz düşüncesiyle yola çıkarak etkinliğimizi planladık.” (ÖA14)*

*“Sunumumuzu yaparken mümkün merteye etkinliklerimizin sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat ettik. Bunu yaparken kazanımları derinlemesine okuyup inceledik.” (ÖA28)*

Öğrenme ortamını düzenlemeye ilişkin öğretmen adaylarından ÖA8, “Sınıfta yapılabilecek etkinlikler, sınıf kontrolünün nasıl sağlanacağı, bir etkinlik için çok fazla örnek bulmamız gerektiğini anladım.” şeklindeki ifadesiyle derste uygulama sürecinin iyi bir öğretim ortamı düzenlemeye yönelik yapılabilecekler hakkında bir algı oluşturduğunu bildirmektedir. ÖA23 ise “Sınıfta çocuk performansı görmediğim için dersi anlatmakta güçlük çektim. Diğer arkadaşlarla bile dışarı çıktığımızda bunun tartışmasını yaptık.” şeklinde görüş bildirerek öğrenci rolü üstlenen sınıf arkadaşlarının performansını beğenmediğini, buna bağlı olarak da öğrenme ortamını beklediği doğrultuda düzenleyemediğini dile getirmiştir. Ders sonrasında grup arkadaşları ile yaptıkları tartışmalar görsel sanatlar dersinde öğrenme ortamının nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik adaylarda önemli bir farkındalık geliştiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen rolündeki grupların dersin planlanmasına ilişkin oluşturdukları dosyalar incelendiğinde, dersin içeriğini oluşturan kazanımlar doğrultusunda 6 dosyada açık uçlu sorulardan oluşan ölçme değerlendirme aracı ile birlikte dereceli puanlama anahtarlarının geliştirildiği, 2 dosyada ise yalnızca açık uçlu sorulardan oluşan ölçme değerlendirme aracının yer aldığı görülmüştür. ÖA29’un “Konu sonunda yapılan değerlendirmenin sonucunda aldığımız cevaplar öğrencinin yaptığı işten keyif aldığını ve konuyu iyi bir şekilde anladığını gösteriyordu.” şeklindeki ifadesi de derste hazırlık aşamasının öğretmen adaylarının öğrenmeyi sınavacak nitelikte ölçme değerlendirme araçları geliştirme çabasında olduklarını göstermektedir.

Öğretmen adayları, öğretmen rolünü üstlendikleri sürecin öğretmenlik öncesi bir hazırlık olduğunu, meslek hayatlarında kazandıkları deneyimlerden faydalanacaklarını ifade etmişlerdir. Yapılan etkinliklerle adayların öğretmenlik deneyimi *kazanma* olanağı bulunduğunu aşağıdaki ifadelerden görmek mümkündür.

*“Bu yaptığımız çalışma bana tecrübe oldu. Resim dersinin bu kadar güzel, eğlenceli bir şekilde işleneceğini gördüm. Yaptığımız çalışmaların da iyi olduğunu umuyorum. Eksiklerimizi daha da düzeltip en iyinin iyisi olma yolunda öğrenmeye adım atıyoruz.” (AÖ1)*

*“Yapılan bu etkinlikler ileride çocuklara uygulayacağım derslere birçok yönden yardımcı olduğunu düşünüyorum. İleride çocuklara neler yaptırabilir, neler yapılabilir fikirleri oluştu kafamızda.” (AÖ7)*

*“Yapmış olduğumuz sunumda bir öğretmen olarak dersi nasıl işleyebileceğimi, dersin nasıl daha eğlenceli, nasıl daha aktif katılımlı işlersem öğrencilere faydalı olabileceğimi düşünmemi sağladı, fikirler üretmemi, yeni şeyler denemeyi ve mesleğe ön hazırlık yapmama fırsat sağladı.” (AÖ30)*

*Alan öğretimini tanıma* alt temasından ulaşılan bulgu, öğretmen adaylarının öğretmen rolündeyken dersin öğretim programının içeriğini tanıma fırsatı bulabildiklerine, öğretimi planlama ve öğrenme ortamını düzenlemede çaba gösterdiklerine işaret etmektedir. Ayrıca öğrenme çıktılarını test edebilecek nitelikte ölçme değerlendirme araçları geliştirebilmeleri ve sınıf içinde yaptıkları etkinliklerle öğretmenlik deneyimi kazanmaları, adayların alan öğretimini tanıma olanağı bulduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

*Duyuşsal değişimler* alt teması *algısal değişim*, *öz yeterlik duygusu*, *keyif alma* ve *çoklu bakış açısı* geliştirme kodlarından oluşmuştur.

Uygulama sürecinde öğretmen rolündeki görevler adayların görsel sanatlar dersine yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemiştir. Sürecin adaylarda *algısal değişim* oluşturduğu aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

*“Her çocuk resim alanında bir becerisi olacak diye kesin bir yargı yoktur. Fakat bu özellik geliştirilmeye çalışabilir bu ders kapsamında.” (ÖA3)*

*“Bana kattığı fikir dersin boş, sıradan, bulmaca çözülecek, çocukları serbest bırakacak bir ders değil, gerçekten güzel bir planla eğlenecekleri aynı zamanda çok şey öğrenecekleri bir ders olduğu oldu.” (ÖA12)*

*“İleride öğretmenlik mesleğinde görsel sanatlar dersini öğrenciler için boş ders olmadığını, öğrencilerimle birlikte yapacağımız etkinlikler ve çalışmalarla kazandırmayı düşünüyorum.” (AÖ15)*

*“Bu dersin boş bir dersmiş gibi algılanmaması gerektiğini, bu derste başka bir ders yapılmaması gerektiğini anladım.” (ÖA18)*

Öz yeterlik *duygusuna* ilişkin ÖA2'nin "*Kendimi öğretmen gibi hissettim.*" şeklindeki ifadesi dersin aktif öğrenme teknikleri ile gerçekleştirilmesinin kendilerinde yeterlik duygusu oluşturduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. ÖA5, ÖA14 ve ÖA15'in aşağıdaki ifadeleri de öğretmen rolünderken yaptıkları çalışmaların öğretmenlik yaşıntıları için adaylara katkı sağladığını gösterir niteliktedir.

*"Her grup sunumlarından sonra değerlendirildiği için doğru ve yanlış görme fırsatı buldu. Okul hayatımızda bunu bizzat yaşayıp yaptığımız için ileride öğretmenlik hayatımızda bu bize yol gösterecektir."* (ÖA5)

*"İleride bir gün öğretmen olduğumda neler yapabileceğimi ve ne kadar eğlenceli bir ders olduğumu gördüm."* (ÖA14)

*"Yapılan sunumlarda kazanımlara uygun olduğunu ve bunu öğrencilere kazandıracağımıza inanıyorum."* (ÖA15)

Öğretmen rolü adaylara *keyif alma* olanağı vermiştir. Örneğin ÖA2, "*Onlara gösterdiğimiz örnek resimlerle, konuyu işlerken, öğrencilerle ilgilenmek, yardımcı olmak çok hoşuma gitti.*" ve "*ÖA6, "Öğrenciler hevesle çalışmalarını yaptı. ... Biz de ders esnasında onlara yardımcı olmaya çalıştık."* diyerek ders sürecinin kendilerine keyif verdiğini ifade etmişlerdir. ÖA4 ve ÖA15'in şu ifadeleri de uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme ortamında hoşnut olduklarını göstermektedir.

*"Bu etkinliğimizi sınıfta gerçekleştirdiğimizde çok eğlendik, çok güzel sanatsal çalışmalara imza attık. Zorlandığımız etkinlikleri gerçekleştirmek çok güzel bir duyguydu."* (ÖA4)

*"Genel olarak baktığımda hem kendi etkinliklerimde hem de arkadaşlarımızın yaptığı etkinliklerde çok eğlendim."* (ÖA15)

Çoklu bakış açısı geliştirmeye ilişkin ÖA31, "*Yaptığımız grup çalışmaları bizlere farklı düşünceleri dinleyerek bakış açımızı farklı yöne çevirip bir de oradan bakıp düşünmemizi sağladı.*" ifadesiyle derste yapılan uygulamaların farklı bakış açısı oluşturmada da etkili olduğunu vurgulamıştır. ÖA17 de "*Öğrencilere dersi eğlenceli bir şekilde nasıl anlatabiliriz? Herkes bulduğu fikri sundu, ortak bir kararda buluştuk. En güzel biçimde sunmaya çalıştık.*" diyerek farklı fikirlerin ortaklığı ile gerçekleştirdikleri etkinliğin başarılı olduğuna işaret etmiştir.

*Duyuşsal değişimler* alt temasından ulaşılan bulguya dayanarak, öğretmen rolünün adayların; derse yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği, yeterlik duygusu oluşturduğu, çoklu bakış açısı geliştirmelerine ve süreçten keyif almalarına katkı verdiği söylenebilir.

*Devinişsel beceriler* alt teması, "*araç-gereci kullanma*" ve "*materyal hazırlama*" kodlarıyla açıklanmış ve yorumlanmıştır. *Araç-gereci kullanma* ile ilgili olarak örneğin ÖA8'nin "*Kendi sunumumuzu hazırlarken en çok zorlandığımız nokta kile şekil vermek*

oldu.” ve ÖA9’nın “Hayatımda ilk kez kil ile bir çalışma yaptım o yüzden çok zorlandım.” şeklindeki ifadeleri, yeni karşılaşılan bir malzeme ile sanatsal çalışma yaparken zorluklar yaşadığını göstermektedir. Grupların dosyalarında yer alan sanatsal çalışmalar incelendiğinde ise yaşanan zorlukların üstesinden gelindiği saptanmıştır. Örneğin, ÖA9’un da içinde olduğu grup üyelerinin kille yaptıkları çömlek, büst, vazo, hayvan ve insan figürleri gibi formları başarıyla uyguladıkları gözlenmiştir. Oyun hamuru, pastel boya, kuru boya, suluboya ve kolaj tekniklerini uygulayan öğretmen rolündeki diğer grupların oluşturduğu örnek sanatsal çalışmalar da adayların araç-gereci kullanma becerisi gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğretmen rolü için derse hazırlık süreci *materyal hazırlamayı* da gerekli kılmıştır. Örneğin ÖA11, “Öğrencilere görsel materyal kullanmayı öğrendim.”, ÖA25, “Çocuklara uygun kelebek materyali üzerinde ana ve ara renkleri anlattık. Bu kelebek modeli çocukların ilgisini çekti ve konuyu öğrenmede kolaylık sağladı.” ve ÖA27, “Konumuzu yapmış olduğumuz materyal yardımıyla güzel bir şekilde anlattık.” şeklinde görüş bildirerek öğretimi planlama aşamasında kazanımlara uygun materyal hazırlayabildiklerine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adayları öğretmen rolünü üstlendikleri etkinlik öncesinde öğrenci rolündeki adayların oluşturacağı sanatsal çalışmaları kendilerinin de deneyimlemeleri için ilgili konuya yönelik sanatsal çalışmalar ve materyaller hazırlamışlardır. Böylelikle bir yandan uygun materyal hazırlamayı öğrenmiş, bir yandan da çeşitli araç-gereci kullanma becerisi geliştirebilmişlerdir.

*Sosyal kazanımlar alt teması; “yardımlaşma”, “işbirlikli çalışma” ve “iletişim becerisi geliştirme”* kodlarından oluşmuştur. ÖA8, “... grup arkadaşlarım içinde kille ilgili en çok bilgiye ben sahiptim. Arkadaşlarım çalışmayı yaparken çok zorlandılar...” derken aynı gruptaki diğer bir öğretmen adayı olan ÖA9, “Arkadaşımız geçen seneden tecrübeli olduğu için kili nasıl yumuşatacağımızı, nasıl şekil vermemiz gerektiğini bize göstererek...” şeklindeki ifadesi ile derse hazırlık sürecinde grup üyelerinin *yardımlaşma* yoluna gittiklerini bildirmişlerdir. AÖ7 de “Sınıfta uygulayacağımız, anlatacağımız konu müzelerle ilgiliydi. Arkadaşlarla toplanıp öğretmenimizle konu hakkında bilgi alış veriş yaptık.” şeklindeki görüşüyle grup üyelerinin yardımlaşma eğilimi gösterdiklerine işaret etmiştir.

*İşbirlikli çalışma* ile ilgili olarak ÖA9, “Grup arkadaşlarımızla beraber iyi bir sunum ortaya çıkardık.”, ÖA31 de “Yaptığımız grup çalışmaları bizlere işbirliği ile güzel etkinlikler oluşturmayı sağladı.” şeklinde belirttikleri görüşleriyle grubun işbirliğinin iyi bir çalışma oluşmasına olanak verdiğine işaret etmişlerdir. ÖA2, ÖA6 ve ÖA20’nin işbirliği ile çalışmaya ilişkin görüşleri ise şöyledir.

“... grupça yaptığımız çalışmalarda işbirliği içerisinde çalışmalarımız oldu (her birimize düşen görevler gibi). Bu gayet olumlu bir davranıştı.” (ÖA2)

“Kendimize bir çalışma planı hazırladık. Bu planda herkes üzerine düşen görevi yerine getirmeye gayret etti.” (ÖA6)

*“Çalışmayı yaparken grup arkadaşlarımla hiçbir sıkıntı yaşamadım. Herkes üzerine düşen sorumluluğu iyi bir şekilde yerine getirdi.” (ÖA20)*

Öğretmen rolü adaylara iletişim becerisi geliştirme olanağı da vermiştir. ÖA5, “Bu yaptığımız etkinlikler öncelikle sınıf içi iletişimimizi artırdı.”, ÖA6, “Öğrencilerle diyalog içinde olmaya özen gösterdim. Öğrencilerin sorularını yanıtladım.” gibi ifadelerle öğretmen rolünün sınıf içi iletişimi gerekli kıldığını ifade etmiştir. ÖA24’ün “Grup arkadaşlarımla iyi iletişim kurduk, paylaşımda sıkıntı yaşamadık.” grup üyeleri arasında iletişim becerisinin geliştiğini bildirmiştir. ÖA25 ve ÖA30 ise sürecin iletişim becerisi geliştirmeye katkısını şu ifadelerle belirtmiştir.

*“Her grup birbirinden farklı tekniklerle farklı çalışmalar yaptırdı. Bu etkinlikleri yaptırırken sınıfla yani ilkokul çocuklarıyla etkileşimleri gayet iyiydi.” (ÖA25)*

*“Öğretmen öğrenci ilişkisinin nasıl olması gerektiğini hem uygulamalı hem de gözlem yaparak öğrenmiş oldum.” (ÖA30)*

Sosyal kazanımlar alt temasından ulaşılan bulgu, öğretmen adaylarının grup olarak üstlendikleri öğretmen rolündeki görevleri öncesinde ve sırasında yardımlaştıklarını ve işbirliği içinde çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen rolünün öğretmen adaylarının grup arkadaşları ve öğrenci rolündeki sınıf arkadaşları ile kurdukları iletişime olumlu katkılar verdiği söylenebilir.

### **Öğrenci Rolü Temasına İlişkin Bulgular**

Öğrenci rolü teması, “öğrenme becerileri”, “duyuşsal değişimler”, “devinişsel beceriler” ve “öğrenme ortamındaki duygular” alt temaları ve bu temalara bağlı kodlar ile açıklanmıştır.

Öğrenme becerileri alt teması, yaparak yaşayarak öğrenme, yaratıcı olma ve gözlem yoluyla öğrenme kodlarından oluşmuştur. Öğretmen adayları öğrenci rolüneyken yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulmuşlardır. ÖA13’nün, “Kilden heykeller, resim tamamlamalar, eliş kağıdından renklerin neler olduğunu, ana renk ara renk nedir hepsini öğrendik.” şeklindeki görüşü öğrenme ortamının yaparak yaşayarak öğrenme olanağı verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrenme ortamının yaratıcı olmayı sağladığı ÖA17, ÖA20 ve ÖA30’un aşağıdaki görüşlerinden anlaşılmaktadır.

*“Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin daha çok yaratıcılıklarını artırmanın gerekli olduğunu anladım.” (ÖA17)*

*“Sunumlar sayesinde benim yaratıcılığımın geliştiğini düşünüyorum.” (ÖA20)*

*“Ufkumu genişletti, yaratıcı düşünmeme ve yeni şeyler üretebileceğime inanamı sağladı.” (ÖA30)*

Öğretmen adayları öğrenci rolünü üstlendikleri süreçte arkadaşlarının öğretmenlik deneyimlerini gözlemleyerek *gözlem yoluyla öğrenme* sağlamışlardır. Dersin planlanması ve uygulanmasına yönelik farkındalık geliştiği aşağıdaki ifadelerde görülmektedir.

*“Arkadaşlarımızın sunumlarında ise öğrenci olduk. Arkadaşlarımın hepsinin de emek harcadıkları belliydi. Öğretmenlik hayatımda kullanabileceğim birçok etkinlikler sergilendi. Derste neler yaparsam yanlış olur, neler yaparsam doğru olur bunların hepsini öğrendim.” (ÖA17)*

*“Arkadaşlarımızın yapmış olduğu sunumlar, o sunumları yaparken yaşadığı sıkıntılar, sunumların eksik yönleri ya da sunumların olumlu yönlerinin bizlere, öğrencilere nasıl yansıdığını gözlemledim. Ayrıca sunumu ben yapseydim nasıl yapardım diye düşünmeme olanak verdi.” (ÖA30)*

Öğrenme becerileri alt temasından ulaşılan bulgu, öğretmen adaylarının öğrenci rolünü üstlendikleri süreçte; yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduklarını, yaratıcılıklarını ortaya koyabildiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenci rolündeyken öğretmen rolünü üstlenen arkadaşlarını gözlemleyip dersin nasıl işlenmesi gerektiğine yönelik farkındalık oluşturdıkları söylenebilir.

*Duyuşsal değişimler* alt teması, *özgüven duyma* ve *empati kurma* kodlarından oluşmuştur. Öğretmen adaylarının ifadeleri, kendilerinin de sanatsal çalışma yapabileceklerini deneyimleme yoluyla özgüven duymayı sağladığını göstermektedir. Örneğin ÖA12, *“Aslında görsel sanatlar öğretimi dersinde benim ilaveten bir kazancım da kendimin de çok da güzel resim yapabileceğimi ve resim yaparken de çok eğlenebileceğimi gördüm.”* şeklinde bildirdiği görüşü, öğrenci rolündeki sanatsal üretimlere yönelik görevlerin adaylarda özgüven oluşturduğunun göstergesi olarak görülebilir.

*Empati kurma* ile ilgili olarak öğretmen adayları, öğrenci rolündeyken çocukluk yıllarına geri döndüklerini ve kendilerini ilkokul öğrencisi gibi hissederek sanatsal çalışmalarını yaptıklarını şu ifadelerle bildirmişlerdir.

*“Ama bazı sunumlarda kendimi bir an ilkokul günlerimde hissettim. Çocuklaştığımı fark ettim. Sorulara cevap vererek ya da öğretmenime tuhaf çocukça sorular sorarak.” (ÖA2)*

*“Etkinlikleri yaparken her birimiz çocukluğumuza döndük.”(ÖA5)*

*“Bu dönemde sınıf içinde bir sürü etkinlikler yapıldı. İlkokul yıllarıma geri döndüm. O etkinlikleri yaparken bir çocuk edasıyla yaptım.” (ÖA25)*

*Duyuşsal algılar* alt temasından ulaşılan bulgu, öğrenci rolünün öğretmen adaylarına özgüven duygusu verdiğini, bu süreçte ilkokul öğrencileri gibi düşünme ve davranmaya teşvik ettiğini göstermektedir.

*Devinişsel beceriler alt teması, araç-gereci kullanma ve tekniği uygulama* kodlarından oluşmuştur. Süreçte her grup birbirinden farklı malzeme ve araç-gereç kullanılabilecek etkinlikler planlamışlardır. Dolayısı ile öğrenci rolünü üstlenen öğretmen adayları da her etkinlikte çeşitli araç-gereçleri kullanma deneyimi yaşamışlardır. *Araç-gereci kullanma* ile ilgili olarak örneğin ÖA8'in, "En kolay şekilde yaptığım etkinlik ise el işi kağıtlarından parçalar keserek ana renkleri yaptığımız ders oldu." ve ÖA35'in "Öğrenci olduğum derslerde ise yine zorlanmadım. Zaten resim yapmaktan keyif aldığım için benim adıma terapi gibiydi. Bundan hariç oyun hamuru ve kilde biraz zorlandım." şeklinde bildirdikleri görüşleri kolay veya zor olsa da çeşitli araç-gereci tanıma ve kullanma olanağı bulduklarını göstermektedir.

*Tekniği uygulamaya* ilişkin öğretmen adayları, etkinlikler boyunca pek çok tekniğin uygulanmasının yararlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin ÖA20, "Oyun hamuru, el işi kağıdı, patates baskıları, gazete kağıtlarıyla, killerle, pastel boya, suluboya, kuruboya ile bir sürü etkinlik yaptık. Onların sayesinde derste kullanabileceğim bir sürü teknik öğrendim." şeklindeki görüşüyle öğrenci rolündeyken deneyimlediği sanatsal tekniklerden öğretmenlik yaşantısında nasıl faydalanacağını öğrendiğine dair ipucu vermektedir.

*Öğrenme ortamındaki duygular alt teması, düşünceleri ifade etme, keyif alma ve sıkılma* kodlarından oluşmuştur. Etkinliklerdeki öğrenme ortamı öğrenci rolündeki öğretmen adaylarına düşünceleri ifade etme olanağı vermiştir. Örneğin ÖA2'nin "Etkinliklerimi yaparken öğretmenlerimden yardım aldım. İşbirliği yapmamız çok hoşuma gitti. Fikirlerinizi sunarken yargılanmadık, utanmadık bunlar da gözümünden kaçmadı. Dolu dolu bir dönem geçirdiğimizi düşünüyorum." ve ÖA17'nin "Öğrencilerin resimlerini tamamlayıp sonra yorumlatılmasını beğendim. Her öğrenciden farklı fikirler ve düşünceler ortaya çıktı." şeklindeki ifadelerinden öğrenme ortamında fikirlerin rahatlıkla ifade edilebildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları, öğrenci rolündeki etkinliklerde kendilerini rahat hissettiklerini ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. *Keyif alma* ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir.

"Derste kendimizi rahat hissettik hep, olsun bitsin diye herhangi bir düşünce-  
miz olmadı. Derslerimiz hep eğlenceli ve uğraş içinde geçti." (ÖA7)

"Derste bana söz hakkı verdi. Güler yüzlüydüler. El hareketlerini çok kullandı-  
lar. Materyalleri güzel ve etkili kullandılar." (ÖA11)

"Diğer grupları izlerken de eğlendik, bize çocuk gibi davranmak çok hoş geldi."  
(ÖA13)

*Sıkılma* koduna yönelik olarak ÖA6, "Resim yapma konusunda öğretmen arkadaşla-  
rından yeterince ilgi göremedim." ÖA20 de "Bazı arkadaşlar bazen düz anlatım yaptılar. Ben  
bu derslerde biraz sıkıldım ve keyif almadım." şeklinde görüş bildirmişlerdir. ÖA20'nin  
bazı derslerde sıkılma eğiliminde olmasını öğretmen rolündeki kimi adayların düz  
anlatım yapmasıyla ilişkilendirmiştir. Bu bulgu da dersin aktif öğrenme ortamında

gerçekleşmediği durumlarda öğrencide sıkılma eğilimine neden olabileceği yönünde yorumlanabilir.

*Öğrenme ortamındaki duygular* alt temasından ulaşılan bulgu, öğrenme ortamında, öğretmen adaylarının düşüncelerini rahatlıkla ifade edebime fırsatı yakaladıklarını ve bu süreçten keyif aldıklarını göstermektedir. Süreçteki bazı etkinliklerin yalnızca iki öğretmen adayında sıkılmaya neden olması ise öğrenme ortamının adayların pek çoğunda olumlu duygular oluşturduğuna işaret etmektedir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanattan kopuk bir biçimde sadece bilim üzerine odaklı bir öğretim, öğrenciyi tek taraflı bırakıp, hayal gücü, estetik beğenisi ve yaratıcılığı büyük ölçüde gelişmemiş bireylerin yetişmesine neden olabilir. Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak ilk ve ortaöğretim seviyesinde okutulmaktadır. İlkokulda görsel sanatlar dersi sınıf öğretmenlerince yürütülmektedir. Bu nedenle dersin öğretim programındaki kazanımların sağlanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin alan yeterliğine sahip olması beklenmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar öğretimi dersinde rol oynama temelli aktif öğrenme deneyimlerinin incelendiği bu araştırmada adayların, öğretmen ve öğrenci rollerindeyken; işbirliği yaparak, keşfederek, farklı materyallerle çalışarak çeşitli aktif öğrenme deneyimi yaşadıkları, süreç içerisinde de derse etkin bir katılım sağladıkları görülmüştür. Araştırma sonucu iki temel perspektif sunmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretmen adaylarının öğretmen rolünderken aktif öğrenme tekniklerinden yararlanarak öğretimi nasıl düzenleyebileceklerini, ikincisi ise öğrenci rolünderken aktif öğrenme tekniklerinin görsel sanatlar dersinde öğrenen üzerindeki etkilerini deneyimlemeleridir. Bahar (2011), Demir (2014) ve Bakırhan (2019) çoğu sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini okutmaya yönelik alan yeterliğine sahip olmadıklarına dair inanç taşıdıklarını belirtmektedirler. Bu araştırmanın uygulama sürecindeki etkinliklerde öğretmen adaylarının üstlendikleri öğretmen rolü, adayları öğretmen gibi davranmaya teşvik etmiş, böylelikle de adaylar; ders programının içeriğini tanıma, dersi planlama, öğrenme ortamını düzenleme yoluyla görsel sanatlar eğitimi alanını tanıma fırsatı bulmuşlardır.

Demir (2014) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde genellikle başka bir dersi işleme eğilimde olduklarına işaret etmektedir. bu araştırmadaki aktif öğrenmeye dayalı uygulama süreci, öğretmen adaylarında derse yönelik duyuşsal değişimler oluşturmuştur. Özellikle öğretmen rolüne hazırlık ve rolü gerçekleştirme aşamaları, adaylarda görsel sanatlar dersinin gerekliliğine dair algısal değişim oluşturmayı sağlamıştır.

Erden Kocaarslan (2018) ve Kızılırmak (2017), sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmanın uygulama sürecinde



ise adayların öğretmen rolünderken yaşadıkları aktif öğrenme deneyimleri, öz yeterlik duygusu oluşmasına katkı vermiştir. Bununla birlikte, adaylar süreçten keyif almış ve özellikle role hazırlık aşamasında çoklu bakış açısı geliştirebilmişlerdir.

Uygulama süreci öğretmen adaylarında derse yönelik duyuşsal değişimler oluşturmanın yanı sıra devinişsel beceriler de kazandırmıştır. Öğretmen rolüne hazırlık aşamasında yapacakları etkinlikler için materyaller hazırlarken ve sanatsal üretimler yaparken dersin içeriğinde yararlanabilecek pek çok araç gereci kullanma ve beceri kazanma olanağı bulmuşlardır.

Aktif öğrenmede grup çalışmalarından yararlanılabilir (Aytan, 2011). Küçük gruplar oluşturmak, öğrenenlerin daha aktif katılımını sağlarken (Burden ve Byrd, 2003), anlamlı öğrenmeye olanak vermekte (Kırışoğlu, 2015) işbirlikli öğrenmeye teşvik etmektedir (Zayapragassarazan, Z. and Kumar, 2012). Böylelikle grup üyeleri; tartışma, problemleri çözme, yeni çözümler ortaya koyma, yanlışları saptayıp düzeltmeler yapma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Ekinci, 2010). Bu araştırmada öğretmen adayları öğretmen rolüne hazırlık ve gerçekleştirme sürecinde görsel sanatlar dersinin nasıl planlanacağı ve derste nasıl bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulacağına dair görüş alışverişleri ve iş paylaşımalarıyla işbirlikli çalışma olanağı bulmuşlardır. İşbirlikli öğrenme; yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi becerilerin kazandırılmasında da etkilidir (Yılmaz, 2007). Bu araştırma sonucu, öğretmenin rolündeki sürecin adaylara; yardımlaşma, görev ve sorumlulukları paylaşma, iletişim becerisi geliştirme gibi sosyal kazanımlar sağladığına işaret etmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi yapısı gereği aktif öğrenmeye en elverişli alanlardan biridir. Gözlükaya Işık (2014), resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenme sürecini olumlu yönde desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenliği görsel sanatlar öğretimi dersinde gerçekleşen bu araştırmanın da benzer sonuçlar verdiği söylenebilir. Görsel sanatlar dersinde her zaman aynı konuların çizilip boyanmadığı ve ezberin olmadığı uygulamalar gerçekleştirmek, sorgulamalarla öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması etkin bir öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Gökay Yılmaz, 2009, 15). Öğretmen adayları, öğrenci rolünderken, yaparak yaşayarak ve gözlem yaparak öğrenme becerileri gerçekleştirebilmişlerdir. Bunun yanı sıra sanatsal üretimleri onlarda özgüven sağlamış, ilkökul dönemi çocuk gibi davranmaları empati kurabilmelerine katkı vermiştir. Öğrenci rolü, öğretmen adaylarında, araç-gereci kullanma ve tekniği uygulama gibi devinişsel becerilerin gelişmesine de olanak tanımıştır. Araştırmanın uygulama sürecindeki öğrenme öğretme ortamında öğrenci rolündeki öğretmen adaylarının düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, kimi adayların bazen sıklıma eğiliminde olmalarıyla birlikte genelde süreçten keyif almaları aktif öğrenme teknikleriyle gerçekleşen derslerin olumlu sonuçlar verdiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının görsel sanatlar dersini nasıl yürütebileceklerine dair hizmet öncesinde deneyim kazanmalarında aktif öğrenme tekniklerinin

etkisine odaklanmıştır. Ulaşılan sonuca dayanarak sınıf eğitimi görsel sanatlar öğretimi dersinde öğretmen ve öğrenci rolü oynamaya dayalı aktif öğrenme tekniklerinden yararlanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma, küçük bir çalışma grubu ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarını genellemek amacıyla benzer yöntemle ve farklı çalışma grupları ile araştırmalar yapılabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecinde gerçek öğrencilerle gerçekleştirdikleri görsel sanatlar dersine yönelik deneyimlerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- ABIŞGİL, Y. (2013). Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Öğretiminde Rol Oynama Yönteminin Yaratıcılığa Katkısı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ARTUT, K. (2007). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- AYTAN, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- BAHAR, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenliğinde Okuyan Öğrencilerin Görsel Sanatlar İle İlgili Görüşleri, Niğde Üniversitesi Sosyal Belimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- BAKIRHAN, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutumları ve Alan Bilgisi Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma, Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- BOZOĞLU, M. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinde Atom Kavramı Hakkında İmaj Oluşturmada Rol Oynama Yönteminin Etkisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BURDEN, P. R. and BYRD, D. M. (2003). Methods for Effective Teaching, Allyn and Bacon, Boston.
- BUYURGAN, S. ve BUYURGAN U. (2007). Sanat Eğitimi ve Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CRESWELL, J.W. (2015). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (3. Baskıdan Çeviri. Ed: Bütün, M. ve Demir, S. B.) Siyasal Kitabevi, Ankara.
- COOREY, J. (2016). "Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design", The International Journal Of Art and Design Education, S.35(3), ss.337-347.
- ÇAKIR İLHAN, A. (2002). "Sınıf Öğretmenliği Yetiştirme Programları ve Günümüz Sanatı", Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- ÇAKIR İLHAN, A. (2003). "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Sanat Eğitimi", Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), S 36 (1), ss. 13-24.
- DEMİR, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin Amaçlarına Erişme Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.

- DİLMAÇ, O. (2011). Sanat Tarihi Derslerinde Aktif Öğrenme Ortamının Oluşturulmasının Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi, 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu- Dün Bugün Gelecek, Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Ankara.
- ERDEN KOCAARSLAN, G. (2018). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ERSOY, A. F. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, (Ed: Saban, A. ve Ersoy, A.), Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERŞAHAN O. (2007). 6. Sınıf Öğrencilerine Madde Ve Değişim Öğrenme Alanındaki Fen Teknoloji Toplum Çevre Kazanımlarının Kazandırılmasında Etkili Öğretim Yönteminin (Rol Oynama ve 5E Öğretim Yöntemi) Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GORDY, X. Z., JONES, E. M. and BAILEY, J.H. (2018). "Technological Innovation or Educational Evolution? A Multidisciplinary Qualitative Inquiry into Active Learning Classrooms", Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, S.18 (2), ss.1-23.
- GÖKAY YILMAZ, M. (2009). Görsel Sanatlar Eğitimi, (Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi içinde Ed: L. Mercin ve A. O. Alakuş), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- GÖKDERE, E. (2018). İlkokul 1-4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçlarının Etkenlikler Yoluyla Kazandırılabilmesine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- GÖZLÜKAYA IŞIK S. (2014). Resim-İş Öğretmenliği Sanat Atölye Derslerinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Sanatsal Öğrenmeye Katkısı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- HESAPÇIOĞLU, M. (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAVAK, N. (2007). "Maddenin Tanecikli Doğası Hakkında İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin İmaj Oluşturmalarına Rol Oynama Öğretim Yönteminin Etkisi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.27 (2), ss.327-339.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2005). Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2014). Sanat Bir Serüven, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2015). Sanat Kültür Yaratıcılık Görsel Sanatlar Kültür Eğitimi Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KIZILIRMAK, B. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnançları, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KURTULUŞ, Y. (2001). "İlköğretim Birinci Kademedeki Sanat Eğitiminin Önemi", Çağdaş Eğitim, S. 26 (279), ss. 9-15.

## Görsel Sanatlar Öğretimi Dersinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aktif Öğrenme Deneyimleri

- MAMUR, N. (2019). Öğrenme Kuramları ve Görsel Sanatlar Öğretimine Etkileri, (V. Özsoy ve N. Mamur, Görsel Sanatlar Öğrenme Ve Öğretme Yaklaşımları içinde), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- MEB. (2013). İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1 - 8. Sınıflar). <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>, 28 Ağustos 2016.
- MENTİŞ TAŞ, A. (2005). "Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme", Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, S.6 (2), ss.177-184.
- MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook, Qualitative Data Analysis, Sage Publications, London, UK.
- NIEMI, H., NEVGI, A. and AKSIT, F. (2016). "Active Learning Promoting Student Teachers' Professional Competences in Finland and Turkey". European Journal of Teacher Education, S.39 (4), ss.471-490.
- ÖZSOY, O. (2004). Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim, Hayat Yayınları, İstanbul.
- ÖZSOY, V. ve ALAKUŞ, A. O. (2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri (Resim-İş Eğitimi), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZSOY, V. (2003). Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- ÖZSOY, V. (2019). Görsel Sanatlar Öğretimine Giriş, (V. Özsoy ve N. Mamur, Görsel Sanatlar Öğrenme Ve Öğretme Yaklaşımları içinde), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZTOP, Ş. (1996). "Sanat Eğitiminde Verimlilik", Bilim ve Teknik, S. 29 (344), ss. 98-99.
- PHILLIPSON, A., RIEL, A. and LEGER, A.B. (2018). "Between Knowing and Learning: New Instructors' Experiences in Active Learning Classrooms", The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, S.6(1), ss.1-22.
- PEKO, A. and VARGA, R. (2014). "Active Learning in Classrooms" S.60 (31), ss.59-73. <https://hrcak.srce.hr/125296>, 12 Ağustos 2019.
- SILBERMAN, M. L. (2006). Training the Active Training Way: 8 Strategies to Spark Learning and Change, Pfeiffer, San Francisco.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1991). Küçük Prens, (Çev: Cemal Süreyya), Cem Yayınları İstanbul.
- SÖNMEZ, V. (2009). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2014). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, M. (2007). "Görsel Sanatlar Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme", Kastamonu Eğitim Dergisi, S. 15 (2), ss. 747-756.
- ZAYAPRAGASSARAZAN, Z. and KUMAR, S. (2012). "Active Learning Methods" Nttc Bulletin, S.19 (1), ss.3-5.

# DEĞERLERE VE DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**S. Tunay KAMER<sup>1</sup>, Murat ŞAHİN<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr., Eğitim Bilimleri, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tunaykamer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1504-1273.

2 Dr., Sosyoloji, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi. murat.sahin@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5667-5483.

Geliş Tarihi: 17.03.2020 Kabul Tarihi: 27.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.705356

**Öz:** Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması yaklaşımı ile yürütülmüştür. Araştırmada incelenen durum öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleridir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu kapsamda bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 25 öğretmen adayı ile bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler bağlamında öğrencilere yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlerin farklı yaşantıların etkisinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi sürecine ilişkin olarak eğitim fakültelerinde değerler eğitiminin ders olarak verilmesi ve görev yaptıkları illerin kültürel değerleri hakkında hizmet içi eğitimler ve seminerler verilmesi gerektiği konusunda öneriler getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, değerler, değerler eğitimi

## OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON THE VALUES AND VALUES EDUCATION

### Abstract:

The main purpose of this research is to reveal the opinions of prospective teachers about values and values education. The study was conducted with a case study approach in accordance by the qualitative research method. The case examined in the research is the views of teacher candidates about values and values education. The study group of the research was determined by maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. In this context, this study was carried out with 25 prospective teachers studying at a public university. The data of the study was obtained from interviews with prospective teachers using semi-structured interview forms. The data of the research were analyzed with descriptive analysis approach. As a result of the research, it was determined that the prospective teachers approached the students in the context of their values. It was also seen that the values of teacher candidates were influenced by different experiences. Besides, they made suggestions about the values and values education process of teacher trainees that education of values should be given as a course in education faculties and in-service training and seminars should be given about cultural values of the provinces where they work.

**Keywords:** prospective teachers, values, values education

### Giriş

Değerler, genellikle kişisel ve kolektif kimliklerin inşasının oluşmasında başat rolü olan, insan hareketlerini motive etmede ve yönlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Değerler sadece bireyin içinde yaşadığı topluma entegrasyonu sağlayan bir unsur olması değildir, aynı zamanda toplum içerisindeki çatışma ve bölünmelerin de kaynağıdır (Thome, 2015, 47). Birey açısından değerler, bireyin toplum içerisindeki uyum ve çatışmaların kaynağıdır.

Değerler, bireylerin, duyu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçülerdir. Bir nevi bireyin davranışlarının belirleyicisidir (Schwartz, 1992, 5). Ancak davranışları belirleyen değerler, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterebilir. Bu doğrultuda toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için değerleri aktarması gerekir. Bu değerlerin aktarımı da yine bireyin içinde bulunduğu kültürel çevre aracılığıyla gerçekleşir (Özkan, 2011, 335). Bireyin değerlerinin temel belirleyicisi olarak aile ve okulu görebiliriz.

İnsan, doğduğu andan itibaren, toplumsal hayatın bir parçası haline getiren değerlerle birlikte hayatını sürdürür. Ancak insanın sahip olduğu değerlerin kendi içerisinde önem sırası ve önem verdiği değerler arasında bir ilişkiler ağı bulunmaktadır. Buna göre insanlar değerleri, kendilerine göre bir önem sıralaması yaparlar ve bir değer kümesi oluştururlar. Bu değer kümesi de bireyin önceliklerini belirler (Scwartz & Bilsky, 1987, 557). Bu aynı zamanda karakterini belirleyen ve yansıtan bir husustur. Dolayısıyla değerler, insanların sosyal hayatın içerisinde karşılaştıkları olay ve olgular karşısındaki yaklaşımlarını belirler.

Değer aktarımını belirleyen üç temel unsur bulunmaktadır. Bunlar grup içerisindeki bireylerin birbirine olumlu ilişkilere bağlanması, grup ile özdeşleşme ve grubun diğer üyelerine bağlılık geliştirmektir (Schwartz, 2006, 268). Ailenin veya sınıfın bir üyesi olan bireyin değer aktarım süreçlerini belirleyen en önemli etken, bireyin içinde bulunduğu grubu kabullenmesidir.

Bir toplumdaki değerlerin kaynağı, bireyin dışındadır. Birey, bunları kontrol edemez; çünkü bunlar bireyin kontrol edemeyeceği kadar çok ve farklıdır. Geleneksel toplumlarda birçok değerın kaynağı aile iken, günümüz modern toplumlarında ise eğitimidir (Özensel, 2003, 219). Günümüzde toplum ve aile yapısının değişimi ile birlikte, ailelerin çoğunda öğretilmeyen ahlak ve değerlerin okullar tarafından öğretilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla toplumların iyiyi ve kötüyü ayırt edebilmeleri eğitim ile mümkün hale gelmektedir (Acat ve Aslan, 2011, 8). Diğer bir ifadeyle, toplumlar, genellikle ve esasen, eğitim ile varlığını hayatta kalır; eğitim kurumları vasıtasıyla varlığını, gelişimini ve kalıcılığını sürdürür. Eğitim, toplumun üyesi olan bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal ve ahlaki gelişimini amaçlayan bir süreçtir. Bu anlamda eğitim, birey için gerekli olan bilgileri, becerileri ve değerleri kazandırır ve böylece bireyin kimlik gelişimine yardım eden kurumsal bir yapıdır (Türkkahraman, 2014, 636). Okul sürecinde ele alınan değerler eğitimi ise sürekli değişen dünyada kişilerin kendi sosyal ve kültürel değer yargılarıyla beraber evrensel değerleri kazanması ve oluşması muhtemel sorunlara karşı hazırlıklı olmasını öngörmektedir (Doğan, 2007, 630). Dolayısıyla eğitim, kültürel değerleri benimsemiş ve evrensel değerlerin farkında olan bireyler yetiştirmeyi esas almak durumundadır. Çünkü bireyin toplum içerisindeki uyumunu geliştirecek veya yaşaması muhtemel çatışmaların kaynağı değerlerdir. Eğitim ve okul süreci formal anlamda bireyi bu anlamda topluma hazırlayan kurumların başında gelmektedir. Bu sürecin modeli ve yönlendiricisi ise öğretmenlerdir.

Değerler eğitiminin unutulmaması gereken önemli iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı; toplumda yer alan bütün bireylerin, özellikle genç bireylerin daha karakterli bir yaşam sürmesi ve yaşamından memnun kalmasını, mutlu olmasını sağlamaktır. İkinci amacı ise, toplumdaki bireylerin iyiliğine, huzuruna katkı sağlamaktır. Bunu sağlamak için yapılması gereken ise bütün canlılara, dolayısıyla insana, iyilik ve şefkatle davranmayı temel almaktır. Değerler eğitimi bu anlamda genç bireylerin, çocukların, insanların değer geliştirmesine yardım ederek, onların tatmin edici bir hayat

sürdürmesine hizmet etmektedir (Akbaş, 2008, 340). Böylece birey, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak varlığını sürdürür.

Değerler, bireyin toplumsallaşmasının bir aracı olarak görülmektedir. Bu anlamda toplumsallaşma, aynı zamanda değerlerin benimsenmesi sürecidir. Diğer bir ifadeyle toplumsallaşma bir kültür ortamında bireylerin sergilemesi gereken rolleri öğrenmesidir. Sosyal öğrenme olarak ele alınan yaklaşımda, sosyal öğrenme sosyal pekiştirici ve model davranışlar ortaya konularak gerçekleşmektedir (Malone, 2002, 11). Buna göre değerler çocuğun en yakın çevresindeki sosyal pekiştiriciler ve çocuk üzerinde etkin olanların model davranışları sayesinde öğrenilmektedir.

Okul süreci içerisinde sınıf ortamındaki öğretmen, öğretmenin kendisi ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşim süreçleri, okul ortamında öğrencilerin davranışının şekillenmesi ve değişmesinde temel etkenlerden birisidir. Öğrenciler değerleri ve bunlara ilişkin davranışları büyük ölçüde “model alma” yoluyla öğrenmektedirler (Bandura, 1977, 5). Buna göre öğrenciler, okul ortamında öğretmenlerin davranışlarını gözlemlemekte ve bu durumdan bazı sonuçlar çıkararak kendilerine yararlı olan davranışı yapmaktadırlar. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde bireyin ya da öğrencinin, sosyal çevresinden gözlemlediği, model aldığı ve edindiği kültürel değerler sosyal çevresi yani öğretmeni tarafından kabul edilmesi sayesinde sınıf ortamında uyumlu bir öğrenci haline gelmesini sağlamaktadır. Aslında bu durum öğrencinin sınıf ortamındaki toplumsallaşmasını, diğer bir ifadeyle değerleri benimsemesini sağlar.

Öğretmenler, eğitim açısından amaçların gerçekleştirilmesinde ve doğal yeteneklerin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynarlar (Jackson, Boostrom ve Hansen, 1998). Öğretmenler sahip oldukları değerleri kazandırmada önemli bir role sahiptirler. Öğretmenlerin rolleri, sınıfta yaptığı öğretim faaliyetiyle sınırlı değildir ve bütün okulu kapsamaktadır. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencileri birey olarak görmeli ve onlara değer vermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin toplumsal ve kültürel farklılıklarını, ilgilerini ve yaptıklarını dikkate almalı ve en üst seviyede öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır. Ayrıca öğrencilerinde geliştirmek istedikleri kişilik özelliklerini kendi davranışlarıyla göstermelidirler. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklara temel değerlerin kazandırılması sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri önemlidir (Yılmaz, 2009). Fakat öğretmen, öğretim faaliyetlerinde uygulanması istenilen değerlere kendisi sahip değilse öğrencilerine iyi bir model olamaz, öğrencilerinin sahip olduğu değerlerin bile körelmesine ve hatta kaybolmasına neden olabilecek kötü bir model olabilir (Yazıcı, 2006). Bu durum bireyin aynı zamanda sosyalleşme sürecinde yaşayacağı çatışma ve uyumsuzlukların da kaynağı haline gelebilir.

Öğretmenin yaklaşımı, öğrenme-öğretme sürecinde çocuklara öğrettikleri ile onları değiştirerek yeni bir davranış biçimi geliştirdiği için çok önemlidir. Öğretmen, değerler eğitiminde öğrencilerin yaşına ve çevresine uygun bir biçimde davranmalıdır. Çocukların davranışlarını da yadırgamadan onlara sorular sorarak doğru yolu bul-



malarına yardımcı olmaya çalışmalıdır (Alpöge, 2011). Böylece çocuklar hem doğru ve normal kabul edilen davranışları fark edecek, hem de sınıf ortamı bir bütün olarak değerlendirildiğinde sınıf ortamında herkesin birbiri ile uyumu sağlanmış olacaktır.

Eğitimde değer kazandırma süreci büyük önem arz etmekte ve bu süreç, karakter eğitiminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır (Balay ve Kaya, 2014, 8). Okullarda değerler, kapsamlı bir kavramdır ve duyuşsal alanın önemli bir parçasını meydana getirmektedir. Sevgi, saygı, bir arada yaşama, toplumun değer yargılarını benimseme ve yaşatma, ahlak, kişiliği geliştirme, olumlu karakter oluşturma gibi çok geniş bir alandaki konular değer eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir (Tokdemir, 2007, 34). Milson ve Ekşi'ye (2003) göre okul, çocuğa uygun değerler yoluyla olumlu karakterin kazandırıldığı canlı bir laboratuvar ve öğretmenler ise laboratuvarında uygulama yapan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin değerlerle yüklü olması öğrencilere rol modeli olması açısından da önem taşımaktadır. Bu sebeple okulda rol modeli öğretmenlerin verdiği değerler eğitimiyle karakteri olumlu yönde şekillendirilen çocuk, moral yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kavrayarak, ahlaki değerleri anlama ve yaşatma konusunda hassasiyet taşımaya başlayacaktır (Balay ve Kaya, 2014, 8). Öğretmenlerin, sınıf ortamında rol model ve öğrencilerin yaptıkları davranışlar üzerinde onaylayan veya reddeden konumunda olması, değer aktarım süreçlerini etkilemektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları değerler eğitimine ilişkin bir ders veya eğitim (kurs, seminer) almışlar mıdır?
2. Öğretmen adaylarının önem verdiği değerler nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğrencilerinde en çok görmek istediği davranışlar hangileridir?
4. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin öğrencileriyle yapmak istedikleri etkinlikler nelerdir?
5. Öğretmen adaylarına göre insan davranışlarını belirleyen faktörler nelerdir?

#### **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması araştırmacıya bir olaya müdahale etmeden derinlemesine inceleme,

anlama, birey, katılımcı veya toplum üzerindeki etkisi ya da ilişkisi konusunda çıkarımlar yapma imkânı vermektedir (Akar, 2016).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formları kullanılarak toplanmıştır. Görüşme (mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir (Karasar, 2015). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak ve Demirel'e (2009) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem basit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Görüşme yöntemi, derinlemesine bilgi sağlama ve görüşülene kendini ifade etme imkânı gibi avantajlar sağlamaktadır.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alandaki iki akademisyen tarafından incelenmiş, görüş ve öneriler çerçevesinde form yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra bir öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmış, herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Hazırlanan görüşme formunda kişisel özelliklerle ilgili 5 soru, değer ve değer eğitimiyle ilgili 6 soru olmak üzere toplam 11 soru vardır.

Çalışma grubu seçilirken rastgele örneklem türü seçilmiştir. Rastgele örneklem türünde evrenden seçilen her bir bireyin seçilme şansı eşittir. Her bir birey diğerinden etkilmeden seçilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, 110). Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde not alma tekniği kullanılmıştır.

Veriler toplanırken ve analiz edilirken her bir görüşmeye bir kod verilmiştir. İlk görüşme yapılan öğretmen adayına ÖA.1, diğerlerine sırasıyla ÖA.2., ÖA.3 şeklinde birer kod verilmiştir.

Araştırmanın verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır ayrıca bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.256). Bu çalışmada da görüşme yapılan öğretmen adaylarından doğrudan alıntılar yapılmış ve araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlik) yükseltmeye çalışılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın örnekleminde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim alan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri Çizelge 1'de verilmiştir.

**Çizelge 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri**

Kod	Yaş	Doğum Yeri	Cinsiyet	Medeni Durum	Öğretmenlik Branşı
ÖA1	21	Bartın	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA2	21	Adana	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA3	21	Sivas	Erkek	Evli	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA4	20	Denizli	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA5	20	Nevşehir	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA6	20	Isparta	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA7	20	Manisa	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA8	21	Malatya	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA9	20	Kastamonu	Erkek	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA10	22	Kahramanmaraş	Erkek	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA11	21	Denizli	Erkek	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA12	21	Bursa	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA13	21	Balıkesir	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA14	20	Bolu	Kadın	Bekar	İlköğretim Matematik Öğr
ÖA15	23	Kastamonu	Erkek	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA16	20	Karabük	Erkek	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA17	19	Mardin	Kadın	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA18	21	Kocaeli	Erkek	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA19	20	Çorum	Erkek	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA20	19	Mardin	Kadın	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA21	20	Diyarbakır	Erkek	Bekar	Türkçe Öğr
ÖA22	20	Bursa	Kadın	Bekar	Sınıf Öğr
ÖA23	19	İstanbul	Kadın	Bekar	Sınıf Öğr
ÖA24	18	Muğla	Erkek	Bekar	Sınıf Öğr
ÖA25	18	Eskişehir	Erkek	Bekar	Sınıf Öğr

Çizelge 1'e göre öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine bakıldığında 14 kişi "İlköğretim Matematik Öğretmenliği", 7 kişi "Türkçe Öğretmenliği" ve 4 kişi de "Sınıf Öğretmenliği" bölümlerinde eğitim aldıkları görülmektedir. Medeni durumlarına göre 24 kişi "bekar", 1 kişi "evli" gözükmektedir. Cinsiyet durumlarına göre 14 kişi "kadın", 11 kişi "erkek"tir. Yaş gruplarına göre öğretmen adayları 18-23 arasında değişmektedir. Doğdukları şehirler bağlamında ele alındıklarında öğretmen adaylarının Türkiye'nin 21 farklı ilinden olduğu görülmektedir.

**Çizelge 2.** Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Yetkinlikleri

Evet (f)	Hayır (f)	Kararsız (f)
11	10	4

Çizelge 2'ye göre öğretmen adaylarının değerler eğitimi alıp almadıklarına ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplar incelendiğine 10 Evet, 11 Hayır ve 4 Nötr cevaplar verdikleri görülmektedir. Nötr cevap verenlerin, evet veya hayır şeklinde cevapları olmadığından dolayı böyle bir ayrıma gidilmiştir. Hem "Evet" hem de "Hayır" diyen öğretmen adaylarının değerler eğitimi konusunda formal bir eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının aile, çevre, okul ortamı gibi farklı yaşantılar içerisinde elde ettikleri bilgiler ışığında değerler eğitimi aldıkları görülmektedir.

Değerler eğitimine "Evet" cevabı veren öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri incelendiğinde ÖA.1 "Değerler eğitimi kapsamında özel günlerde okulumuzda konferanslar yapılıyordu.", ÖA.3 "Evet aldım. İlkokul ve lise zamanlarında Atatürk'ü anma etkinliklerine katıldım.", ÖA.4 "10 Kasım haftasına veya Çanakkale haftasında katıldığımız etkinlikler ile vatan ve Atatürk sevgisi konusunda eğitim almış olduk.", ÖA.6 "Ortaokulda ve lisede bu eğitimi aldım.", ÖA.7 "Değerler eğitimi kapsamında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 18 Mart Çanakkale Şehitleri haftasındaki programlarda görev almıştım. (Şiir okuma, oratoryo) ayrıca Çanakkale Savaşının anlatıldığı bir konferansta bulunmuştum.", ÖA.8 "Ortaokulda özel günlerde gösteriler, şiirler, tiyatro oyunları oynanırdı. Burada adalet, özgürlük, çocuk hakları, vatanseverlik, sevgi, saygı gibi kavramlar ele alınırdı.", ÖA.12 "Evet aldım. İlkokuldayken, çocuk bayramında halk oyunu oynamıştım. 18 Mart Çanakkale Zaferini kutlamak için koroya katılmıştım.", ÖA.16 "Evet, seçmeli ders olarak.", ÖA.18 "Evet.", ÖA.20 "Evet." ve ÖA.22 "Sosyal bilgiler dersi eğitimden sayılıyorsa, evet aldım." cevaplarını verdikleri görülmektedir. "Evet" cevabı veren öğretmen adayları, genel olarak değerler eğitimini konferanslar ve etkinlikler içerisinde ele aldıklarını belirtmektedirler. Öğretmen adaylarından sadece biri değerler eğitimini seçmeli ders olarak aldığını belirtmektedir. Aktepe ve arkadaşlarının (2020) yaptığı araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarına teorik ve uygulamalı etkinlikler yoluyla yapılmasını öne sürmektedir. Ancak bu çalışmanın bulguları içerisinde öğretmen adaylarının teorik ve uygulama açısından böyle bir eğitimden geçemedikleri anlaşılmaktadır.

Değerler eğitimine "Hayır" cevabı veren öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri incelendiğinde ÖA.2 "Eğitim almadım ama çocukluğumdan beri ortaokul-lise yıllarımda Çanakkale haftası etkinliği, 19 Mayıs kutlamaları vb. etkinliklerde bulunup bilgilendim.", ÖA.9 "Okuldaki temel dersler dışında almadım.", ÖA.13 "Aslında küçüklükten beri ilkokulda bize değerler işlenmiş diye düşünüyorum.", ÖA.14 "Ortaokulda İnkılap hocamız bize dersin son 10-15 dakikası değerler hakkında bilgi verir ve bizden geri dönüş beklerdi, tartışma ortamında herkes fikirlerini ortaya koyardı.", ÖA.19 "Hayır, almadım.", ÖA.21 "Yok almadım.", ÖA.23 "Akademik olarak değerler eğitimi almadım yalnız ailede öğrenilen belli davranışlar,

*ilkokuldan şimdiye kadar kazanılan kazanımlar da bence değerler eğitimidir.”*, ÖA.24 *“Değerler eğitimi konusunda herhangi bir profesyonel eğitim almadım. Değerler eğitimi bir bireyin çocukluğundan itibaren planlı veya plansız aldığı bir eğitimidir. Bu eğitim herhangi bir konferansa katılarak ya da çocukluğumuzda aile büyüklerimizin yere çöp atılmamasının yanlış olduğunu bize söyleyerek alabildiğimiz bir eğitimidir.”* ve ÖA.25 *“Değerler eğitimi konusunda eğitim almadım.”* ifadelerini kullanmaktadır. “Hayır” cevabını veren öğretmen adayları değerler eğitimi aile, çevre ve okul ortamında aldıkları görülmektedir. Buna göre değerler eğitimi, bireyin doğduğu andan itibaren sosyal çevresiyle etkileşimiyle birlikte gelişmektedir.

Öğretmen adaylarına değerler eğitimi alıp almadıklarına ilişkin sorulara sorulara değerler eğitimi almadıklarını ancak değerler eğitimi ile ilgili farklı görüşler öne sürerler bulunmaktadır. ÖA.5 *“10 Kasım için tiyatro oyunumuz ve korumuz lisede olmuştur. Kültürümüzü geçmişimizi öğrenip daha bilinçli oluyoruz.”*, ÖA.11 *“Öğrenim hayatına başladığımdan beri Atatürk’ün hayatı hakkında çok şey öğrendim. Çocukluk yıllarımdan gençlik yıllarına nasıl bir lider yetiştiğini özümseyebildim. Değerler eğitiminin ne olduğu daha önce düşünmememe rağmen şu an gerekli olduğunu düşünüyorum. Bir milletin, vatanın değeri yetiştirdiği aydınlarla, uğruna can verenlerle ve nankörlük etmeyen gelecek nesilleriyle ölçülür.”* ve ÖA.15’in *“Değerler eğitimi bireyin yerelden uluslararası etkileşime kadar götüreceği olan tüm evrensel kavramlardır.”* şeklinde belirttiği ifadelerle göre değerler eğitimi alıp almadıklarına ilişkin bir bilgi vermemektedirler. ÖA.10 ise değerler eğitimi konusunda herhangi bir görüş ortaya koymamıştır.

### Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Önem Verdiği Değerler

Değerler	f
Saygı	18
Hoşgörü	6
Sevgi	5
Empati	5
Vatan Sevgisi	4
Merhamet	3
Adalet	3
Dürüstlük	3
Eğitim	3
Ahlak	3
Karakterli Olma	2
Yardımselik	2
Güven Duygusu	2
Nezaket	2

## Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Aileye Bağlılık	1
İnsan	1
Millet Sevgisi	1
Samimiyet	1
Sakin Kalabilmek	1
Anne	1
Sorumluluk	1
Sömürmemek	1
Uyumlu Olma	1
Korku	1
Sorgulayıcı Olma	1

Çizelge 3'e göre aday öğretmenler 25 farklı değer öne sürmektedir. Çizelge 3'e göre, öğretmen adaylarından 18 kişi "Saygı" değerine önem verdiği görülmektedir. Daha sonra 6 kişi "Hoşgörü", 5 kişi "Sevgi" değerlerine önem verdiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının en çok önem verdiği bu değerler, kişiler arası ilişkiler açısından önemlidir. Diğer önem verdikleri değerler ise öğretmen adaylarına göre herhangi bir kişinin sahip olmasını istedikleri değerler olarak ele alınabilir.

Öğretmen adaylarına göre "İnsanların kazanması gereken en önemli duygu, düşünce ve davranışlar neler olabilir" sorusuna yönelik olarak öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde ÖA.1 "Saygı, merhamet, vatan sevgisi.", ÖA.2 "Vatan sevgisi olan, insan sevgisi olan, eğitim", ÖA.3 "Milli değer, vatan sevgisi, aileye bağlılık, sağlam karakter", ÖA.4 "Hoşgörüdür. İnsanların birbirinin fikirlerini anlayıp üstüne bir şeyler katmaya çalışması. Düşünce yapılarının, görünüşlerin yargılanmadığı hoşgörülü bir toplum.", ÖA.5 "her insana, fikre, inanca saygı duyulması gerekiyor. Saygı, hoşgörü, empati.", ÖA.6 "Saygı, yardımseverlik, hoşgörü.", ÖA.7 "Vatan millet sevgisi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, sevgi, insan hayatına değer verme.", ÖA.8 "İnsanların kazanması gereken en önemli duygu, empati duygusudur.", ÖA.9 "Saygı, samimiyet, sakin kalabilmek.", ÖA.12 "Eğitim. Sonuçta bir davranış değişikliğidir. Saygı, sevgi.", ÖA.13 "İnsanlık ve hayatta, toplum içinde düzenli bir şekilde yaşayabilmek için insanın kazanması gereken en önemli davranış saygıdır. İkincisi ise sevgidir. Sevmeyi bilmek gerisinde bir sürü duyguyu getirir diye düşünüyorum. Üçüncüsü ise ahlaktır.", ÖA.14 "Saygı, güven, sorumluluk.", ÖA.15 "İnsan temel yaşam alanının ve ortak yaşam alanının kullanım biçimini, diğer insanların ortak kullanırken uyması gereken temel kitabı kurallar vardır. Bir başkasının özgürlük alanını ihlal etmemek; iki yalan söyleyerek haksız kazanç elde etmemek; üç insanın dini ya da duygusal yönden sömürmemek.", ÖA.18 "Adalet, ahlak, saygı." ve ÖA.25 "Bana göre insanların kazanması gereken en önemli duygu korkudur. Çünkü bir insan bir şeyi yapmadan önce yapacağı şeyin olumsuz sonuçlarını düşünmemelidir. Bu olumsuzluklar korku penceresinden baktığımızda o iş üye-

rinde daha somut düşünebilmemize ve hem kendimiz hem de insanlık için daha yararlı fikir ve hareketler sergilememize yardımcı olur. Düşünce olarak insanlar etraflarında olanları sorgulayıcı bir düşünce yapısı ile ele almaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sorgulayıcı insan stabil olmamakla beraber kendine güvenme açısından kendine yarar sağlar. Kısacası olaylara at gözlüğü ile bakmaz. Bana göre en iyi davranış nezakettir. Bu hem kendimiz hem de toplum için yarar sağlar. Bize yararı, insanlar bize daha fazla saygı gösterir, daha iyi davranır. Toplum için ise toplumu bir arada tutar.” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının cevapları bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adayları, toplumu bir arada tutan, sosyal etkileşimi destekleyen ve sosyal ilişkilerde insanların nasıl yaklaşması gerektiğini belirten değerlere öncelik vermektedirler.

#### Çizelge 4. Öğretmen Adaylarının Öğrencilerde En Çok Görmek İstedikleri Davranışlar

Değerler	F
Saygı	13
Empati	3
Hoşgörü	3
Anlayışlı Olma	2
Değer Verme	1
Doğallık	1
Düşünerek Hareket Etme	1
Üretkenlik	1
Paylaşıcılık	1
Çalışkanlık	1
Sorumluluk	1
Adalet	1
İçten Olmaları (Samimiyet)	1
Mütevazilik	1
Edep	1
Laubali Olmama	1

Öğretmen adaylarına “İnsanlarda en çok görmek istediğiniz davranış ve davranış özelliği hangisidir?” sorusuna yönelik olarak verdikleri cevaplar bütün olarak incelendiğinde, Çizelge 4’te görüldüğü gibi 16 farklı davranış türü insanlarda en çok görmek istedikleri davranış türleridir. Buna göre öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre 13 kişi “Saygı” davranışını insanlarda görmek istediklerini belirtmektedirler. “Saygı” davranışının yanında 3 kişi “Empati”, 3 kişi “Hoşgörü”, 2 kişi de “Anlayışlı Olma” davranışlarını insanlarda görmek istediklerini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara bakıldığında, ÖA.1 "Anlayış.", ÖA.3 "Empati. Çünkü insan kendisine yapılmasını istemediğini başkasına yapamaz.", ÖA.4 "Hoş-görüdür. İnsanların birbirinin fikirlerini anlayıp üstüne bir şeyler katmaya çalışması.", ÖA.5 "Daha saygılı ve yaşadığı yerde sadece kendisinin olmadığını bilerek yaşayan insanlar görmek isterdim.", ÖA.8 "İnsanlarda en çok görmek istediğim davranış doğallıktır. Herkes olduğundan farklı görünme ve yaşamadığı veya hissetmediği duyguları bir şekilde karşısındakine yansıtma çabasında. Her insan olduğu gibi ve net olmalı.", ÖA.9 "Sevdiği insanları düşünerek hareket etmek.", ÖA.11 "En çok görmek istediğim davranış güler yüzlü olmaktır. Mevkisi, rütbesi veya konumu ne olursa olsun eşit bir şekilde davranarak, güler yüzlü davranarak tahammül edilebilmelidir.", ÖA.12 "İnsanların en çok saygılı olmasını isterdim. Kendisine, toplumuna, ülkesine, ailesine, doğaya, çevresindeki insanlara, geçmişine saygılı olmalı.", ÖA.20 "Daha içten ve samimi arkadaşlıklar kurmaları. Menfaat olmadan, bir şeyi karşılıksız şekilde yapmaları.", ÖA.22 "İnsanlarda en çok görmek istediğim davranış, saygıdır. Saygı olmadan iletişim kurmak zordur. Bahsettiğim saygı, küçüklerin büyüklere duyduğu, önemli şahsiyetlere duyulan saygı değil emeğe saygı, bireyin haklarına saygı, her bireye, hayvanlara, bitkilere, dünyada karşılaştığımız her nesneye, bulunuşuna olan saygıdır." ve ÖA.24 "En çok görmek istediğim davranış empatidir. Küçük bir örnek verecek olursam çevre kirliliği ile ilgili çok önemli sorunlarımız var. Bu yüzden doğa tahrip oluyor ve bazı canlı nesilleri tükeniyor. Bir insan küçük bir pet şişe dahi olsa onu çöpe atmak yerine sokağa attığında bu bunu kendi evinin salonuna atsam nasıl olur diye düşünse, çevre kirliliği olmaz. Bu empati duygusunu her olayda gerçekleştirmesi gerekir." cevaplarını vermektedirler. Bunun yanında ÖA.14 "Çevremden gözlemlediğim kadarıyla artık saygı sadece lafta... Ortada saygı diye bir şey yok maalesef ve bu çok üzücü en azından benim için." ifadesinde olduğu gibi "Saygı" davranışı ile ilgili olumsuz örnekleme görülmektedir.

#### Çizelge 5. Öğretmen Adaylarının Yapmak İstedikleri Etkinlikler

Etkinlikler	f
Ders Etkinliği	10
Geziler	5
Kültürel Etkinlikler	4
Sportif Etkinlikler	4
Sosyal Etkinlikler	3
Kitap Okuma	3
Ziyaretler	3
Doğa Yürüyüşü	2
Özel Gün ve Anma Programları	2
Çevre Temizliği	2
Yardımlaşma	2
Oyun Oynamak	1



Çizelge 5'e göre öğretmen adaylarına yönelik olarak "Öğrencilerinizle birlikte hangi etkinlikleri yapmak istersiniz?" sorusuna yönelik görüş ve düşünceleri incelendiğinde öğretmen adaylarının yapmak istedikleri etkinlikler 12 farklı başlık altında toplanabilir. Bunlar içerisinde 10 kişi "Ders Etkinliği", 5 kişi "Geziler", 4 kişi "Kültürel Etkinlikler", 4 kişi "Sportif Etkinlikler", 3 kişi "Sosyal Etkinlikler" yapmak istemektedir.

Çizelge 5'e göre öğretmenler adaylarının ders etkinliği yapmak isteyenlerin cevaplarına bakıldığında, ÖA.1 "Anıtkabir, Çanakkale şehitliği gibi önemli tarihi yerlere gezi düzenlemek isterim. Çünkü küçük yaşta buraları görmek milli bilinci olgunlaştıracaktır.", ÖA.3 "Öğrencilerimin derste sıkılmaması merakla, heyecanla, istekle gelmesi için, seyerek öğrenmesi için her konudan sonra konuyla ilgili bir pekiştirici olarak etkinlik oyun yapmayı düşünüyorum.", ÖA.6 "Matematiği sevdirmek adına oyunlarla matematik etkinliği yaptırmak isterim.", ÖA.8 "Öğrencilerime matematiği sevdirecek etkinlikler yaptırmak isterim.", ÖA.10 "Öğrencilerimle işlediğimiz konu hakkında etkinlikler yapmak isterim.", ÖA.11 "Bir matematik öğretmeni adayı olarak öğrencilerimin analitik zekâsını geliştirmek amacıyla 3 boyutlu cisimler üzerinde çalışmak isterdim.", ÖA.12 "Matematik öğretmeni olacağım için ders açısından matematiğe yönelik konuya ilişkin etkinlikler yapmak isterim.", ÖA.20 "Çocukların daha aktif derse katılacakları etkinlikler yapmak isterim.", ÖA.21 "Öğrencilerimle derste münazara, açık oturum, beyin fırtınası yapmak isterdim. Çünkü onları bu şekilde daha iyi eğitirim." ve ÖA.22 "Sosyal bilgiler dersini müzede göstererek anlatmak... Fen bilgisi dersini bahçede anlatmak. Güneş, ay ve dünya ünitesini somut olarak göstererek akıllarında kalıcı bilgiler yer etmesini sağlamak. Tabii ay ve dünyayı göstermek zor olacak ama en azından güneşi gösterebiliriz. Yerçekimini anlatabiliriz." cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının ders etkinliklerine genel olarak bakıldığında sınıf ortamında, öğrencilerin sıkılmalarını önlemek, konuyu daha iyi anlatabilmek ve ilgili dersi sevdirecek dersi anlatabilmek amacına yönelik cevap vermektedirler.

Öğretmen adaylarının farklı amaçlarla geziler düzenlemek istedikleri görülmektedir. Buna göre ÖA.1 "Anıtkabir, Çanakkale şehitliği gibi önemli tarihi yerlere gezi düzenlemek isterim. Çünkü küçük yaşta buraları görmek milli bilinci olgunlaştıracaktır." cevabını vererek, çocuklara milli bilincin kazandırılmasına yönelik gezilerin önemini vurgulamaktadır. Bunların yanında kültürel, sosyal ve sportif etkinlikler; huzur evi ziyaretleri ve okuma alışkanlıklarının kazandırılması vb. gibi etkinlikleri yapmak istemektedirler. Bunlara yönelik olarak aday öğretmenlerden ÖA.5 "Öğrencilerimle kitap okuma etkinliği, yapmak isterim. Kitap okumanın onları nasıl etkilediğini görmek isterim.", ÖA.13 "Tiyatroya gitmek isterim. Değişik matematik ile ilgili konferans veya müze gezilerine katılmak isterdim.", ÖA.14 "Öğrencilerimle kitap okuma, çiçek dikme, bir huzurevi ziyareti yapmak isterim... Çünkü genel olarak kitap okunmuyor ülkemizde, ben çocukluğumdan beri çok severim kitap okumayı. Her kitapla yeni bir dünya öğrenirdim. Bu yüzden öğrencilerimin de hayal dünyasının genişlemesini istiyorum. Doğa insana enerji verir. Annemle yaz başlarında saksılara çiçek dikerdik. Onlarla konuşur ve büyümelerini gözlemlerdik. Öğrencilerimin de böyle bir deneyim yaşamasını isterim. Saygının yerlerde olduğunu söylemişim. Büyüklere saygı ve sevgi kazanmaları için onları huzurevine

götürmek isterim. Büyüklemlerle sohbet etmelerini.”, ÖA.15 “Kültürel etkinlikler (sinema, tiyatro, kitap okuma), gezi etkinlikleri (tarihi, kültürel geziler), kamp ve spor (doğaya ve insan bedeni- ne uyum)”, ÖA.16 “Çevre temizliği. İnsanlara yardımcı olmak vb. etkinlikler. Toplumaya fay- da sağlamak için.”, ÖA.17 “Münazara. Öğrencilerin sorgulayan, düşünürken sorgulayabilen bireyler olması için...”, ÖA.18 “Film izlemek, şarkı söylemek.”, ÖA.22 “Doğa yürüyüşlerine çıkarak onları binbir çeşit hayvan ve bitkilerle tanıştırmak. Başka varlıkların da bu dünyada yaşadığını belirterek onlara saygı aşılamak. Sosyal bilgiler dersini müzede göstererek anlat- mak. Onları tiyatroya, sinemaya götürmek. Sosyalleşmelerini, aktif olmalarını sağlamak.” ve ÖA.25 “Öğrencilerimle birlikte basketbol oynamak isterim. Doğa yürüyüşü yapmak isterim. Bir de onlarla beraber huzurevlerine gitmek isterim. Öğrencilerimle beraber birlikte basketbol oynamayı isterim. Çünkü basketbol benim kendi branşım. Bana göre basketbol kemik ve kas gelişimi açısından önemli bir spor dalı. Bu da öğrencilerimin hem gelişmesi hem de eğlenmesi açısından gayet iyi bir aktivite. Doğa yürüyüşü yapmak isterim. Çünkü doğayı seven ve koru- yan insanlara ihtiyacımız var. Ben de öğrencilerime doğa sevgisini aşılamak için onlarla doğa yürüyüşü yapmak isterim. Huzurevi ziyareti oradaki anne ve babaları görmeleri için. Çünkü oradaki yaşlı insanlar kendi evlatları tarafından oraya bırakıldılar. Ben de öğrencilerimin anne ve baba sevgisi kazanması ve nasıl bir evlat olmamalarını öğrenmeleri açısından huzurevlerini öğrencilerimle birlikte ziyaret etmek isterim.” cevaplarını vermektedirler.

Bunların yanında ÖA.8 “onlara ilklerini yaşatmak benim hayalim. Hiç pizza yememiş öğrencilerimle pizza yemek, hiç sinemaya gitmemiş öğrencilerimi sinemaya götürmek. Yani onlara ilk olabilmek. Yıllar sonra beni gülümseyerek hatırlayabilsinler diye. Onları topluma yararlı bireyler olarak kazandırabilmek için.” şeklindeki ifadesine göre öğretmen adayları- nın mesleklerini yaparken öğrencilerinin hayatında kendisi açısından iz bırakacak etkinlikler yapmak istediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yapmak istedikleri etkinlikler bağlamında verdikleri cevap- lar bir bütün olarak incelendiğinde, öğretmen adayları, öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel gelişimi açısından etkinlikler düzenlemek istemektedirler. Çizelge 5'e göre etkinlikler genel olarak okul ve sınıf ortamında düşünülen etkinliklerdir. Bu durum öğretmen adaylarının daha çok okul ortamına odaklandıklarını göstermektedir. Etkin- likler değer bağlamında değerlendirildiğinde ise çoğunlukla insani değerler açısından etkinlikler düşünülmektedir. Bunların yanında 3 öğretmen adayı, millî bilincin oluş- ması amacıyla etkinlikler düzenlemek istemektedirler. Öğretmen adayları sorulara ilk akıllarına gelen ve kendilerinde değer olarak yansıyan durumlara ilişkin ifadeler ola- rak değerlendirilebilir.

**Çizelge 6.** İnsan Davranışlarını Belirleyen Faktörler

Faktörler	f
Aile	11
Yaşadığı Çevre	6
Eğitim	4
Sosyal Etkileşim	3
Dini İnançları	2
Okul	1
Toplum Baskısı	1
Maddi Durum	1
Benliği	1
Beklenti ve Çıkarları	1
Geçmiş Yaşantı (Tecrübe)	1

Çizelge 6'ya göre öğretmen adaylarına göre insan davranışını belirleyen 10 farklı faktör bulunmaktadır. Bunlar bir bütün olarak incelendiğinde, 11 kişi doğrudan "Aile" faktörünün en önemli faktör olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 6 kişi "Yaşadığı çevre" olarak belirtmektedir. İnsanın yaşadığı çevresel faktörlerin içerisinde, aile, okul, akraba, komşular gibi unsurlarda bulunmaktadır. 4 kişi "Eğitim" i önemli bir faktör olarak görmektedir. Aday öğretmenler "Eğitim" konusunda aile, okul ve çevreyi birlikte değerlendirmektedir. Bu bağlamda üç faktör birlikte değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarına göre "Sosyal Etkileşim", "Dini İnançları", "Okul", "Toplum Baskısı" ve "Maddi Durum" gibi unsurlar insan davranışlarını belirleyen faktörlerdendir. Diğer taraftan "Beklenti ve Çıkarları", "İnsanın Benliği" ve "Maddi Durumu" da öğretmen adayları tarafından insan davranışlarını belirlediği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri incelendiğinde, ÖA.1 "Eğitim. Bir bireyin ilk olarak ailesinden sonra da okulundan aldığı eğitim nasıl bir insan olacağına temelini oluşturuyor.", ÖA.2 "Büyüme tarzı, yetişme tarzı önce aile içi sonra arkadaşlar komşular yaşadığı şehir yer çok önemlidir.", ÖA.4 "Yetiştirdiği yer ve yetiştirenlerin düşünce yapısı. Çünkü ağaç yaşken eğilir sözünden yola çıkarak, küçük yaşta gördüğümüz, duyduğumuz şeyler zihnimizde bir harita oluşturmaya başlanır, bir şeye karşı görüşümüzün, tutumumuzun temelleri atılır. Daha sonralar üstüne bir şeyler eklense bile hep bu temeller üzerine devam edilir.", ÖA.5 "Ailedir. Ailesinden, kültüründen ne görüyorsa insan ona göre davrandığını düşünüyorum. Mesela benim ailem başkalarına karşı hoşgörülü olduğunu düşünüyorum ve bende öyle davranmaya çalışıyorum.", ÖA.7 "İnsan davranışlarını öncelikle yaradılış ama daha sonra ise en önemli etken yetişme çevresi, doğduğu ailedir.", ÖA.8 "İnsan davranışlarını etkileyen en önemli kurallar aile ve ahlaki dini inançlarıdır. Herkesin çizgileri olmalı ve davranışlarını buna göre belirlemelidir.", ÖA.9 "Bence çocukluğunda yaşadığı çevre ve çevresindeki insanların

*gösterdiği davranışlardır. Akrabamızın çocuğunun her istediği anında oluyor ve bu davranışlarına yansıyor ve bencil davranışlar sergiliyor.*", ÖA.11 *"İnsanların davranışları, beklentileri ve çıkarları doğrultusunda şekillenir."*, ÖA.15 *"İnsan davranışlarını belirleyen faktör, çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda aldığı karşı tepkilerdir."*, ÖA.16 *"Kendi benliği ve toplum baskısını kaldırıp kaldıramadığı ile alakalı."*, ÖA.19 *"Büyüdüğü çevre ve maddi durumu."*, ÖA.21 *"En önemli faktör geçmiş yaşantı, tecrübedir."*, ÖA.22 *"İnsanların davranışlarını belirleyen en önemli faktör bence karşısındaki insanın ona karşı tutumudur."*, ÖA.23 *"En önemli faktör ailedir. Örneğin ailede şiddetle büyümüş bir çocuk, şiddeti uygulayan bireyden yola çıkarak ya onun gibi olmak istemez ya da onu örnek alır."* ve ÖA.24 *"En önemli faktör bence aldığı aile terbiyesidir. Çünkü ilk olarak en iyi eğitim aile eğitimidir. Bebekler ve çocuklar ilk olarak anne ve babasının hal ve karakterlerini taklit ederek, onları rol model olarak hayata başlarlar. Küçükken aldığı aile terbiyesi ile ileride de iyi bir birey olurlar."* şeklinde cevapları verdikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerine göre davranışı belirleyen faktörler olarak aile, çevre, eğitim ve benlik algısı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle genel olarak davranışlar sosyal etkileşim süreçleri içerisinde ortaya çıkmaktadır. İnsanlar bulunduğu ortama yönelik olumlu ilişkilerle bağlanma, grubu kabullenme ve gruba bağlılık davranışların değer olarak yansımaları gösterir. Değerler, toplumun kabullendiği, onay verdiği, bireyin içselleştirdiği ve alışkanlık haline getirdiği davranışlardır. Dolayısıyla öğretmen adayları, öğrencilerin davranışlarını dikkate alması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerine ek olarak öğretmen adaylarına "Alışkanlık ya da davranışlarınızla ilgili belirtmek istediğiniz başka hususlar var mıdır" soru sorulmuştur. Bu soruya yönelik ÖA.11 *"Yaşadığı olayların etkisinde kalmak geleceğini ve karakterini şekillendiriyor. Bu yanlış bir davranış biliyorum fakat elimden gelen bir şey yok gibi düşünüyorum."* şeklinde cevap vererek öğrencilerin davranışlarını yaşadıkları olaylar belirlemektedir. ÖA.13 *"İnsanlar neye alışırsa öyle devam ediyor ama bence bu böyle olmamalıdır. İşimize gelen davranışı bırakmak istemediğimiz çoğu şeye alışkanlık deyip atıyoruz."* ifadesinde olduğu gibi insanların davranışları değişebilir. ÖA.22 *"Davranışlarımızı biraz olsun olumlu yönde değiştirebilirsek ortada iletişim sorunu kalacağını düşünmüyorum."* ifadesindeki gibi davranışlar ile iletişim arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. ÖA.23 *"Sadece toplumu ve çevremi kötü etkilemeyecek davranışlar yapmamaya çalışıyorum."* şeklindeki ifadeyle öğretmen adayının kendisinin rol model olmasının önemi üzerinde durmaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen adayları değerler eğitimini genel olarak informal süreçler içerisinde kazandıkları görülmektedir. Belli bir ders ve müfredat içerisinde değerler eğitimini almadıkları anlaşılmaktadır. Okullarda belli dersler içerisinde hocaların yaklaşımlarıyla, konferanslar, belirli gün ve haftalar içerisinde yapılan etkinlikler içerisinde değerler eğitimi verilmektedir.

Değerler, insanların duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren standart ölçülerdir (Schwartz, 1992) ve aynı zamanda bireyin toplumsallaşma sürecinin bir parçasıdır. Toplumların kültürel birikimleri, değerlerin kaynağı ve oluşumunu sağlar. Bireyin toplum içerisindeki davranışlarını motive eder ve yönlendirir.

Her toplum, değerlerin benimsenmesini ve nesilden nesile aktarılmasını ister. Bu doğrultuda bir toplum içerisinde aile ve okul değer aktarım süreçlerini belirleyen faktörlerdir. Aile ortamında, ebeveynlerin; okul ortamında ise öğretmenlerin tutum ve yaklaşımları, değer aktarım süreçlerini belirler. Model olma ve sosyal onay, değerlerin benimsenmesinde etkili olan unsurlardır. Öğretmenler, değer davranışları açısından model olma ve öğrencilerin davranışlarının devam etmesini yönelik motive edici yaklaşım olarak sosyal pekiştiriciler yani sosyal onaylar sayesinde öğrencilerin değerleri kalıcı olarak benimsemesini sağlar.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip olunması gereken değerlere baktığımızda saygı, hoşgörü, sevgi, empati, vatan sevgisi, merhamet, adalet, dürüstlük değerleri ön plana çıkmıştır. Çizelge 3 ve Çizelge 4 birlikte incelendiğinde öğretmen adaylarının önem verdiği değerler ile insanlarda en görmek istedikleri davranışlar örtüşmektedir. Her iki çizelgeye göre "Saygı" değer ve davranışı öne çıkmaktadır. Değer ve davranışlar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının davranış olarak en çok görmek istedikleri "Saygı" aynı zamanda değer yaklaşımlarının birer yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü bilinçli yapılan her davranışı ve davranışın yönünü belirleyen değerdir. Dolayısıyla Çizelge 3 ve Çizelge 4 aynı zamanda öğretmen adaylarının, sınıf ortamında, öğrencilerinden en çok beklediği, öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer ve davranışları göstermektedir. Gündüz'ün (2017) yaptığı bir başka araştırma da ise sevgi ve saygı değerleri, önemli bir yer tutmaktadır. Bu anlamda değerler, örneğin iş hayatında insanların kendilerini iyi hissetmelerini sağlar. Sevgi ve saygı değerlerinin kazanılmasında öğretmenler ebeveynlere göre daha etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerine sevgi ve saygı değerlerini kazandırması beklenmektedir. Gündüz'ün (2019) yaptığı bir araştırmaya göre özellikle hoşgörü değeri, araştırmaya katılan öğretmen adaylarında oldukça yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür.

Gömlüksiz'in (2009) yaptığı bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının iyilik yapma, dostluk, adalet, sevgi ve insanlık gibi geleneksel değerlere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Yazar'ın (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmen adaylarına göre dürüst, ahlaklı, fedakâr, sorumluluk sahibi, kültürel ve toplumsal değerlere sahip, öğrencilere eşit ve adil davranmak öğretmenin temel değerleridir.

Araştırma sonuçlarından biri de öğretmen adayları değerler eğitimi aile, çevre ve okul ortamında aldıkları görülmektedir. Buna göre değerler eğitimi, bireyin doğduğu andan itibaren sosyal çevresiyle etkileşimiyle birlikte gelişmektedir. Yazar'a (2012) göre, öğretmen adayları, değerlerin kazanılmasında ailenin önemli bir rol oynadığını

öne sürmektedirler. Fidan (2009) “*Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri*” adlı çalışmasında değerlerin öğretiminde etkin unsurun aile olduğu öne sürülmüştür. Diğer taraftan Yıldırım’ın (2009) yaptığı çalışmada ise değer eğitiminin ailede başlaması ve bu süreçte ailenin daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu çerçevede eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına değer eğitimi adı altında dersler verilmektedir. Bu derslerde, değerler eğitimine yönelik bilgilendirici faaliyetlerle beraber, değerler eğitiminin nasıl kazandırılacağına yönelik geleceğin öğretmenlerine, ders içi örnek değer eğitimi faaliyetleri yaptırılabilir.

### Kaynakça

- ACAT, M. B. & ASLAN, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ), *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 9, Nu: 21, s.7-27.
- AKAR, H. (2016). Durum Çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- AKBAŞ, O. (2008). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.) Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- AKTEPE, V., YALÇINKAYA, E., GÜNDÜZ, M. & TEMUR, M. (2020). Değerler Eğitimi Dersine Yönelik Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:9, Sayı: 2, s.809-821.
- ALPÖGE, G. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- BALAY, R. & KAYA, A. (2014). Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Ahlaki Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 12, No. 28, s. 7-45, Aralık 2014
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E. & DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education*. London New York: Routledge Falmer.
- DOĞAN, İ. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu. Değerler ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitapçığı, s.615-634, İstanbul: Dem.
- FİDAN, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitim-bilim Dergisi*, 2, (20), s.1-18.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2009). Öğretmen Adaylarının Geleneksel Değer Algıları. I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı, Elazığ, s.31-38.

- GÜNDÜZ, M. (2017). Definition of The Values That Pre-Service Teachers Want Their Students to Gain. *International Journal of Current Research*, Vol: 9, Issue, 08, s.55185-56189.
- GÜNDÜZ, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Hoşgörü Düzeylerinin Belirlenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6 (2), s.42-52.
- JACKSON, P. W., BOOSTROOM, R. E., & HANSEN, D. T. (1998). *Moral Life of Schools*. San Francisco: JosseyBass.
- KARASAR, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (28. Basım)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MALONE, Y. (2002). Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22 (1), s. 10-13.
- MILSON, A. J. ve EKŞİ, H. (2003). Öğretmenlerin Karakter Eğitiminde Yetkin Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), s. 99-130.
- ÖZENSEL, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), s. 217-219.
- ÖZKAN, R. (2011). Toplumsal Yapı, Değerler ve Eğitim İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:19, Nu:1, s. 333-344.
- SCHWARTZ, S. H. & BİLİSKY, W. (1987). Toward a Psychological Structure Of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp.550-562.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). *Universal in The Content And Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*, (Editor: M. Zanna). Advances In Experimental Social Psychology, pp.1-65. New York: Academic Press.
- SCHWARTZ, S. H. (2006). Basic Human Values: Teory, Measurement and Applications, Çeviren: Ali Dönmez. *Revue française de sociologie*, 42, pp.249-288.
- TAVŞANCIL, E. & ASLAN E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- THOME, H. (2015). Values, Sociology of. In: James D. Wright (editör-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd Edition, Vol 25. Oxford: Elsevier. pp. 47-53.
- TOKDEMİR, M. A. (2007). Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Trabzon.
- TÜRKKAHRAMAN, M. (2014). Social Values and Value Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, pp.633-638.
- YAZAR, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), s.61-68.
- YAZICI, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, s. 499-522.

## Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILDIRIM, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomeonological Approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, s.165-184.
- YILMAZ, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*.7 (17), s.109-128.



# MESNEVÎ'DE DEĞERLER VE MESNEVÎ'NİN DEĞERLERE BAKIŞI\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

### Halil TAŞ<sup>1</sup>

\* Bu çalışma, yazarın "Mesnevî Destekli Değerler Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5219-1123.

Geliş Tarihi: 08.01.2020 Kabul Tarihi: 25.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.672051

**Öz:** Değerler eğitimine gereken önemin verilmemiş olmasının bir sonucu olarak, insanlarda artış gösteren tahammülsüzlük, anlayış azlığı, farklılıkları kabullenmeme tavrı, kimi zaman baskı ve şiddet uygulamalarına da dönüşebilmektedir. Bu nedenle, Mesnevî'nin değerleri öne çıkaran insani, ahlaki ve yapıcı iletilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Mevlâna'nın, yaşadığı dönemin sorunlarına olduğu kadar, günümüzün önemli bazı sorunlarına da çözüm olabilecek önerilerinin yer aldığı Mesnevî'de değerler de önemli yer tutmuştur. Bu çalışmada; değer kavramı, değerler eğitimi, Mevlâna'nın değer ve eğitim anlayışı ile değerlere bakışı ve değerleri ele alış şekli, Mevlâna'nın en önemli eserlerinden biri olan Mesnevî'den yola çıkılarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri ise Mesnevî'nin değerlere bakışını ve değerleri ele alış şeklini ortaya koymak amacıyla işlenmiştir. Bu çalışmada Mesnevî'den yapılan atıflarda Veled (Çelebi) İzbudak'ın Mesnevî Tercemesi esas alınmıştır. Bu çalışmanın, dünyaca kabul görmüş Mesnevî'nin kullanılarak, değerler eğitiminin daha etkili ve sonuç alıcı olarak gerçekleştirilmesi, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda yol göstermesi açısından önemli ve özgün olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışma, Mesnevî gibi çok yönlü bir eserin, değerler eğitiminde ve değer kazandırma sürecinde kullanılabilirliğini göstermesi ve eğitim bilimine farklı bir kaynağın kazandırılması açısından da önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Mevlâna, Mesnevî, Değer, Değerler eğitimi

## VALUES IN MESNEVÎ AND MESNEVÎ’S PERSPECTIVE ON VALUES

### Abstract:

As a result of the lack of importance given to values education, the increasing intolerance, lack of understanding, attitude of not accepting differences can sometimes turn into practices of pressure and violence. For this reason, it can be said that there is more need than ever for Mesnevî’s human, moral and constructive messages that emphasize values. Values also had an important place in Mesnevî, where Mevlâna’s suggestions that could be a solution to some important problems of today as well as the problems of the period he lived. In this study; the concept of value, values education, Mevlâna’s understanding of value and education and his approach to values and his approach to values are explained based on one of Mevlâna’s most important works, Mesnevî. In this context, the values of hospitality, charity, patriotism, giving importance to family unity and tolerance have been processed in order to reveal Mesnevî’s view of values and his approach to values. In this study, Mesnevî Translation of Veled (Çelebi) İzbudak was taken as the basis for the references made from Mesnevî. It can be said that this study is important and original in terms of making values education more effective and effective and guiding to reach the ideal of good person, good citizen and good society by using the world-renowned Mesnevî. In addition, this study is important in terms of showing the usability of a versatile work such as Mesnevî in the education of values and in the process of adding value, and in terms of gaining a different resource to educational science.

**Keywords:** Mevlâna, Mesnevî, Value, Values education.

### 1. Giriş

Geçmişten günümüze fikir insanları tarafından, erdemli bireylerde ve bu bireylerin oluşturduğu erdemli toplumlarda bulunması gereken değerlere dikkat çekilmiş; yer ve zaman dilimine bağlı olarak farklılıklar gösterse de değerler önemini hep korumuştur (Kaymakcan, 2010). Küreselleşme ve kapitalist ekonominin dünyadaki çeşitli etkileri, hızla gelişen teknoloji, artan şiddet ve iç savaşlar değerler eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Arıkan, 2011). Tutum ve davranışlarımıza yön verme ve kararlarımızda etkili olma özelliği, değerlerin bireysel ve toplumsal önemini her geçen gün artırmaktadır.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de varlığını sürdüren pek çok bireysel, toplumsal ve küresel ahlaki soruna çözüm aramak, teologlar, felsefeciler ve ahlakçılar başta

olmak üzere, kendini ilgili ve sorumlu hisseden tüm insanların ortak görevleri arasında yer almıştır (Yaran, 2010). Toplumda yaşanan değer kaymaları ve belirsizlikler, bölgesel ve küresel şiddet eylemleri, değerler eğitiminin gündeme gelmesindeki önemli nedenlerdir (Ersoy, 2011). Toplumda yaşanan karmaşanın bir sonucu olarak meydana gelen değer belirsizlikleri, değer kayıpları ve değer önemsizleşmesi, değerler eğitiminin gündemdeki yerini korumasını sağlayacak gibi görünmektedir. Bu durum, toplumun ahlak seviyesinin yükseltilmesi için değerler eğitimine vurgu yapılması gerektiğini göstermektedir. Son zamanlarda şiddet eylemlerinde, alkol ve uyuşturucu kullanımında hızlı artış, öğrenciler arasında ebeveynlere ve öğretmenlere karşı asileşme, söz dinlememe, saygı sınırlarını zorlama, sapkınlıklar, internet bağımlılığı, sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar, toplumun temel değerlerini sarsacak noktaya ulaşmıştır (Hökekleli, 2010).

Dünyanın hızla mekanikleştiği bu çağda, teknolojik buluşların etkisiyle kendine, ailesine, içinde yaşadığı topluma yabancılaşan, kendisine ve içinde yaşadığı topluma nefret ve şiddet duyguları besleyen insan; sevgiden yoksun, inançtan ve samimiyetten habersiz şekilde kendisine ve çevresine zarar verecek hale gelmiştir (Doğan, 2014). Değerlerin, genel eğitim içerisinde gereken yeri ve önemi alamamış olması, insanlarda kendisine ve içine bulunduğu topluma karşı yabancılaşma, farklı duygu, düşünce, inanç ve tutumlara hoşgörü göstermeme eğilimini artırmıştır (Doğanay, 2012). Değerler eğitimine gereken önemin verilmemiş olmasının bir sonucu olarak, insanlarda artış gösteren tahammülsüzlük, anlayış azlığı, farklılıkları kabullenmeme tavrı, kimi zaman baskı ve şiddet uygulamalarına da dönüşmektedir. Bu nedenle, Mesnevî'nin insani, ahlaki ve yapıcı iletilerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

Mevlâna'nın, yaşadığı dönemin sorunlarına olduğu kadar, günümüzün önemli bazı sorunlarına da çözüm olabilecek önerilerinin yer aldığı Mesnevî'de değerler de önemli yer tutmuştur (Mevlâna, 2014; Turan, Belenli ve Kiriş, 2010). Günümüzde ihtiyaç hissedilen birçok insani değeri Mesnevî'de bulmak mümkündür. Mevlâna üzerine uzun yıllar araştırma yapan İrene Melikoff'un; "Mevlâna'nın Mesnevî'si, bütün dillere çevrilip bütün insanlar tarafından okunsaydı, milletler arasında savaş diye bir şey olmaz, herkes barış içinde yaşardı." (Melikoff, 1983: 64) ifadesi, dikkate değer bir tespittir. Hoşgörüyü, tahammülü, anlayış ve mütevazılığı esas alan, insanlığı huzur, güven ve barışa davet eden Mevlâna'nın Mesnevî'sinin değerlere bakışını ve değerleri işleme şeklini bilmek, değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması noktasında önemli katkılar sağlayacak türdendir. Mesnevî hikâyelerinin, hayal dünyalarını genişletebilmeleri, empati kurabilmeleri, farklılıkları algılayabilmeleri ve gelecekle ilgili kurgulayabilmeleri açısından çocuklara önemli katkıları olacaktır.

Bu çalışmada; Mesnevî'nin değerlere bakışı ve değerleri işleyiş şekli ele alınmıştır. Bu çalışma; değerler eğitimini önemseyen tüm eğitimcilere ışık tutması, öğrencilerin değerlere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, ahlaki düzeyleri yüksek birey-

lerin yetiştirilmesi ve değerler eğitiminin biçimlendirilmesinde rol oynayan öğretmen, öğrenci ve velilere yol göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın, dünya bilim çevrelerince kabul görmüş farklı bir kaynak kullanılarak, değerler eğitiminin biçimlendirilmesinde rol oynayan süreç ve kriterlerin yeniden yapılandırılması; değerler eğitiminin daha etkili ve sonuç alıcı olarak gerçekleştirilerek, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda yol göstermesi açısından, bilimsel literatüre önemli ve özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma, Mesnevî gibi çok yönlü bir eserin, değerler eğitiminde ve değer kazandırma sürecinde kullanılabilirliğini göstermesi ve eğitim bilimine farklı bir kaynağın kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada; değer kavramı, değerler eğitimi, Mevlâna’nın değer ve eğitim anlayışı ile değerlere bakışı ve değerleri ele alış şekli, Mevlâna’nın en önemli eserlerinden biri olan Mesnevî’den yola çıkılarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, misafirperverlik, yardımseverlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerleri ise Mesnevî’nin değerlere bakışını ve değerleri ele alış şeklini ortaya koymak amacıyla işlenmiştir. Bu çalışmada Mesnevî’den yapılan atıflarda Veled (Çelebi) İzbudak’ın *Mesnevî Tercemesi* esas alınmakla birlikte, zaman zaman Abdülbaki Gölpınarlı’nın *Mesnevî Tercemesi* ve Şerhi ile Şefik Can’ın *Mesnevî Tercümesi*’nden de yararlanılmıştır.

## 2. Değer Kavramı

Değerler, insanların davranışlarına yön veren ve yaşam tarzının oluşumunda etkili olan faktörlerdir (Yel ve Aladağ, 2015). İnsanların bir olay, bir durum ya da birey karşısındaki duyarlılıkları olarak tanımlanabilecek değerler (Yaman, 2012), yaşam tarzımızı ve hedeflerimizi belirleyen, kararlarımızı etkileyen, inançlarımızı yansıtan ve ilkelerimizi meydana getiren tercihler (Aktepe ve Yel, 2009), yaşamımızı etkileyen ve yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2012). Bu durumda değerlerin insanların olay ve durumlar karşısında takındıkları tavırları, belirlemiş oldukları tutumları olduğu da söylenebilir.

Günümüzde duygu, düşünce ve fikir birliği içinde olan bireylerin bir arada yaşama arzusu birçok rol ve grup ortaya çıkarmakta; bu gruplaşmalar da daha çok normun, inanç ve düşüncenin oluşmasına sebep olmaktadır (Gültekin, 2007). Bu açıdan değer, toplum tarafından doğru ve lüzumlu görülen duygu, düşünce, tutum, fikir, erek, hedef ve inanışlardır (Tüysüz, 2011). Değerleri, bireyleri kıymetli yapan üst düzey özellikler ve donanımlar (Yaman, 2012) olarak tanımlamak mümkündür. Toplumsal yaşamın bir düzen içinde sürdürebilmesi için gerekli olan değerlerin, toplumu oluşturan bireylerin kaynaşmaları, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve insanların birlik içinde hareket etmeleri için birere harç görevi gördükleri de söylenebilir.

İnsanlar tarafından içselleştirilmiş olan, toplumsal gereksinimleri giderdiği ve kişilerin mutluluğuna dair olduğu varsayılan ve insanların davranışlarını belirleyen ölçütler (Özgüven, 2015) olarak tanımlanabilecek değerler, doğuştan getirilmeyip,

gözlem ve etkileşim sonucunda yaşayarak öğrenilen ve doğru ile yanlış ayırmamıza yardım eden temel inançlardır. Bir toplum, bir inanç, bir ideoloji tarafından ya da bireyler arasında kabul görmüş, özümsemiş ve sürdürülmekte olan toplumsal, insani, ideolojik veya tanrısal menşeli her çeşit duyuş, düşünüş, davranış, kural veya kıymetler olarak tanımlanan değerler (Çelikkaya, 2014), bireylerin herhangi bir olgu ya da durum karşısındaki duruş ve tutumunu belirten toplumsal ve etik kapsamlı inanış ve düşünüşlerdir (Yeşil ve Aydın, 2007).

Bağlı oldukları kültürlerle göre farklılık gösteren ve değişime açık yapılar olan değerler, zamanla değişikliklere uğrayabilirler (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Bireylerin şahsiyetlerini ve bakış açılarını belirleyen değerler, doğuştan olmayıp yaşam içinde kazanılır (Yeşil ve Aydın, 2007). Bireyin kendi tutum ve davranışlarını belirlemede, başkalarının tutum ve davranışlarını değerlendirmede bir ölçüt işlevi gören değerler, insanların her alandaki tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde etkin rol oynar (Yeşil, 2008). Bireylerin kişiliklerini şekillendirme özellikleri, kişilerin olay ve olguları değerlendirme anlayışlarına etkileri, toplumsal normları ve rolleri belirleme nitelikleri değerlerin önemini artırmaktadır.

Bilsky ve Schwartz'a (1994) göre değerler, kendi aralarında önem sırasına konur. Değerler, bireysel olup öznel fikirler içerirler. Değer önceliklerimiz, algı ve duygularımızdan etkilenmenin yanı sıra, sosyal roller gereği ortaya çıkan ihtiyaçlarımızdan da etkilenerek değişebilirler. Değerler, bireylerin hedefleriyle ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan davranış tarzlarıyla ilgilidir. Değerler, bireylerin yapıp ettiklerini mantıksallaştırıp benimsemelerine olanak tanıyan ve içinde inançları da barındıran öğelerdir.

Bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için sonuçları üzerinde iyice düşündükten sonra alternatifler arasından özgürce seçilmiş olması, tekrarlanabilmesi ve tutarlı olması, hassasiyetle önemsenmiş olması, davranışa dönüştürülmesi ve toplumca onaylanmış olması gerekir (Ulusoy, 2007). Değerler toplumsal gereksinimleri karşılayan ve kişilerin lehine olan ölçütlerdir. Toplum ya da bireyler tarafından kabul edilen bütünleştirici olgular olan değerler, genel ve soyut özelliklere sahiptirler. Kişilerin dimağında yer alan ve davranışlarını belirleyen değerler, bireylerin duyguları ve coşkularıyla da yakından ilgilidirler (Yetkin ve Daşcan, 2008). Değerler toplumsal bütünleşmeyi sağladığı gibi olaylar ve durumlar karşısında ortak duygular beslemeyi ve birlikte hareket etmeyi de sağlar.

## 2.1. Değerler Eğitimi

Günümüzde gittikçe yaygınlaşan kaba kuvvet kullanımı, sorumluluktan kaçma, kural tanımama, saygısızlık, çalma, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, bencillik, kötü dil kullanımı gibi istenmeyen tutum ve davranışların önlenmesi için değer öğretimi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Aladağ, 2009). Çağımızda meydana gelen siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşan sorunlara kişilerin ahlaki normlara uygun çözümler üretebilmelerinde değerler eğitimi önemlidir (Kale, 2007).

Bireyin bütün yaşamı boyunca süren değer aktarma süreçleri, değerler eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2012). Değerler eğitiminin formel öğretimsel faaliyetlerin içinde sürdürülmesi gerektiğine ilişkin görüş birliği bulunmakla birlikte, değerler eğitiminde nelerin hangi yöntem ve tekniklerle aktarılacağına ilişkin fazla bir görüş birliği bulunmamaktadır. Değerler eğitimi konusunda birbirinden farklı görüşler bulunmakla birlikte, bu konuda ileri sürülen görüşlerin tamamına yakını değerlerin yeni kuşaklara öğretilmesi gerektiğinde birleşmektedir.

Değerler eğitimi, değer belirleme sürecinde bireylere yardımda bulunmayı içerir (Naylor ve Diem, 1987). Kültür aktarımı, sosyal gönenç, kişinin toplumsallaştırılması, bireylere insani değerlerin öğretilmesi ve istedik kararların alınması bilinçli bir değerler eğitimiyle olanaklı olabilir (Tezgel, 2006). Değerler, doğuştan olmayıp yaşam içerisinde zamanla şekillendiğinden, kişinin yaşam tarzını ve şahsiyetini belirleyen değerlerin, bu konularda ehil kişi ve kurumlar eliyle, sistemli ve bilinçli bir şekilde verilmesi daha uygun olabilir.

İnsanları ortak bir değer anlayışında buluşturmak; ahlaki, insani, manevi değerlere saygılı bireyler olarak yetiştirmek için doğru yönde verilen değerler eğitimin önemi yadsınamaz (Sucu, 2012). Toplumsal hayatın ve toplumsal düzenin uyumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için, toplum tarafından onaylanan değerlerin yeni nesillere aktarılması ve toplum tarafından onaylanmayan değerlerin ise ortadan kaldırılması ya da işlevsiz bırakılması, ancak değerler eğitimi ile gerçekleştirilebilir (Ünal, 1980). Gültekin’e (2007) göre, değerler eğitimi, formel eğitim içerisinde verilmesi gereken, yeni kuşağın kişilik gelişimine ve sosyalleşmesine katkı sağlayan bir alandır. Değerler evrensel ve tutarlı olarak verilmeli, herhangi bir mahalli, milli vb. yerel değer, insanlık mirasının evrensel değerlerini yıkıcı veya yok edici içerikte olmamalıdır (Yavuz, 2007). Değerler eğitiminin tesadüflere bırakılmaması gerekir. Bu eğitimin, içeriği iyi hazırlanmış, evrensel ve ulusal değerlerin bütünleştirildiği, hedeflerin ve kazanımların net olarak ortaya konduğu öğretim programları vasıtasıyla, planlı ve düzenli olarak yapılmasının sonuç alıcı olacağı söylenebilir.

## 2.1. Değerler Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi

Temel hedefi, bireylerin amaçlı, azimli ve olumlu kişiler olarak yetiştirilmelerini sağlamak olan değerler eğitimi, çağımızın sorunlarına etkili çözümler üretebilecek önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Kıncal, 2011). Kişiyi belirli amaçlara, farklı alternatifler arasından seçim yapmaya iten nedenler olarak tanımlanan değerler, tutumların temel yapısını oluştururlar (Özgüven, 2014). Bireyler karar alırken, sosyal olaylarda seçimde bulunurken veya sosyal bir olay ya da durumla karşılaştığında tavır belirlerken değerlerden yararlanırlar (İlgar, 1996). Değerler, bireylerin kararlarına, tutum ve davranışlarına yön veren önemli kriterler olduklarından, bireylerin değerlerinin bilinmesi, tutum ve davranışlarının gerekçelerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

Toplumsal hayata uyumda, bireylere ve onların haklarına saygı duymada, iktisadi ve kültürel çalışmalara katılmada ve yaşamı daha iyi anlamlandırmada değerler

eğitiminin yadsınamaz bir önemi vardır (Baydar, 2009). Çünkü değerler eğitimiyle, bireylere, mensup oldukları toplumda geçerli olan istedik tutun ve davranışlar kazandırılarak, toplumsal uyum, barış, işbirliği ve esgüdüm sağlanabilir.

Değerler eğitiminde tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilecek yöntem ya da süreçlerden söz etmek olanaklı değildir (Taylor, 1996). Bundan dolayı, değerler eğitiminde küresel düşünmek önemli olduğu gibi, yerel düşünmek ve yerel düzeyde kararlar almak da aynı oranda önemlidir. Tartışma temelli yaklaşımlar, öğrenci merkezli etkin öğrenme yöntemleri, drama, proje çalışması, uygulamalı etkinlikler, işbirliğine dayalı öğrenme, eğitsel oyunlar ve tema günleri, değerler eğitimi sürecinde öğretmenler tarafından en sık kullanılan yöntemler olmakla beraber (Halstead ve Taylor, 2000); biyografiler, hikâyeler, çevre gezileri, sözlü tarih çalışmaları ve güncel olaylar da değer öğretiminde kullanılmaktadır (Yel ve Aladağ, 2015). Değerler eğitiminde, öğrencilerin değerleri yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak süreç, ilke ve yöntemlerin benimsenmesi önem taşımaktadır.

Toplumların geleceğinin iyi eğitilmiş, karakterli ve ahlaklı insanlar tarafından şekilleneceği gerçeği ve bu özelliklere haiz kişilerin de kendiliğinden yetişemeyecekleri hususu dikkate alındığında; iyi eğitilmiş, karakterli ve ahlaklı bireylerin yetişebilmeleri için okullara önemli görevler düşmektedir (Ekşi, 2003). Okulların toplumda ortaya çıkan etik problemlere izleyici kalmaları değil, yeni neslin değerlerini, sosyal davranışlarını, karakterlerini etkileyebilmeleri ve dolayısıyla toplumun sağlıklı etik değerlere sahip olmasına katkıda bulunmaları beklenmektedir (Lickona, 1993). Bireylerin, kendilerini içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi olarak kabul etmeleri ve toplumla bütünleşmeleri sürecine katkıda bulunmak okulların önemli işlevleri arasında sayılabilir.

Toplumsal yaşam düzenini sağlamak ve ilgili toplumsal sistemleri işletmek üzere nitelikteki insan gücünü yetiştirmek eğitim sistemlerinin önemli görevlerindedir (Minaz, 2018). Okullar, bireyler ve toplumlar tarafından ortak kabul görmüş evrensel değerleri aktarmada önemli kurumlar olduklarından, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine öncelik vermeli, bireylerin kişisel tutumlarını, inançlarını, bakış açılarını değiştirmeli, sosyal yönden gelişmelerini sağlamalıdır (İşcan, 2007). Gelecekte toplumun dinamik bir elemanı olacak çocukların, toplumca benimsenen kurallara uygun olarak eğitilmeleri, ailenin, okulun ve toplumun ortak sorumluluğudur (Turan ve İlkay, 2016). Aile, çevre ve okul, çocuk eğitiminde önemli kurumlar olduklarından, değerler eğitiminde de bu kurumların dikkate alınması önem taşımaktadır.

### 3. Mesnevî

Arapça bir sözcük olan, ancak Arapçada kullanılmayan ve sözcük olarak “ikişerli, ikişer ikişer olana ait” anlamına gelen mesnevî, bütün beyitleri kendi aralarında uyaklı olan ve tüm beyitleri aynı ölçü ile yazılan manzum şekildir (Şafak, 2005). Edebiyatın şiir türlerinden olan mesnevî türünde kaleme alındığı için bu isimle anılan ve altı cilt,

26660 beyitten ibaret olup, “Fa’îlatun Failun” vezniyle yazılmış olan Mesnevî, birçok dile (Farsça, Arapça, İngilizce, İtalyanca, Almanca, Urduca, Fransızca, Türkmençe, İspanyolca, İsveççe, Arnavutça, Japonca, Özbekçe, Tacikçe, Kazakça, Flemenkçe, Boşnakça vb.) tercüme edilmiş, hakkında şerhler (Pelek-name ve Mantuku’t-Tayr, Gülzar-ı Ma’nevî, Mesnevî-i Sırr-ı Manevî, Reviiyihü’l Mesnevfyyit vb.) yazılmış, derlemelere (Mesnevî’den Seçmeler, Mesnevî’den Cevaplar vb.) temel oluşturmuştur (Demirel, 2007; Gölpınarlı, 2015). Mevlâna, Mesnevî’nin ilk on sekiz beytini kendisi yazmış, diğer kısımlarını ise söylemek suretiyle Hüsameddin Çelebi’ye yazdırmıştır (Can, 2013).

İslam edebiyatında önemli bir yeri olan ve şark kültürünü manzum bir şekilde aktaran Mesnevî, Müslümanlar arasında kutsal bir kitap saygısıyla tanınmıştır (Gölpınarlı, 2015). Esinlendiği esas menşee Kur’an olan Mesnevî, müritlere tasavvufu öğretme amacı güden bir eser olmasına rağmen, zaman zaman duygu ve düşünce lirizmini de barındırmıştır (Banarlı, 2001). Mevlâna, Mesnevî’de işlediği hususları, ayet ve hadislerle, bütün muhatapların kolaylıkla anlayabilecekleri şekilde açıklar (Mevlâna, 2014). Bu nedenle Mesnevî’de yer alan hususların, değinilen konuların ve verilen öğütlerin Kur’an’a ve sünnetle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Mevlâna, Mesnevî’de Allah, peygamber, insan, evren, kâinat, şeriat, tarikat, hakikat, iyi ahlak, Allah aşkı, ilim, irfan, iyilik ve gizli ilim, dostluk, gerçek arkadaşlık, tutuculuk, kader, kötülük, tevekkül ve çaba, ölüm anı, mucize-keramet, sabır, kıyamet, büyülenme, samimiyet, yakarış, cahillik, taklit, cimrilik, nefis, namaz, günah, rızık, vesvese, şeytan gibi onlarca konuyu ele almaktadır (Mevlâna, 1991). Bu eserde, tasavvuf, hayvanlar dünyası, tıp, uzay, kimya, biyoloji, zooloji, müzik, askerlik, hukuk, devlet idaresi, gramer, Hz. Muhammed’in büyüklüğü, inançların kardeşliği, psikoloji, matematik gibi birçok konu işlenmiştir (Mevlâna, 2014). Mesnevî, uzay bilimlerinden sağlık bilimlerine; teolojiden, felsefe ve sosyoloji bilimine kadar birçok bilimsel konuyu işlediğinden, yüzyıllardır her dönemin ve her insanın tatmin olacağı bir ilim, düşünce ve fikir kaynağı olmayı sürdürmüştür. İngiliz yazar E. H. Whinfield, Mesnevî hakkında şunları kaydetmiştir (Whinfield, 2002: 26):

*Bu eser, gönül erbablarına, Allah yolunda olanlara, manevi yaşamı tercih edenlere, bedensel olarak var oldukları halde, ruhsal yönden var olmayanlara, eski ve kötü giysiler içinde padişah olanlara, erdemli ve hikmetli olanlara, isimsiz ve namsız hakiki soylulara Allah’ın bir ihsanıdır. Bu eser, dünyevi varlıkları terk edip, Allah’ı tanımaya ve Onunla yaşamaya gayret eden, nefsinin yok ederek, manevi kontrol hayatına kendisi adayana seslenir.*

Yazar Frederick H. Davis de tasavvufi hakikatleri, derin sırlarla dolu Mesnevî kadar iyi açıklayan başka bir eser olmadığını ifade eder (Davis, 2007). Mesnevî’yi İngilizceye çeviren ve ona şerhler yazan İngiliz bilim adamı Reynold A. Nicholson; “Şayet Mevlâna olmasaydı ve Mesnevî kaleme alınmasaydı, tasavvuf alanında ciddi bir boşluk meydana gelirdi.” ifadesini kullanmıştır (Nicholson, 1925). “Ben Tanrı’nın



kelâmıyım, Tanrı'yla kaimim. Canın canına gıdayım; arı duru, parlak bir yakutum. Ben, güneşin nuruyum... sizin üstünüze vurdum, sizi aydınlattım; fakat güneşten ayrılmış değilim. Bakın, ben âşıkla ölümünden kurtarmak için buracıkta akıp duran bir âb-ı hayatım." (Mesnevî, III/4287-4289) diyen Mevlâna, kendi anlayışlarındaki kusurlar yüzünden Mesnevî'yi anlayamayan ve kınamaya kalkışanlara, Mesnevî'nin bir güneş gibi yol gösterici olduğunu söylemek suretiyle cevap vermiştir. "Mesnevî'nin sözlerindeki suret de surete kapılanı azdırır, yolunu kaybettirir, manâya bakan kişiye de yol gösterir, doğru yolu buldurur." (Mesnevî, VI/655,1528) diyen Mevlâna, Mesnevî'nin manen yol gösteren, yalnızca sapanları doğru yola ileten bir kitap olduğunu açıklar. Mesnevî'nin I. cildinin önsözünde; "Mesnevî, hakikate ulaşmak ve Allah'ın sırlarına ağâh olmak isteyenler için bir yoldur. Mesnevî, temizlenmiş kişiler için gönüllere şifadır. Kur'an'ı açıkça anlamaya yardım eder, huyları güzelleştirir." (Mevlâna, 2014) diyen Mevlâna, Mesnevî'nin gerçeğe kavuşmak ve Tanrı'nın gizeminden haberli olmayı talep edenler için bir vesile olduğunu, arınmış insanlar için deva olan Mesnevî'nin, Kur'an'ın anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtir. Bu durumda, Mesnevî'yi sadece bir hikâye kitabı olarak değil, hikmetler ve hakikatler kitabı olarak tanımlamak olanaklıdır (Gül, 2003). İslam düşünürlerinden En-Nedvî, Mesnevî'nin önemini şöyle dile getirmektedir (En-Nedvî, 2016: 55):

*Mesnevî'nin en önemli hizmetlerinden biri, maddeciliğin egemen olduğu, batının felsefesinin ve tekniğinin gönüllere kuşku tohumları ektiği, maneviyatla alakalı sorunlara ve yokluk âlemine dair hakikatlere umumi bir itimatsızlığın oluştuğu; bilimsel ilkelere uymayan, bilimsel olarak test edilmeyen ve duyu organlarınca net olarak algılanmayan hiçbir şeyin mevcut olmadığı yöneliminin fazlalaştığı, sürekli artış gösteren ve maddeye dayalı batı sömürgeciliğine karşı ciddi bir savaşım vermiş olmasıdır.*

### 3.1. Mesnevî'nin Değerlere Bakışı ve Mesnevî'de Değerlerin İşlenişi

Kendine özgü tasavvufi düşünceleri, sûfi hayata getirdiği açılımları ve kaynağını Kur'an ve sünnetten alarak geliştirdiği evrensel insani değerleri kendine has üslubuyla dile getirerek yaşayan Mevlâna, sadece Türk-İslam âleminin değil, aynı zamanda tüm dünyanın da ortak değeri haline gelmiştir (Kara, 2007). Gerek Türk kültüründe ve gerekse dünya kültüründe önemli bir yere sahip olan Mevlâna, geçmişten günümüze bütün dönemlerde sevilmiş ve fikirleri örnek alınmıştır. Divan şairlerinden olan Esrar Dede, Şeyh Galip, Sakıp Dede, Nabi, Nefi, Neşadi ve Latifi gibi isimler, Mevlâna'nın tasavvuf ehli biri olduğunu, eserlerinin insanlara rehber niteliği taşıdığını, eserlerinin her kelimesinde eşsiz sırların ve incilerin yattığını belirtmişlerdir (Horata, 1999).

Zühd, vahdet-i vücud ve ilahi aşk anlayışının birleşiminden müteşekkil olan Mevlâna'nın düşünceleri, Kur'an ve Hadisi merkez almıştır (Bardakçı, 2007). Dolayısıyla, Mevlâna'nın sevgi ve farklı olana hoşgörü gösterme öğretisinin kaynağını Kur'an ve sünnetten aldığı söylenebilir. Hiçbir ayırım yapmadan insanları birliğe, kardeşliğe,

sevgi ve barışa çağırıştır. Toplumsal barışın ve kardeşliğin oluşmasında maneviyatın önemi üzerinde duran Mevlâna, diyalog ve hoşgörüyü toplumun her kesimine yayma gayreti içinde olmuştur.

“Bir bilgin de, başka bir ilmi, hüneri ve sanatı, şeref ve meziyet hususunda kendi bilgisinden üstün görmedikçe onları tahsile heves etmez” (Mesnevî, IV/4109) diyen Mevlâna, ilim öğrenmenin kişinin kendi bilgisinin yetersizliğinin/eksikliğin farkına varmasıyla başladığını açıklar. O’na göre öğrenme isteği kişinin bu konudaki eksikliğini gidermek, ihtiyacını karşılamak arzusuyla başlar. “Nefsi, pirin gölgesinden başka hiçbir şey öldürmez. O nefis öldürenin eteğine sınımsıkı sarıl. Eteğini sıkıca tuttun mu, bu, Tanrı yardımındır.” (Mesnevî, II/2528-2429) diyen Mevlâna, nefis terbiyesi başta olmak üzere, kişinin eğitimi için bir pire, bir eğitimciye ihtiyaç olduğunu açıklar.

Eğitim faaliyetlerinin merkezine gereksinim kavramını koyan Mevlâna’ya göre, insanların işlenmemiş yeteneklerle doğmuş olmaları ve bu yeteneklerin işlenebilmesi için bir eğitimciye ihtiyaç duymaları, eğitimi gerekli kılar. “Ekinlere benziyoruz cancağızım; şu meydana bitmişiz, dudaklarımız kupkuru, canla gönülle yağmur bulutunu arayıp beklemekteyiz.” (Divan-ı Kebir, II/46) demek suretiyle, insanların eğitime olan gereksinimlerini bitkilerin suya olan gereksinimine benzeten Mevlâna “Bir şeye sınımsıkı yapışmak, bir şeye taassup göstermek hamlıktır.” (Mesnevî, III/1297) diyerek insanın hamlığının ve eksikliğin eğitime giderilebileceğini açıklar. “Gece kuşlarının gözleri ve kabiliyetleri olsaydı gündüzün uçup gezerler, dönüp dolaşırlardı” Mesnevî, I/2695) diyen Mevlâna, yaratılmışların belli yeteneklerinin ve kapasitelerinin bulunduğunu, eğitimin ise bu yeteneklerin ve kapasitenin farkında olarak yapılması gerektiğini ifade eder. Mevlâna’nın bu tespitiyle günümüz eğitim anlayışını çok önceden ortaya koyduğunu ve tavsiye ettiğini söyleyebiliriz.

İnsanı görünürde küçük ancak hakikatte en büyük varlık olarak tanımlayan Mevlâna (Mesnevî, IV/521), kâmil insan olarak nitelendirdiği eğitimini tamamlamış olgun insanı ise tabiatı canlandıran bahar yağmuruna ve yarıyı iyileştiren merheme benzeter (Mesnevî, I/2043-3225). “Söz dinleyene söylenir. Zira terzi elbiseyi adamın boyuna göre biçer. Hüner bilmez bir cahile bir şey öğretmek istiyorsan, kendi dilini terk edip onun diliyle konuşman gerekir. Ancak bu suretle senden bilgi ve fen öğrenebilir.” (Mesnevî, VI/1241, II/3318-3318) diyen Mevlâna, eğitim faaliyetlerinde muhatap olunan kitlenin anlayış ve kavrayış düzeyinin dikkate alınmasını ister. O’na göre eğitimde bireylerin ilgi alanları ve istidatları merkeze alınmalı, insanlar arasındaki bireysel farklılıklar gözden uzak tutulmamalıdır.

Mevlâna, eğitimcide bulunması gerekli nitelikleri, tanrısal aşka sahip olmak, ke-male eriştirici olmak, iyi kalpli olmak, mesleki bilgiye sahip olmak, rehber olmak, sabırlı olmak, affedici olmak olarak sıralar (Mesnevî, I/334, II/3169, III/1854, IV/771, VI/2041). Mevlâna’nın sıraladığı özellikler, günümüz eğitim anlayışının da eğitimcilerde bulunmasını istediği özellikler olduğundan, Mevlâna’nın eğitime ve eğitimciye dair görüşlerinin evrensel ve zaman sınırlarını aşan bir değer taşıdığı söylenebilir.

Bütün kusurların mayası kıskançlık, insanın temiz bir göz ve akıl edinmesine engel olan hırs, insan eti yemeğe benzeyen gıybet, şeytanın lanetlenmesine sebep olan kibir, mal düşkünlüğü, rüşvet, garaz ve israf Mesnevî’de terk edilmesi gereken kötü huylar arasında sayılmıştır (Mesnevî, II/2752-2753, III/80, V/30,44,82). İnsanları eğitmek ve onları doğru yola iletmek amacıyla olan; bütün mesajlarında mükemmel insan olmanın reçetelerini sunan, insanda mevcut olan kötü huyları törpüleyip iyi huyları çoğaltmayı hedefleyen Mevlâna, bu yönüyle aynı zamanda bir karakter eğitimcisidir denebilir.

“Tanrı’dan edebe muvaffak olmayı dileyelim. Edebi olmayan kimse Tanrı’nın lütundan mahrumdur. Edebi olmayan yalnız kendisine kötülük etmiş olmaz, belki edepsizliği yüzünden bütün dünyayı ateşe vermiş olur. Edepten dolayı bu felek nura gark olmuştur, yine edepten dolayı melekler masum ve tertemiz olmuşlardır.” (Mesnevî, I/79-80,91) diyen Mevlâna, karakter eğitiminde edebi ön plana çıkarmış, edepli olmayı günahsız ve manen tertemiz olmakla özdeşleştirmiştir. Eserlerinde karakter eğitimi üzerinde sıklıkla duran, anlattığı hikâyelerde sürekli iyiyi ve doğruyu tavsiye ederek okuyan kişiyi ahlaklı davranmaya çağırın Mevlâna edepli olmayı ahlaklı olmaya eş tutar (Erkek, 2008). “Ey Müslüman, bil ki edep, ancak edep yoksunu olanların edebe uymayan davranışlarına sabır ve tahammül etmektir.” (Mesnevî, IV/771) diyen Mevlâna, edep sorunu olanlara karşı bile engin hoşgörüsünü, tükenmez sabır ve anlayışını ön plana çıkarmıştır.

Mevlâna’nın hikâyelerinde özellikle anlatmak istediği, vatan sevgisi, Allah ve peygamber sevgisi ve aile sevgisi gibi manevi değerlerin, her zaman maddi değerlerin üzerinde tutulması gerektiğidir (Tok, 2007). Sevgi, saygı, anlayış, arkadaşlık, aşk, hürmet, sebat, sevecenlik duygu ve düşünceleri üzerine kurgulanmış hikâyelerin, değerler eğitimine önemli katkılarda buldukları söylenebilir (Aydın, 2014). Mevlâna’nın, büyükmeye karşı tevazunun, cehalete karşı ilmin, düşmanlığa karşı dostluğun, hırsa karşı yetinmenin, önyargıya karşı hoşgörünün, cimriliğe karşı cömertlik ve yardımseverliğin, asiliğe karşı uyumun tesis edildiği hikâye ve beyitleriyle ideal insan modelini oluşturmaya gayret ettiği söylenebilir.

Kuralları tabulaştıran, nefret, hınç ve aforozu esas alan dini şekilciliğin boşluklarını dolduran Mevlâna’nın sevgi ve insanlık temelli sistemi, insanlar arasındaki olumsuz tavırları olumluya çevirecek bir sistemdir (Öztürk, 2008). “Kesin inanç yolunu kesen bu hayal yüzünden, din ehli, yetmiş iki millet/fırka oldu. Bu yetmiş iki millet/fırka, kıyamete kadar dünyada süregitsin.” (Mesnevî, V/2655,3217) diyen Mevlâna, bu evrensel yaklaşımı ile çağımızda ihtiyaç duyulan, farklı olana hoşgörü gösterme ve birlikte yaşama kültürünü, yedi yüz yıl önce yakalamıştır (Nicholson, 2014). Müslüman olan, Müslüman olmayan farkı gözetmeden, kimlik veya ırk ayrımı yapmadan tüm insanları kucaklayan, insanları doğruluğa, güzelliğe yönlendirmeyi amaçlayan Mevlâna’yı, farklılıklara anlayış gösterme ve birlikte yaşama kültürünün önemli bir öncüsü olarak tanımlayabiliriz.

Mesnevî’de bulunan hikâyelerden/beyitlerden yararlanılarak, bireylere pek çok değer kazandırılabilir. Doğru ve etkili bir kullanımla, değerler eğitiminde Mesnevî’nin kültürel ve edebi zenginliklerinden faydalanılabilir. Mesnevî’nin Değerlere nasıl bakıldığı ve değerleri nasıl işlediğine ilişkin bazı örnekler aşağıda açıklanmıştır.

### 3.1.1. Mesnevî’de Misafirperverlik Değeri

Mevlâna’ya göre eve gelen konuğu ağırlamak, ona izzet ve ikramda bulunmak, onu korumak, nazlamak ve sıkıntılarını ortak olmak ev sahibi olmanın şarındandır (Mesnevî, V/3676). Bu durumda, Mevlâna’nın misafiri gözetmeyi, gerektiği gibi ağırlamayı, değer verip ikramlarda bulunmayı ve misafirden kaynaklanabilecek sıkıntılara katlanmayı iyi ev sahibi olmanın özellikleri arasında saydığı söylenebilir.

Mevlâna, “Nezaket, anlayış, görgü şehirlide, ziyafet vermek, fakirleri misafir etmek köylülerde bulunur. Allah, cömertliği, ziyafet vermeyi, fakir fukarayı ağırlamayı köylülere vermiştir.” (Mesnevî, VI/2398-2400) demek suretiyle, misafir ağırlama ve misafirperverlik konusunda köylü ile şehirliyi karşılaştırmıştır. Mevlâna, sosyolojik bir çıkarımda bulunarak, köylüyü daha misafirperver, şehirliyi ise daha ince ve edepli olarak tanımlamıştır.

“Sofra açmak, misafir davet etmek, öz temizliğini göstermektir.” (Mesnevî, V/185) diyen Mevlâna, misafir davet etmenin, misafir doyurmanın, misafire iyiliklerde bulunmanın karşındaki kişilere güven telkin etmek ve onlara karşı herhangi bir art niyet beslemediği anlamına geldiğini açıklar. “Sevdiklerinin yanına hediyesiz gitmek, değirmene buğdaysız gitmek gibidir.” (Mesnevî, I/3201) diyen Mevlâna, misafir olarak gidilen yere hediye götürülmesi gerektiğini vurgular. Çünkü hediyeleşmek kalbi yumuşatır, sevgiyi perçinler.

### 3.1.2. Mesnevî’de Yardımseverlik Değeri

“Cömertlik, dalları dünyaya yayılmış bir cennet ağacıdır. Her kim o dallardan birine tutunursa o dal sayesinde cennete gider. Beladan kurtulmanın çaresi, iyiliktir, bağışlamadır, ikramdır. Hz. Muhammed, ‘sadaka belayı kovar’ buyurdu. Ey yiğit hastalığımı sadakayla iyileştir.” (Mesnevî, VI/2590-2591,2982) diyen Mevlâna’ya göre cömertlik, beladan kurtulmanın çaresi, cennete gidebilmenin yoludur.

“Hz. Ömer zamanında şehirde bir yangın çıkar ve bir türlü söndürülemez. Halk Ömer’den çareler bekler, ‘yangınımız su ile sönmüyor’ derler. Hz. Ömer, ‘O yangın Tanrı’nın işaretlerinden, sizin cimrilik ateşinizin bir alevidir. Suya davranmayı terk edin, fakirlere lokma dağıtın, cimriliği bırakın’ der. Halk Hz. Ömer’e ‘Bizim kapılarımız açık, cömerdiz, mürüvvet sahibiyiz’ der. Ömer: ‘Siz adet olduğu için yoksullara ekmek verdiniz. Allah rızası için cömert olmadınız. Gösteriş olsun diye cömertlik ediyorsunuz; Allah’tan çekinme, korkma ve yakarma sebebiyle değil.’” (Mesnevî, I/3707-3717) şeklinde halk ile Hz Ömer arasında geçen olayı anlatan Mevlâna, yardımseverliğin içten gelmesi, ihlaslı olması gerektiğini söyler. Mevlâna’ya göre, ihtiyaç sahibine

yapılacak yardım, öğünmek, görünmek, nazlanmak için değil, Allah rızası için olmalı ve başka bir amaç taşımamalıdır.

“Mazlumların feryatlarını duydular mı, imdatlarına koşan arslan kişiler vardır. Onlar nerede olursa olsun, ezilenlerin feryatlarını duyar, Tanrı rahmeti gibi o tarafa koşarlar. Bütün cihanın enkazlarına direk kesilen, arazlarına doktor olan o kişiler, sevginin, adalet ve merhametin ta kendisidirler. Tanrı gibi, onlara da neden sorulmaz ve onlar rüşvet almazlar. Arslan kesilmiş erin avı sevgidir, merhamettir.” (Mesnevî, II/1935-1939) diyen Mevlâna, yardımlaşma ve dayanışma konusunda hassasiyeti olan kişileri aslanlara benzetmek suretiyle övmüştür. Beyitlerden anlaşıldığı üzere, Mevlâna'nın yardımseverliğinde karşılık beklemek, çıkar gütmek, rüşvet almak yoktur.

Mevlâna, “Bağı kopar ve özgür ol ey oğul! Ne zamana kadar bir gümüşe ya da altına bağlı kalacaksın? Denizi bir kaba doldursan ne kadarını alır? Açıgözlülerin gözleri dolmadı gitti; sedef, elde ettikleriyle yetinmedikçe inciyle dolmadı.” (Mesnevî, I/19-22) demek suretiyle cimriliğin insanın özgürlüğünü elinden alan bir bağ olduğunu, mal edinme hırsının ise doyurulamaz bir duygu olduğunu ifade eder. “Dudaklarını yum, altınla dolu elini aç; beden nekesliğinden vazgeç; cömertliği ortaya koy.” (Mesnevî, II/1271) diyen Mevlâna, cömert olunmasını, mal-mülk düşkününü olmamak gerektiğini, bencillikten kurtulup sevgi ve yardımseverlikle arınıp yücelmek gerektiğini öğütler. Dünyanın her yerinde her yıl binlerce insanın açlıktan öldüğü, milyonlarca insanın yetersiz beslendiği, yine aynı şekilde milyonlarca insanın barınma, sağlık, eğitim gibi konularda yetersizlikler içinde ömrünü tükettiği günümüzde cömertlik ve yardım etme erdemine/değerine her zamankinden daha çok ihtiyaç duyduğumuz ortadadır.

Mal hırsını en büyük sorunlardan biri olarak değerlendiren Mevlâna'ya göre, sevgi, cömertlik ve yardımseverlik bu sorunun en önemli çözüm kaynaklarıdır (Yaran, 2007: 31). Cömertliği cennet selvisinin dalına benzeten Mevlâna, “Cömertlik, cennet ağacından bir daldır; böyle bir dalı elinden kaçırana yazıklar olsun. Nefsin arzusunu bırakmak, sapa-sağlam bir daldır; bu dal, insanı göğe ağdırır. Cömertlik dalı, seni yücelere çıkararak aslına götürür.” (Mesnevî, II/1273-1275) demek suretiyle, cömertliği cennete ulaşmanın önemli bir vesilesi ve yolu olarak açıklar.

“Cömertçe dağıtmaktan dolayı elinde mal kalmazsa, Tanrı'nın lütfu, nasıl olur da seni ayaklar altında çiğnetir. Bir adam ekin ekince ambarı boşalır ama bu işin iyiliği, tarlada belli olur.” (Mesnevî, I/2238-2239) diyen Mevlâna, elindeki maddi varlığının tükeneyeceği korkusuyla cömertlikten, yardımseverlikten vazgeçilmemesi gerektiğini söyler. Allah'a güvenerek ve ahirette karşılığı düşünülerek cömert davranılması ve ihtiyacı olanlara yardım edilmesi gerektiğini öğütleyen Mevlâna, cömertliğin bir bereket kaynağı olduğunu, verilenin yerinin misliyle doldurulacağını müjdeler. O, malım tükenir de darda kalırım gibi korkularla cömertlikten vazgeçilmemesi için uyarılarda bulunur ve her halükarda Allah'ın lütfuna güvenerek ve ahirette erişilecek karşılığı düşünerek cömertçe davranışlarda bulunulmasını öğütler

Mevlâna, “Peygamberimiz buyurdu ki; iki melek, öğüt vermek için, hoş bir şekilde, tatlı bir sesle sürekli seslenir. Derler ki; ya Rabbi, cömertleri doyur, ihtiyaçtan uzak tut, onlara, verdikleri her dirheme karşılık, yüz bin dirhem ver. Allah’ın malını esirgeyen cimrilere ve cahillere de dünyada zarar üstüne zarar ver.” (Mesnevî, I/2223-2225) demek suretiyle, yoksulların ihtiyaçlarını karşılayan cömertlerin, Allah tarafından ihtiyaçtan uzak tutulacaklarını, verdiklerinin karşılığını kat kat fazlasıyla alacaklarını müjdeler. Mevlâna’ya göre cimrilere mal biriktirmekten ve malını yoksullarla paylaşmamaktan dolayı Allah tarafından maddi zarara uğratılmak suretiyle cezalandırılacaklardır.

“Fakir kimse, cömertliğin aynasıdır. Sakın aynaya karşı kırıcı sözler söyleyerek aynayı buğulandırma.” (Mesnevî, I/2748) diyen Mevlâna, yardım edilen kişileri kırmaya özen gösterilmesi gerektiğini vurgulayarak, yardım etmenin nezaket kurallarını ve adabını açıklar. “Bir kişi mal veya başka bir araçla hayır yapmaya gayret ederse, o gayret; ‘İçimde cömertlik ve iyilikseverlik cevheri var’ demektir.” (Mesnevî, V/185-187) diyen Mevlâna, cömertlik ve iyilikseverliğin mal ile yapılabileceği gibi mal dışındaki araçlarla da yapılabileceğini açıklar.

Mevlâna, “Düşmana bile bağışta bulunmak iyidir. Çünkü bağış sayesinde düşman, dost olur. Dost olmayanın ise kını azalır. Çünkü bağış, kine ilaçtır.” (Mesnevî, II/2151-2152) demek suretiyle, sadece ihtiyacı olan dostlara karşı değil, ihtiyacı olan düşmanlara karşı bile cömert olunması, yardımda bulunulması gerektiğini; bağışta bulunulması halinde düşmanların bile düşmanlığı bırakıp dost olabileceklerini ya da en azından kinlerinin azalabileceğini ifade eder. Mevlâna bu yaklaşımıyla yardımlaşmada inanç ayırımı yapılmaması gerektiğini, yardımlaşmanın insanlar arasındaki husumetleri azaltacağını, ilişkileri sıkılaştıracağını ifade eder.

### 3.1.3. Mesnevî’de Vatansızlık Değeri

Küçük bir gölde yaşayan ve avlanmak üzere olan balıkların, vatanları olan gölden ayrılmak istememelerine ilişkin hikâyeyi anlatan Mevlâna, “Vatan sevgisinden dem vurma ve yürü! Vatan burada değil, oradadır. Vatan istiyorsan ırmağın öbür tarafına geç.” (Mesnevî, IV/2211-2212) demek suretiyle, alışık olunan yerin yani vatanın gerektiğinde terk edilmesi gerektiğini söyler. Bu hikâyede balıkların hayati tehlikelerinin varlığı gölü terk etmelerine gerekçe oluşturmaktadır. Dolayısıyla Mevlâna’nın hayati bir tehlike oluşması ve ciddi risklerin ortaya çıkması halinde mecburen vatanın terk edilebileceğini ve bunun vatan sevgisizliği veya düşmanlığı olarak değerlendirilemeyeceğini açıklar.

Mevlâna, “Ayyazi, üzerinde zırh olmaksızın doksan defa savaşa girdi. Ayyazi’nin bedeni, aldığı ok yararlarıyla adeta bir kalbura döndü. Ancak hiçbir ok, öldürücü olmadı. Şehitlik baht işi, nasip işidir; yiğitlik ya da anlayış işi değil.” (Mesnevî, V/3781-3785) demek suretiyle, şehitlik değerini övmüş ve vatani uğrunda şehit olacak kadar değerli görmüştür. Şehitliğin İslam dininde bir faninin ulaşabileceği en yüce makam/

mertebe olması, uğruna şehit olunacak vatani da değerli kılmaktadır. Kaldı ki, vatan sevgisi, her sevilen şey gibi uğruna fedakârlıklar yapmayı getiren bir sevgidir. Şehitlik ise kişinin en değerli varlığı olan canını/ruhunu teslim etmeyi, kendini feda ederek bu dünyadan göçüp gitmeyi ifade eder ki bu da ancak vatan uğruna olur.

“Aslından, vatanından uzak kalan kişi, gene buluşma zamanını arar.” (Mesnevî, I/4) diyen Mevlâna, vatanından ayrılmış, oradan uzak kalmış kişinin, oradaki mutlu zamanlarını aradığını, o anları tekrar yaşamak istediğini, ayrılmak zorunda kaldığı sevgiliye yine kavuşmak istediğini belirtir. “Ey yiğit! Yerimden, yurdumdan ne zamana dek ayrı yaşayacağım?” (Mesnevî, I/3949) diye soran Mevlâna, memleket özlemine, yurdundan ayrı olmanın dayanılmazlığını, vatandan uzak olmanın iç acısını dillendirir. “Bir dildeştan uzak kalan kişi, yüzlerce dil, yüzlerce söz bilse, yine de dilsiz olur, gider.” (Mesnevî, I/28) diyen Mevlâna; kendi dilinden, kültüründen, yaşam tarzından ve anlayışından uzakta yaşamak zorunda kalan kişilerin sahip oldukları yeni kültürün, öğrendikleri yeni dil ve anlayışın bir önemi olmadığını vurgular.

“Bir güzel, aşığına: ‘Gurbette birçok yer gördün. Neresi daha çok hoşuna gitti?’ diye sordu. Âşık: ‘Sevgilinin oturduğu yer. Sevgili nerede oturursa, orası iğne deliği gibi olsa bile bize sahra olur. Kuyunun dibi bile olsa, Yusuf’un olduğu yer bize cennettir.’ dedi” (Mesnevî, III/3808-3811) diyen Mevlâna, bir yerin sevilmesinin orda sevilen kişilerin varlığıyla bağlantılı olduğuna vurdu yapar. “Sevgilinin yurdu ve padişahının şehri olan Buhara benim vatanımdır. ‘Vatanı sevmek imandandır,’ hadisinin manası budur.” (Mesnevî, III/293) diyen Mevlâna, sevdiklerimizin bulunduğu yerin vatan olduğunu, vatan sevgisinin ise imandan geldiğini ve bu sevgisinin imanın bir göstergesi olduğunu ifade eder. “Tacir ile Papağanı” hikâyesini anlatırken, “...Benim yaban ellerde, sizden ayrı olmanın acılarıyla çırpınıp durmam, ölmem doğru mudur?” (Mesnevî, I/1555) diye soran Mevlâna, vatandan uzak düşmenin, sevdiklerinden ayrı kalmanın, gurbet ellerde bulunmanın zorluğuna vurgu yapar.

Tolstoy’a göre, doğal ve saygıdeğer bir duygu olan yurt sevgisi, bütün dünyaya ve insanlığa sevgi ile yaklaştığında anlam kazanır. Aksi halde, yurtseverlik duygusu, herkesin kendi yurdunu başkasının yurdundan üstün tutmasından başka bir şey olmaz ve bu da Tanrı yasasına uymaz (Tolstoy, 2011). Mevlâna’nın sözlerinden, Mevlâna’daki vatan sevgisinin, Tolstoy’un da ifade ettiği, kendi vatanını severken, başkalarının da vatanlarını sevmelerine saygı göstermek temeline oturduğu anlaşılmaktadır.

### 3.1.4. Mesnevî’de Aile Birliğine Önem Verme Değeri

“Eşlerin birbirlerinin huyları ile huylanmaları gerekir ki işler yolunda gitsin. Ayakabı ve mest çifti gibi, eşlerin de birbirine benzemesi gerek. Bir kapının iki kanadının birbirinden farklı olduğu görülüş müdür? Bir kurdun aslana eş olduğunu hiç gördünüz mü? Bir gözü bomboş, öbürü tıka basa dolu olsa hurç, devenin üstünde doğru duramaz.” (Mesnevî, I/2308-2312) diyen Mevlâna, aile bütünlüğünün sağlanması ve işlerin yolunda gitmesi için eşler arasında uyum olması gerektiğini açıklar. Farklı mi-

zaçlara sahip kişilerin kurduğu evlilikleri kurt ile aslanın beraberliğine, kapı kanatlarının uyumsuzluğuna, heybe gözlerindeki dengesizliğe benzeterek ifade eden Mevlâna, evlilikte ve yuva kurmada karakter uyumuna ve dengeye dikkat çeker. “Kapının bir kanadı tahtadan, öbürü fildişinden... böyle şey olur mu hiç? Nikâhta iki çiftin birbirine eşit ve denk olması lazım, yoksa iş bozulur, geçim olmaz.” (Mesnevî, IV/196-197) diyen Mevlânâ kadın-erkek denliğine, her bakımdan bunların birbirini tamamlayıcı olduklarına, dolayısıyla tek kalınca ikisinin de eksik ve yarım olacağına işaret eder. Kaldı ki, evlenecek çiftlerin din, ahlak, karakter, soy, fizik, yaş, maddi varlık ve meslek gibi konularda mümkün olduğunca birbirlerine denk olmaları önemlidir. Mevlâna bu denliğin çiftler arasında mutluluğa, huzur ve sevgiye vesile olacağını ifade eder.

Mevlâna, Mesnevî’nin birinci cildinin 2426-2428’inci beyitlerinde, “Tanrı, erkek huzur bulsun, ona eş olsun diye kadını var etti. Hz. Âdem, Hz. Havva’dan ayrılabilir mi? Erkek, Zaloğlu Rüstem gibi yiğit, Hz. Hamza gibi kahraman bile olsa, hükmetmede kadının eserdir. Peygamber, Hz. Aişe’ye, ‘Ey pembe ak kadın, bana bir şeyler anlat da beni huzura erdir!’ derdi.” (Mesnevî, I/2426-2428) demek suretiyle, kadının huzur ve güven kaynağı olduğunu, iki cinsin birbirini tamamladığını, görünürde erkeğin bazı üstün yönlerinin varlığına rağmen hükmetme konusunda kadının eseri olduğunu açıklar.

“Allah, hayat devam etsin, insan nesli kıyamete kadar var olsun diye, erkek ile kadını yaratmıştır. Meşgul oldukları işleri başarmak ve işlerini tamamlamak için ikisi de birbirine ihtiyaç duyar.” (Mesnevî, III/4415) diyen Mevlâna, kadın ile erkeğin yaratılma gerekçelerini neslin devamı olarak açıklarken, erkek ve kadının hayatta başarılı olabilmeleri için birbirlerine ihtiyaçları olduğunu da belirtir. Mevlâna’ya göre kadın, hayatın devamlılığını sağlayan, Allah’ın güzelliğinin ilâhî bir tecellisi, yaratıcı kudretinin bir yansıması ve ilâhî mukadderatın temel direğidir. “Allah hakkından sonra ana hakkı gelir.” (Mesnevî, III/325) diyen Mevlâna, ana hakkına vurgu yapmış, ailenin temelini, birlik ve bütünlüğünü sembolize eden annenin önemini tekrar açıklamıştır.

“Kadın, Hak nurudur, sevgili değil; sanki yaratıcıdır (doğurgan), yaratılmış değil.” (Mesnevî, 1/2437) diyen Mevlâna, kadının cinsiyetinden çok anneliğine vurgu yapmıştır. Kadının doğurganlığın ön plana çıkaran Mevlâna, kadının bu özelliğini yüksek bir makam (yaratıcılık) olarak telakki eder. “Cennetler anaların ayakları altındadır. Her ne kadar ananın sevgisi, rahmeti Allah’tan geliyorsa da anaya hizmet etmek yerinde bir hizmettir” (Mesnevî, V/884, VI/3257) diyen Mevlâna, annelik makamının kadına hizmeti gerekli kılan ve kadını cennete götürecektir yüce bir makam olduğuna vurgu yapar. “Doğum sancısı, hamile kadına bir dert, çocuk için ise zindanın yıkılması gibidir. Hamile kadın, ‘ne yapayım, nereye sığınayım’ diye ağlarken, çocuk kurtuluş vakti geldi diye sevinir.” (Mesnevî, III/3560-3561) diyen Mevlâna, hamilelik sürecinin zahmetine ve annenin bu süreçte yaşadıklarından dolayı makamının yüceliğine vurgu yapar. “Tanrı çocukları beslemek, yetiştirmek için sütü verdi ve kadına da emzirme imkânı tanıdı.” (Mesnevî, V/1634) diyen Mevlâna, annenin dokuz ay boyunca karnın-



da taşıyıp bin bir güçlkle dünyaya getirdiği yavrusunu, Allah'ın inayetiyle emzirmesini açıklarken, anneliğin fedakârlık yönüne bir kez daha vurgu yapar. Beyitlerinde kadının erkeğe oranla daha hassas, daha duygulu, daha merhametli, daha sabırlı ve daha şefkatli olduğunu vurgulayan Mevlâna, erkeğe oranla daha farklı tecellilere mazhar olan kadının sıradan bir varlık değil, annelik statüsüyle üstün bir varlık olduğuna dikkat çeker.

Oğlu Sultan Veled'e evleneceği sırada "Allah için yüzümüzü ak etmek istersen, onun (eşinin) hatırını aziz, hem de çok aziz tut; onunla geçirdiğin her günü ilk gün say. Hani bir gün Hz. Peygamber kızı Fatma'yı hoş tutması için Hz. Ali'ye: "Fatma benim bedenimin bir parçasıdır" buyurmuştu ya. Eşin için sen de öyle düşün..." (Mektuplar, 1963: 14) diye öğütlerde bulunan Mevlâna evliliğe ve aile kurumuna verdiği değeri açıklar. Mevlâna eşin hatırının bilinmesini, her gün ilk günkü aşkla sevilmesini, sayılmasını, hoş tutulmasını ve ihmal edilmemesini ifade eder.

Nesli bozan, utanma ve namus perdesini yırtan ve ailelerin parçalanmalarına neden olan en önemli sorunlardan biri aldatmadır. Aldatmanın hem dine hem de insanlığın ortak tarihi mirasına göre günah ve yanlış olduğu açıktır. Mevlâna da nesli bozan ve yuva yıkan bu konuyu şöyle işlemektedir: "Kim başkasının eşine kötülük ederse, iyi bilsin ki o kimse kendi eşine kötülük etmiştir. Çünkü bir kötülüğün cezası, tıpkı onun gibi bir kötülüğe uğramaktır. Suçun cezası, o suçun misli olur.» (Mesnevî, V/3999). Mevlâna'nın aldatma olayını çok sert sözlerle ifade etmesi, olayın aile bütünlüğü açısından doğuracağı olumsuz sonuçların derecesine dikkat çekmek amaçlıdır. Mevlâna, aldatanın aldatılacağına da dikkat çekerek, hiçbir kötülüğün cezasız kalmaacağına vurgu yapar.

"Bir kusur işlediğinde ve baban seni paylayınca; baban sana saldırgan görünür. Babanın seni paylaşması, senin iyiliğin içindir. Azarlayış, baba merhametini, baba acıyışını sana saldırganlık gibi göstermektedir. Ancak babanla barışır ve uzlaşırsan o kızgınlık gider ve baban da sana dost olur." (Mesnevî, IV/3255-3258) diyen Mevlâna, aile büyüklerinin aile üyelerine yönelik azarlamalarının, kızma, eleştirme ve onların bazı taleplerine karşı çıkışlarının kötülükten, sevgisizlikten olmadığını; mensubu olduğu ailenin/toplumun iyiliğini istemelerinden, merhamet ve acıma duygularından kaynaklandığını ifade eder. Aile üyeleri arasında haset ve öfkenin olmaması gerektiğini ifade eden Mevlâna, ailede uzlaşma sağlandığında kırgınlık ve kızgınlıkların da yok olacağını belirtir.

"Topluma, insanlara dost ol. Halkının çokluğu, yol kesicilerin bellerini kırar, mızraklarını köreltir." (Mesnevî, II/2155-2156) demek suretiyle toplu yaşamının, birlik ve bütünlüğün önemine dikkat çeken Mevlâna, "Bilmelisin ki; topluluktan ayrılmak, ancak şeytanın hilesidir." (Mesnevî, II/2167) diyerek, insanlarla dayanışma içerisinde olmanın, topluluk halinde yaşamının, birlik ve beraberliği korumanın önemini vurgular. Mevlâna, topluluktan ayrılmanın, bütünlüğü bozmasının ise şeytanın hilesi olduğuna dikkat çekerek millet ve aile bütünlüğünün korunması gerektiğine vurgu yapar.

Birlikten kuvvet doğacağını, fareler ve kedi örneğinden hareketle anlatan Mevlâna, “Binlerce fare, birlik olmadan ortada dolaşsa ve hatta başkaldırsa bile kedi onlardan ne korkar, ne çekinir. Tam tersine, farelerde birlik ve bütünlük olmadığından onları teker teker yakalayarak yer ve bu durum da onu mutlu eder.” (Mesnevî, VI/3042) demek suretiyle, aile/toplum birliğinin, mutlu yaşamak, zorlukların üstesinden gelmek, başarılı olmak gibi açılardan yadsıma önemi olduğunu açıklar.

### 3.1.5. Mesnevî’de Hoşgörü Değeri

Hoşgörü ve barış sözcükleri ile özdeşleştirilen Mevlâna, “Sopa, mademki savaş ve kavga aletidir; o sopayı kır ve parçala. Kavga ve savaşmak şöyle dursun; gönlüm barışlardan bile ürkmektedir. Halkın savaşı, çocukların kavgası gibi tamamıyla anlamsız, temelsiz ve değersizdir.” (Mesnevî, I/2137,2392,3435) demek suretiyle, savaşı anlamsız, temelsiz ve çocukça görür. “Güvercine doğandan korunmasını emret... doğana hilmi anlat, can yakmadan çekinmesini söyle! Çaresiz kalan, nurdan mahrum olan yarasayı nura eş et, nura âşına kıl! Savaşan keklige sulhu öğret.” (Mesnevî, IV/855-587) diyen Mevlâna, insanlığı barış ve huzura çağırırken, can yakmanın, aydınlıktan yoksun olmanın da yanlışlığını vurgular. Barışı ve akl-ı selim olmayı, günümüz insanlığı için önemli bir kurtuluş umudu, sorunların etkili bir çözüm yolu olarak öneren Mevlâna, insanlığa anlayışı, affetmeyi, hoşgörüyü, kardeşliği, beraberliği, barışı ve sevgiyi öğütler.

“Hiçbir inanmayı hor görme! Çünkü Müslüman olarak vefatı olasıdır. İnanmıyor diye hor gördüğün kişinin ömrünün nasıl sonlanacağını biliyor musun? Niçin ondan yüz çeviriyorsun?” (Mesnevî, VI/2451-2452) diyen Mevlâna, farklı dinlere/ inançlara sahip kişilere hor gözle bakılmaması gerektiğini ifade eder. Mevlâna, önemli olanın bugünkü halin olmadığını, asıl önemli olanın ömrün nihayete erdiği zamanki halin olduğuna dikkat çekerek, önyargılı olunmaması gerektiğini açıklar. Din ve inanç farkı gözetmeyen ve insana saygıya büyük önem veren Mevlâna, her fırsatta dostça geçinmenin, kin tutmamanın, anlayışlı ve alçak gönüllü olmanın önemini vurgular. “İnanmayanlar Allah’ın verdiği nimetleri inkâr ettikleri, imana gelmedikleri halde, biz onlara da acır, onları da hoş görürüz.” (Mesnevî, III/1800–1801) diyen Mevlâna’nın hoşgörü anlayışı farklı din, dil, ırk ve kültürden olan bütün dünya insanlarını kucaklayan evrensel bir anlayıştır. Bu anlayışta dışlama, ötekileştirme, benzer olmamaya zorlama olmadığı gibi farklılıklara anlayış ve saygı gösterme vardır.

“Birisini pis olan, haram olan hurma şerbetini içip sarhoş da olsa, şeriat onu mazur görür. Sözleri ve davranışları üzerinde pek durmaz.” (Mesnevî, III/671) diyen Mevlâna, insanları kendinden olmayan, kendisi gibi düşünmeyen ya da kendisi gibi yaşamayan insanlara karşı şefkate, merhamete, bağışlamaya, anlayış göstermeye davet eder. Dil, din, ırk ayırımı yapmayan Mevlâna, insanların farklı yaşam tarzlarına da saygı duyar. “Yüzlerce yaşayışa ve üstünlüğe rağmen, birisinde bir ayıp olsa o, bitkinin sapına benzer. Terazide sapı da bitkiyle beraber tartarlar...” (Mesnevî, I/2008-2009) diyen

Mevlâna'ya göre, insanların birçok güzel özelliklerinin yanında bazı kusurlarının da olması doğaldır ve bu kusurlar hoş karşılanmalı, üstü örtülmeli, ifşa edilip yayılmamalıdır. Mevlâna'ya göre insanların güzel özellikleri ve kusurlarıyla bir bütün olarak kabul edilmeleri gerekir.

“Ruh, ilimle ve akılla dosttur. Ruhun Arapçayla, Türkçeyle işi yoktur.” (Mesnevî, II/56) diyen Mevlâna, aklın ve bilginin, dil ve milliyetten daha önemli ve öncelikli olduğunu vurgular. Bu vurgusuyla Mevlâna, ırkçılığa dayalı ötekileştirme, kendini üstün görme, farklı olanı dışlama anlayışını da reddeder. “Sûfî, bulanıklıktan kurtulmayı, saf olmayı, tortusuz olmayı, her bakımdan temiz olmayı isteyen kişidir. Yoksa sûfilik sof, aba, yamalı cübbe giymek ve ağır ağır yürümek değildir.” (Mesnevî, V/362-363) diyerek, insanları farklılıklarıyla kabullenmenin en güzel örneğini gösteren Mevlâna, insanların dış görünüşlerine göre değil meziyetlerine, bilgi ve becerilerine, maddi ve manevi arınmalarına göre değerlendirilmeleri gerektiğini açıklar.

“Gel, daha yakına gel. Ne zamana kadar bu ayrılık? Sen benken ve ben de senken, ne zamana kadar bu benlik, senlik? Allah âşıklarıyız, nedir bu inat? Neden zengin yoksula, sağ kendi soluna kötü bakar? Birlik ağacını neden eğer durursun? Şu benlikten kaç ve katıl herkese. Yalnız kaldın mı bir tanecik olursun, ancak topluma katıldın mı madene dönersin... Testileri kırdın mı sular bir olur gider.” (Divan-ı Kebir, VI/1297) diyen Mevlâna, bir İslam düşünürü olarak dil, din, ırk, cinsiyet gözetmeksizin tüm insanlığa kucak açtığından dolayı çağları ve sınırları aşmayı başarmıştır diyebiliriz.

“Dinler arasındaki ayrılık, gidiş yolunda ve ibadet ediş şeklindedir; dinin hakikatinde değil.” (Mesnevî, I/500) diyen Mevlâna'ya göre, bütün dinler eşittir/denklerdir. O'na göre bütün dinlerin getirdiği hakikatler/hükümler ve insanlığa verdikleri mesajlar birdir. Mevlâna'ya göre dinleri birbirinden farklı kılan ise uygulamalar, takip edilen yol ve usullerdir. Mevlâna, hayatı boyunca bütün dinlere, mezhep, millet ve görüşlere aynı gözle bakmış, onun nazarında Müslüman, Hıristiyan, Musevi, ateş tapan hep bir kabul edilmiştir.

“Yüz kitap da olsa tümü bir baptan müteşekkildir. Yüzlerce yön olsa da tek bir mihraba dönülür. Bütün yollar tek bir eve çıkar. Binlerce başak tek bir taneden çoğalmıştır. Yenecek yüzbinlerce şeyin hepsi de, doyurma bakımından birdir.” (Mesnevî, VI/3669-3681) diyen Mevlâna, bireyci ve bencil olmak yerine, kucaklayıcı ve kuşatıcı olunması gerektiğini açıklar. Ona göre hedef birdir, menzil birdir, amaç birdir. Farklı olan yoldur, yöntemdir. Bundan dolayı Mevlâna'nın görüşlerinin temelinde bütün insanlığı kucaklayan insancıl bir hoşgörü olduğu söylenebilir. Mevlâna'daki farklılık ve çeşitlilik, ulaşılmak istenen hedefe varmanın birden fazla yol ve yöntemi olduğunu; tek yol ve tek çözümün çözümsüzlük olduğunu ifade eder. Mevlâna'nın hoşgörüsünün, tahammülü, anlayış ve mütevacızlığı esas alan, insanlığı huzur, güven ve barışa davet eden evrensel bir anlayış olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç

Günümüzde ihtiyaç hissettiğimiz birçok insani değeri Mesnevî'de bulmak mümkündür. Mevlâna'nın, yaşadığı dönemin sorunlarına olduğu kadar, günümüzün önemli bazı sorunlarına da çözüm olabilecek önerilerinin yer aldığı Mesnevî'de değerler de önemli yer tutmuştur. Mevlâna, büyüklenmeye karşı tevazunun, cehalete karşı ilmin, düşmanlığa karşı dostluğun, hırsa karşı yetinmenin, önyargıya karşı hoşgörünün, cimriliğe karşı cömertlik ve yardımseverliğin, asiliğe karşı uyumun tesis edildiği hikâye ve beyitleriyle ideal insan modelini oluşturmaya gayret etmiştir. Mesnevî'de yer alan hikâyelerden/beyitlerden yararlanılarak, insanlara birçok değer daha etkili olarak kazandırılabilir. Doğru ve etkili bir kullanımla, değerler eğitiminde Mesnevî'nin kültürel ve edebi zenginliklerinden faydalanılarak, Mesnevî hikâyelerinin, bir öğretim aracı olarak kullanılması, ilgi çekici öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesi, değerler eğitiminin amaçlarına ulaşması noktasında önemli katkılar sağlayabilir.

Mesnevî'de bulunan hikâyeler, dil ve anlatım yönünden gerekli düzenlemelerin yapılması halinde, eğlendirici ve öğretici bir tür olarak değer öğretiminde daha etkili olarak kullanılabilir. Mesnevî'nin, atasözlerinden, deyimlerden, hikâye ve öğütlerden oluşan zengin içeriği sayesinde, çocukların bireysel, sosyal ve ahlaki değerleri daha kolay, daha etkili ve daha kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir. İçerik, dil ve anlatım yönünden, farklı öğretim kademeleri için uygun hale getirilmiş Mesnevî hikâyelerinin ve beyitlerinin yer aldığı kitaplar daha da yaygınlaştırılabilir, öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken, Mesnevî destekli eğlendirici ve öğretici etkinliklere daha çok yer verilebilir. Mesnevî'de bulunan hikâyelerden uygun olanların seçilip, drama, tiyatro gibi çeşitli sanatsal etkinliklerle öğrencilere sunulması, öğrencilerin değerlere yönelik tutumları üzerinde olumlu etki yaratabilir.

#### Kaynakça

- AKTEPE, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 607-622.
- ALADAĞ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARIKAN, A. (2011). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- AYDIN, A. (2014). *Eğitim Hikâyesidir*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BANARLI, N. S. (2001). *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I-II*. İstanbul: MEB Yayınları.
- BARDAKÇI, M. N. (2007). Mevlâna'nın Tasavvufi Düşüncesinin Kaynakları. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8 (19), 55-77.

- BAYDAR, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BILSKY, W. ve Schwartz, H. (1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, (8), 163-181.
- CAN, Ş. (2013). *Mevlâna Hayatı, Şahsiyeti, Fikirleri*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- ÇELİKKAYA, H. (2014). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- DAVIS, F. H. (2007). *The Persian Mystics: Jalâlu'd-Dîn Rûmî*. New York: Cosimo Classics.
- DEMİREL, F. (2007). . Mevlâna'nın Mesnevî'si ve Şerhleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5(10), 469-504
- DOĞAN, S. (2014). *Mesnevî'den Pedagojik Telkinler*. İstanbul: Selis Yayınları
- DOĞANAY, A. (2012). Değerler Eğitimi. Cemil Öztürk (ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss. 225-256) içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- DÖNMEZ, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- EKŞİ, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- EN-NEDVÎ, H. A. (2016). *İslam Önderleri Tarihi-1*. Y. Karaca (Çev.). İstanbul: Kayıhan Yayınları
- ERKEK, G. (2008). *Mevlâna'nın Mesnevî'sinden İlköğretim Okulları İçin Seçilen Öykülerin Eğitsel Yönlüğünün İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ERSOY, A. F. (2011). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. A. Arkan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- GÖLPINARLI, A. (2015). *Mevlâna Celaleddin, Hayatı, Eserleri, Felsefesi*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- GÜL, H. (2003). *Mesnevî'de Kur'ânî Referanslar ve Kur'ân Ayetlerine Getirilen İshârî Yorumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜLTEKİN, F. (2007). *Tarih I Dersinde İşe Koşulabilecek Değer Öğretiminin Yeni Yaklaşımlarının Öğrencilerin "Hoşgörüsü" Değeri Anlayışlarının Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MELIKOFF, İ. (1983). Batı Hümanizmasının Karşısında Mevlâna'nın Hümanizması. *Yirmi Altı Bilim Adamının Mevlâna Üzerine Araştırmaları*. F. Halıcı (Der.). Konya: Ülkü Basımevi.
- HALSTEAD, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- HORATA, O. (1999). Mevlâna ve Divan Şairleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Osmanlı'nın Kuruluşunun 700. Yılı Özel Sayısı*, 43-56

## Mesnevî'de Değerler ve Mesnevî'nin Değerlere Bakışı

- HÖKELEKLİ, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- ILGAR, Z. (1996). *Denetim Odağının Değer Sistemleri, Ahlaki Gelişim Düzeyi ve Öz-Ahlaki Değerlendirme Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- İŞCAN, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KALE, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- KARA, S. (2007). Dini Tarafı Dışlanmış Bir Hümanist Düşünür Tiplemesi: Mevlâna Celâleddin Rûmî. *Mevlâna Celâleddin Rumi'nin 800. Doğum Yıldönümünü Anısına Uluslararası Mevlâna ve Mevlevilik Sempozyumu Bildiriler II*, Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Şanlıurfa.
- KAYMAKCAN, R. (2010). Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 10-16.
- KINCAL, R. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- LICKONA, T. (1993). The Return of Character Education. *Education Leadership*, (51), 6-11.
- MEVLÂNA. (1991). *Mesnevî Tercemesi*. V. İzbudak (Çev.). İstanbul: MEB Yayınevi
- MEVLÂNA. (2014). *Mesnevî Tercemesi ve Şerhi*. A. Gölpınarlı (Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınevi
- MEVLÂNA. (2011). *Divan-ı Kebir*. M.B. Beytur (Çev.). İstanbul: Kırkambar Yayınları
- MEVLÂNA. (2016). *Mesnevî Tercümesi*. Ş. Can (Çev.). İstanbul: Ötügen Yayınevi
- MİNNAZ, M. B. (2018). Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirilme Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (60), 767-785
- NAYLOR, D. ve Diem, R. (1987). *Elementary And Middle School Social Studies*. New York. Random House.
- NICHOLSON, R. A. (1925). *The Mathnawî of Jalâlu'ddîn Rûmî*. London: Cambridge University Press.
- NICHOLSON, R. A. (2014). *İslam Sûfîleri*. M. Dağ (Çev.), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (2014). *Evlilik ve Aile Terapisi*. 3.Baskı. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (2015). *Psikolojik Testler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, Y. N. (2008). *Mevlâna Celâleddin Rumi ve İnsan*. İstanbul: Yeni Boyut Yayınları.
- SUCU, A. Ö. (2012). *Mesnevîlerin Edebiyat Eğitiminde Değer Aktarım Aracı Olarak Kullanılması*. Yayınlanmamış Tüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAFAK, Y. (2005). *Hazret-i Mevlâna'nın Eserleri*. Konya: İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- TAYLOR, M. J. (1996). Voicing Their Values: Pupils Moral and Cultural Experience. *Values in Education and Education in Values*, J.M. Halstead ve M.J. Taylor (Eds.), London: Falmer Pres.

- TEZGEL, R. (2006). Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında İnsan Hakları ve Değer Eğitimi. *II. Uygulamalı Etik Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- TOK, M. (2007). *Mevlâna'nın Mesnevî'sindeki Hikâyelerin Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- TOLSTOY, L. N. (2011). *Yurtseverlik Askerlik ve İtaatsizlik Üzerine*. Ö. Aydın Süer (Çev.). Ankara: Epos Yayınları
- TURAN, F. ve İlkay, U. (2016). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Etkinliklerde Kullandıkları Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 45 (209), 208-222.
- TURAN, R., Belenli, T. ve Kiriş, A. (2010). Mesnevî ve Mesnevî'nin Sosyal Bilgiler Programında Yer Verilen Değerler Çerçevesinde İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 169-203.
- TÜYSÜZ: (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4, Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Tuna Yayınları
- ULUSOY, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÜNAL, C. (1980). *Genel Tutumların veya Değerler Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi, DTCF Yayınları.
- WHINFIELD, E. H. (2002). *Rumi: The Mathnawi*. London: Forgotten Books.
- YAMAN, E. (2012). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YARAN, C. S. (2010). *Ahlak ve Etik*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- YAVUZ, Ş. (2007). Değerlerin Seçeresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (ss. 89–110) içinde, İstanbul: DEM Yayınları.
- YEL, S. ve Aladağ, S. (2015). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. M. Safran (Ed.), 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YEŞİL, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- YEŞİL, R. (2008). Mesleki Değerler Eğitimi Perspektifinde Ahilik Sistemi. *Tespitler- Tahliller. I. Uluslararası Ahilik Kültürü ve Kırşehir Sempozyumu*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- YETKİN, D. ve Daşcan, Ö. (2008). *Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.





# ÖZGÜR ARAS TÜFEK'İN TÜRKÇENİN MUHAFAZLARI SERİSİ ROMANLARINDA DEĞERLER

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Funda BULUT<sup>1</sup>, Şahin ŞİMŞEK<sup>2</sup>

1 Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fbulut@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7101-3496.

2 Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ssimsek@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4433-0004.

Geliş Tarihi: 20.02.2020 Kabul Tarihi: 08.11.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.691929

*“Kötülük değersiz olduğu için  
onu yapan da değersizdir.”*

Yusuf Has Hacib

**Öz:** İnsan davranışlarına yön veren insanın topluma uyumunu kolaylaştıran değerler, iyinin ve kötünün, doğru ile yanlışın ayırt edilmesine katkı sunarak toplumda bir denge oluşturur ve fertlerin huzur, güven ve uyum içinde yaşamalarını sağlar. Ülkemizde son yıllarda önem kazanan değerler eğitimi, eğitim uygulamalarında üzerinde durulan bir konu olmuştur. Değerler eğitimine romanlarında yer veren isimlerden biri olan Özgür Aras Tüfek, İslami Dönem Türk Edebiyatı'nın ilk eserlerini kurgulatarak farklı bir çocuk romanı serisi kaleme almıştır. “Türkçenin Muhafızları” adını taşıyan serinin *Bir Kelime Seyyahı* adlı ilk eserinde Kaşgarlı Mahmut'un; *Simurg'a Yolculuk*'ta Ali Şîr Nevâî'nin; *Mutluluk Bilgisi*'nde Yusuf Has Hacib'in; *Kelimelerin Işığı*'nda da Edip Ahmet Yükneki'nin hayatını anlatmıştır. Bu dört kitap, Türk dilinin büyük şahsiyetlerinin hayat hikâyelerini romanlaştırmasının ötesinde değerler eğitiminde kullanılabilecek pek çok değeri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, Özgür Aras Tüfek romanlarının çocuk edebiyatına ve değerler eğitimine katkısını incelemektir. Nitel araştırma yöntemi durum çalışması deseni kullanılan çalışmada “Türkçe'nin Muhafızları” serisi, Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un 6'lı değer tasnifine göre incelenmiş ve değerlerin nasıl işlendiği ortaya konulmuştur. Bu tasnife göre Özgür Aras Tüfek'in eserlerinde en çok sosyal değerlere en az estetik ve siyasî değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Romanlarda öğrenme aşkı ve öğretme aşkı değerleri yoğun olarak işlenmiş; iyilik, yardımlaşma, tabiat bilinci, adalet, doğruluk, çalışkanlık, vatan millet sevgisi, saygı, tevazu gibi öğrencilerle kazandırılması gereken pek çok değere yer verildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin Muhafızları, Özgür Aras Tüfek, değerler eğitimi, çocuk edebiyatı, İslami Dönem Türk Edebiyatı eserleri.

## VALUES IN THE NOVELS OF ÖZGÜR ARAS TÜFEK'S TÜRKÇENİN MUHAFIZLARI SERİSİ (SERIES OF CONSERVERS OF TURKISH)

### Abstract:

The values that facilitate the adaptation of the human beings to the society, create a balance in the society by contributing to the distinction of good and bad, right and wrong, and enable individuals to live in peace, trust and harmony. Values education, which has gained importance in our country in recent years, has been an issue emphasized in educational practices. Özgür Aras Tüfek, one of the names that included values education in his novels, brought the first works of Islamic Turkish Literature to the world of fiction and wrote a different series of children's novels. In the first work titled *Bir Kelime Seyyahı* (A Word Traveler) of the series named "Türkçenin Muhafızları" (Turkish Conserverns), Kaşgarlı Mahmut; *Ali Şîr Nevâî in Simurg'a Yolculuk* (Journey to Simurg); *Mutluluk Bilgisi* (In the Knowledge of Happiness), Yusuf Has Hacib's; He also described the life of Edip Ahmet Yütkneki's *Kelimelerin Işığı* (The Light of Words). These four books contain many values that can be used in values education beyond novelizing the life stories of great personalities of the Turkish language. The main purpose of this research is to examine the contribution of Özgür Aras Tüfek novels to children's literature and values education. In the research using the case study design one of the qualitative research methods, the "Conserverns of Turkish" series was examined according to the 6-value classification of Allport, Lindzey and Vernon (1960) and how the values were processed was revealed. According to this classification, it has been determined that the works of Özgür Aras Tüfek mostly include social values, at least aesthetic and political values. The values of love for learning and love of teaching were intensively studied in the novels; It has been observed that there are many values that should be given to students such as kindness, solidarity, natural awareness, justice, righteousness, diligence, love of the country and nation, respect and humility.

**Keywords:** Türkçenin Muhafızları (Conserverns of the Turkish), Özgür Aras Tüfek, values education, children's literature, works of Islamic period Turkish literature.

### Giriş

Varoluş serüveninde değerler; duyan, düşünen, hayal eden ve üreten bir varlık olan insanoğlunun kimliğinin belirleyicisi ve kendi kültürel kodlarının yansımadır. Felsefeden psikolojiye, psikolojiden sosyolojiye kadar birçok disiplinin konusu olan

değer kavramının çeşitli tanımları mevcuttur. “Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir” (Aydın, 2010, 16). Diğer bir deyişle değerler, “toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için iyi olduğuna inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir” (Özgüven, 1994’ten aktaran; Fidan, 2009, 2).

Değerler eğitimi, özellikle 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretim programlarından sonra daha da ön plana çıkarak programlarda değerler eğitimi kavramı olarak yer almaya başladı. Ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve değerler eğitimi şeklinde terminolojide yer bulan kavramların müşterek maksadı; fertlerin eylemlerinde karakterli, ahlâklı olmalarını, bütün varlıkları acıyarak ve koruyarak sevmelerini ve toplumla barış içinde yaşamalarını temin etmektir (Ulusoy, 2016, 106).

Sosyal bir varlık olan insan; topluma olan intibakını, içinde yaşadığı toplumun inançlarını, tutumlarını, değerlerini kazanarak sağlar. Değerler; iyi ile kötüyü, eğri ile doğruyu ayırmamız konusunda bize yol gösteren, gönülden bağlı olduğumuz öğretilerdir. Toplumda sağlıklı ilişkilerin kurulmasında zihinsel ve duygusal istikrar sağlayarak yaşamı düzenler; mutlu, huzurlu ve güvenli bir ortam sağlayarak hayata anlam kazandırır. Değerler öğrenilebilen ve öğretilebilen olgulardır. İnsan dünyaya geldiğinde değerleri, bilmez; bunu ancak bir başka insandan öğrenebilir. Nasıl bir insan olmamız gerektiği kültürler ve içinde yaşadığımız sistemler tarafından bize öğretilir. Değerlerin toplumdan topluma önem, öncelik, kapsam gibi konularda değişim göstermesi ve insanlar tarafından farklı yorumlanması da onların sonradan öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. İnsanoğlu çoğunlukla davranış biçimlerini içinde yaşadığı toplumun üyelerinden öğrenir. Öncelikli olarak eğitim başlığı altında yer alan değerler, sadece okullardaki dersler anlamına gelmemektedir. Başka bir düşünüşle toplum bir okulsu bu topluma ait her insan da bu okulun öğrencisi aynı zamanda öğretmeni sayılır (Aydın, 2010, 16-17). Değerler, toplumu meydana getiren bireylere, hangi unsurların kıymet teşkil ettiğini, huzur içinde yaşamak için nasıl tercihlerde bulunması gerektiğini öğreterek yaşam kılavuzluğu yapar.

Tarihsel süreçte “din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlâki muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi” gibi uygulamalarla günümüze kadar gelen değerler eğitimi, Kirschenbaum’un (1995) da belirttiği gibi “karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi ve değer gerçekleştirme” olmak üzere dört akımdan oluşur (Akbaş, 2008, 11). Farklı akım ve uygulamalarla değerler eğitimi; bireylere insan, yurt ve vatan sevgisinin kazandırılmasında, köklerinin bilinmesinde, toplumla uyum içinde yaşama konusunda iyiden, güzelden, doğrudan yana bir davranış geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir.

Toplumdaki fertlerin değerleri korumasına veya yadsımasına bağlı olarak değerler ya zamanla unutulur ya da sonraki nesillere taşınarak asırlarca korunmaya devam ederler. Değerlerin kalıcı olması, toplumun değişik kesimlerinde uzun yıllar sürdürülmesi, onların bireylerce içselleştirilmesine ve toplumca genel kabul görmesine bağlıdır. Onurlu bir ömür sürmek için insan davranışlarını şekillendiren korku ve disiplin değil değerler olmalıdır çünkü korku, kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolurken değerlere bağlı iç disiplin ise değer değişmediği sürece kalıcıdır (Cüceloğlu,1999). Bu nedenle toplumun kültürel hafızasının taşıyıcısı olan çocuklara değerlerin iyi öğretilmesi gerekmektedir.

İlköğretimde değer aktarımı noktasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık gibi Türkçe dersi de işlevsel bir rol üstlenmektedir. Özellikle de Türk milletinin geçmişten günümüze değin biriktirdiklerini ve diğer milletlerden farklı ve üstün kılan millî ve kültürel değerlerini gelecek nesillere ulaştırması noktasında Türkçe dersinin değer kazanımı ve aktarımındaki görevi büyüktür. Dil duyarlılığı, gelenekler, görenekler, örf, adet, töre, gündelik hayatın tezahürleri, insana ait duyuş, düşünüş tarzı, estetik algı, sanat zevki gibi değerleri kendi bünyesinde barındıran birçok konu, Türkçe dersi aracılığıyla işlenir ve öğrencilerin kendi kimliğini oluşturmasına yardımcı olur. Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde bu çerçevede hazırlanan program; “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesini, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanmasını, millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanmasını, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi”ni amaçlamaktadır (MEB, 2019, 8). Daha geniş çapta ise “Bütün bireyleri: Türk Milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” ve “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (MEB, 1973) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere temel değerlerin kazandırılması Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçlarında da yer almaktadır. Değerlerin korunmasını ve yaşatılmasını hedefleyen “Türkçe öğretim programının öğrenciye kazandırılması gereken değerler ve bu değerlerin öğrenci tarafından içselleştirilmesi için önemli bir kılavuz olarak da ele alınması” gerekli görülmektedir (Tulumcu, 2015, 538). Millî Eğitimin değerler noktasında “Türk Milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” bireyler yetiştirmek amacına uygun olarak çocukların ders içi ve ders dışı okumalarında evrensel, yerel ve kültürel değerlerin kazanımına ve aktarımına uygun, yaşadığı dünyaya ve topluma ayna tutan edebî metinlerle buluşturulması gereklidir.

Çocukların yönlendirilmesinde onlara küçük yaşlardan itibaren millî ve manevî değerlerin öğretilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerine büyük bir sorumluluk düşmek-

tedir. “Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kişi kadrosu bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve doğru davranış kalıplarını kazandırma” amacı güder (Arseven, 2005, 51). İyi bir çocuk kitabı hayatı, insanları, toplumu düzenleyen kuralları öğreterek çocuğun değerleri anlama bilincini geliştirir ve “kendini gerçekleştiren” bireyler olarak yetişmelerine yardım eder. Kıbrıs (2010, 41), çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri, şu cümlelerle belirtir:

“Çocuk için yazılan kitaplarda aile, yurt, ulus, doğa ve yaşama sevgisi; özverinin ve dayanışmanın önemi; kişiler arası davranışlarda hoşgörü ve sempati; doğruluğun, dürüstlüğün, yiğitliğin değeri; çalışkanlık ve görev duygusu gibi temalara yer verilmelidir. Ayrıca iyi bir Türk yurttaş olmak, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı olarak yaşamak, demokratik toplum yaşayışıyla ilgili davranışları yaşama geçirmek gibi temaların da işlenmesi gerekir.”

Bu nedenle de bir toplumun kültürel zenginliğinin doğru şekilde aktarılması ve olumlu değerlerin kazandırılması için öncelikle velilerin ve öğretmenlerin çocukları nitelikli eserleri okuması konusunda teşvik etmesi gerekir. Ebeveynlerin ve yol gösterici öğretmenlerin “bu seçimde çocukların evrensel nitelik taşıyan ruhî özellikleri yanında millî kültür değerlerinin, içinde yaşadığı toplumun benimsediği ahlak kurallarının, gelenek ve göreneklerinin de göz önünde tutulması gerekir”(Çılgın, 2007, 80). Kitap kahramanlarıyla özdeşim kuran çocuklar, edebiyatın geniş ortamı içinde kişilik gelişimleri açısından olumlu örneklerle değerleri öğrenebilir; bunu davranışa dönüştürebilir ve iyi alışkanlıklar kazanabilirler.

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Dikkat çeken sınıflandırmalardan biri Winter, Newton ve Kirkpatrick’in (1998) yaptıkları sınıflamadır. Değerleri; ailevî değerler, toplumsal değerler, bireysel değerler olmak üzere üç başlıkta tasnif etmişlerdir. Drawing ve Spranger (1921), değerleri; politik, sosyal, ekonomik, kuramsal, dinî, estetik olmak üzere altı farklı grupta toplamışlardır. Schwartz (1992), değerleri on temel grupta toplamıştır. Bunlar; güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik şeklindedir. Alport, Lindzey ve Vernon (1960), değerleri altı başlıkta incelemişlerdir. Bunlar:

“1. *Estetik Değerler*: Bu değerler içerisine herhangi bir olay ya da nesneye karşı yüklenen güzellik, etkileyicilik, uyum gibi estetik özellikler girer.

2. *Teorik Değerler*: Bireyin rasyonel düşünme becerileri neticesinde oluşturduğu değer sistemidir. Gözlem, eleştiri, muhakeme ön plandadır.

3. *Dinî Değerler*: İnanç sistemini içeren değerlerdir. Bu değerler sisteminde amaç, kişinin varoluş gayesini anlamlandırmaktır.

4. *Siyasi Değerler*: Bu değer boyutu güce sahip olarak, insanlara hükmetme duygularının var olduğu değer sistemidir.

5. *Sosyal Değerler*: Bu değerler sistemi, kibar, güvenilir, herkes tarafından sevilen birey olma kavramını ön plana çıkarır.

6. *Ekonomik Değerler*: Bu değerler sisteminde kişinin öncelikli hedefi maddi imkânlarını yükselterek toplum içerisinde üst konumlar elde etmektir" (Güven, 2014).

Bu çalışmada çocuklara yönelik olarak hazırlanmış dört kitaptan oluşan "Türkçenin Muhafızları" serisi, değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. Dizide yer alan her kitaptaki değerler; Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un 6'lı değer tasnifine göre sınıflandırılmış, değerler eğitiminin çocuğa nasıl ve hangi yolla kazandırılmaya çalışıldığına da değinilmiştir. Özgür Aras Tüfek, "Türkçenin Muhafızları" adını verdiği roman serisinde kadim Türk kültürünün hizmetkârları ve Türk dilinin önemli isimlerinin hayat hikâyelerini anlatır. Serinin ilk romanı olan *Bir Kelime Seyyahu*'nda Kaşgarlı Mahmut'un, ikinci roman *Simurğa Yolculuk*'ta Ali Şîr Nevâî'nin, üçüncü roman *Mutluluk Bilgisi*'nde Yusuf Has Hacib'in ve dördüncü roman *Kelimelerin Işığı*'nde Edip Ahmet Yükneki'nin biyografileri, kurmaca dünyaya taşınır. "Türkçenin Muhafızları" kitabıyla Edebiyat Sanat ve Kültür Araştırmaları Derneği (ESKADER) tarafından verilen 2017 Kültür Sanat Ödülleri'nde çocuk edebiyatı dalında ödüle layık görülen Özgür Aras Tüfek, kitabın yazılış amacını ve İslami Türk edebiyatının ilk eserlerinin yazarlarını kurguya taşıyarak çocuklara tanıtmasının önemini şöyle anlatır:

"Türkçe'yi düzgün kullanmanın felsefesini, gerekliliğini, bin yıl önce bu mirası bize taşıyan kişileri somutlaştırmak adına faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu kişileri tanıyarak, onların hayatlarını, serüvenlerini bilerek o kişileri somutlaştırmış oluyorlar. Bunun bir kültür mirası olduğunu düşünüyorum. Kitaplarda verdiğimiz mesaj da bu. Bunu senin ataların yaptı sen de yapabilirsin diyoruz" (Tüfek, 2018).

Edebiyat tarihinde hem dönemin Türk dilini hem de İslamiyet'le yeni tanışmış bir toplumun kültürel değerlerini günümüze yansıtması bakımından özel bir yere sahip olan İslami Türk edebiyatının ilk eserleri, ilk kez bir çocuk romanının ana konusunu oluşturmaktadır. Bu nedenle "Türkçenin Muhafızları" serisi, ortak duyuş, düşünüş, inanış ve yaşayışın belirleyici kimliği olan Türk dilinin zenginliğinin keşfedilmesi, İslami Türk edebiyatının ilk eserlerinin tanıtılması ve buna bağlı olarak millî ve kültürel öğelerin aktarılması açılarından önemlidir. Toplam dört eserden oluşan seride yer alan romanların konuları, çocuk edebiyatı eserleri içindeki farklılıkları kısaca şöyle özetlenebilir: *Bir Kelime Seyyahu* adlı eserde meraklı ve araştırmaya meraklı bir çocuk olan Mahmut'un ilk Türk devleti Karahanlı'da kelime seyyahı olma macerası anlatılır. Romanda Kaşgarlı Mahmut'un *Dîvânü Lugatî't-Türk'ü* yazarken büyük bir titizlikle sürdürdüğü çalışma, Türkçenin ilk sözlüğü unvanını taşıyan eserin Türk dünyasının

daki önemi, büyük emekle hazırlanan dünya haritası, Selçuklu Devletinin bilime ve sanatçılara verdiği değer üzerinde de durulur. Arapça bilmeyen insanlara Türkçeyi öğretmek için hazırlanan lügatin yazım serüveni yanında Türk topluluklarının yaşayışları, örf adet ve gelenekleri, bir seyyahın yol hikâyeleri, Türklerin kullandığı 12 hayvanlı takviminin tanıtımı, Oğuz Han'ın 12 çadırda oturan 24 torunu ile ilgili boy-ların adları, damgaları ve bağlı oldukları kuşlar da eserde dikkat çeken diğer öğretici başlıklardır. Toplam 85 sayfadan oluşan eserde “tepük, kargı, lügat, in çi gil est” gibi sözcüklerin anlamları dipnotlarla açıklanırken sözlükle ilgili ansiklopedik bilgilere ve eserden alıntılara yer verilmiş, sonuna bir de kaynakça eklenmiştir.

Serinin ikinci eseri olan *Simurg'a Yolculuk* adlı eser, *Mantıku't Tayr* yani hakikati arayan kuşların hikâyesi ile başlar. Eserin başkahramanları Ali Şîr Nevaî ve Hüseyin Baykara, çocukluklarında derste dinledikleri *Mantıku't Tayr*'dan etkilenerek Simurg'a gitme hayali ile yola düşerler ve tehlikeli bir yolculuğun sonunda Simurg'un simgesel anlamını çözümlenerek zorluklarla mücadele etmeyi ve idealleri peşinde birlikte yürümeyi öğrenirler. Romanda Hüseyin Baykara'nın iyi bir devlet adamı, Ali Şîr Nevaî'nin ise Türkçenin üstünlüğünü ve güzelliklerini anlatan iyi bir sanatçı olma serüveni anlatılır. Molla Camî'nin öğrencisi olan Ali Şîr Nevaî'nin “*Hamsetü'l Mütehayyirîn* (Hayrette Bırakanların Hamsesi)”ı, “*Münşeat* (Mektuplar)”ı, “*Muhakemetü'l Lûgateyn* (İki Dilin Karşılaştırılması)”ı, “*Mantıku't Tayr* (Kuş Sohbeti)”ı Türkçeye çevirerek bazı eklemelerde bulunduğu “*Lisanü't-Tayr* (Kuş Dili)”ı ve ahlak kurallarını anlatan “*Mahbûb-ül Kulûb* (Gönüllerin Sevgilisi)”u kaleme alış sürecinden söz edilir. Türkçenin Farsça'ya üstünlüğünün sadece kelimelerle sınırlı olmadığını altı çizilen eserde Türkçenin zenginliği farklı örneklerle uzun uzun anlatılır:

“Mesela, şiirlerde sık sık geçen, âşıklık çeken şairin kıskançlığını anlatan kıskanmak kelimesi Farsçada yoktur. Sonra Fars şiirinde aşğın ayağına batan dikene ‘har’ denir. Türkçede har ile beraber ondan daha fazla açıcı veren bir de çökür vardır” (Tüfek, 2019, 50).

İlk sayfalarda yer alan Timur Devleti'nin haritası, Ali Şîr Nevaî'nin şiirlerinden alıntılar, “gazel, aba, cebir, hayrat, hamse, Esterabad, divan beyliği, tahtırevan” sözcüklerinin dipnotları ve dokuz adet kaynak, toplam 107 sayfadan oluşan eserin dikkat çekici diğer unsurlarıdır.

Özgür Aras'ın “Türkçenin Muhafızları” serisindeki üçüncü kitabı, *Mutluluk Bilgisi*, Yusuf Has Hacib'in romanıdır. Çocukluğunda çalışkanlığı, bilgisi, sakin, dingin ve insana huzur veren hâliyle çevresinden ayrılan Yusuf'un Balasagun'da başından geçenler anlatılır. Yusuf'un çocukluktan yaşlılığa şehri düşmanlardan korumak için Burana Kalesi'ne tırmanması, medrese eğitimi, ismi bilinen bir âlim olma yolculuğu, Kutadgu Bilig'in yazılma süreci, eserini Tabgaç Buğra Han'a sunması eserin biyografik kurgusunun vak'a sıralamasıdır. Eserde “Mutluluk Bilgisi” anlamına gelen Kutadgu Bilig'le ilgili ayrıntılı bilgiler verilmesi dışında iyi bir devlet adamı olmak için medrese

eğitimi dışında yapılması gerekenler, Türklerin İslamiyet'i kabul edişiyile ortaya çıkan yeni kültür, devrin bilginleri, Kaşgarlı Mahmut'un dille ilgili araştırmaları ve bunun edebiyat tarihi içindeki önemi, Karahanlı Devleti'nin tarihteki yeri gibi birçok başlığa yer verilerek çocukların dil, edebiyat ve tarih eğitimine katkı sağlanır. Eserin girişinde yer alan Karahanlı Haritası, Kutadgu Bilig'ten alıntılar, Kutadgu Bilig'teki karakterlerin tablosu, kaynakça lügat, sena, kadir, zamane, tabiat, hayâ, zahit, has haciblik sözcüklerinin dipnottaki açıklamaları eseri zenginleştiren, eserin edebî değerini artıran önemli unsurlardır.

Serinin son kitabı *Kelimelerin Işığ*, Edip Ahmet Yüknekî romanıdır. Semerkant'ın Yüknek köyünde yaşayan gözleri görmemesine rağmen çok çalışkan, çok azimli bir öğrenci olan Ahmet'in medrese eğitimi, döneminde başarılı bir âlim olma serüveni, *Atabet'ül Hakâyık*'ın yazılma hikâyesi, Emir Muhammed Dad İspehsalar'a eserini sunması anlatılır. Eserde Karahanlı Devleti'nin haritası, "ark, mangala, muhakeme, rahle, zanaat, aşhane, aba" kelimelerinin dipnotta açıklaması, *Atabet'ül Hakâyık*'tan alıntılar ve kaynakça yer alır. Eserin sonunda ise diğerlerinden farklı olarak yazarın roman kahramanına ahde vefası "bugünün ve geleceğin Türkçenin Muhafızları, gözleri görmediği halde bütün ömrünü ilim yolunda harcayarak Türk dilini yücelten Edip Ahmet'i unutmayacak" sözleriyle dile getirilmiştir (Tüfek, 2019, 94). Bu dört kitap, Türk dilinin büyük şahsiyetlerinin hayat hikâyelerini anlatmasının ötesinde "İlk Türk İslami eserleri (*Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Atabet'ül-Hakâyık*, *Kutadgu Bilig*, *Muhakemet'ül-Lugateyn*) tanıtması, İslami Dönem Türk Edebiyatı eserlerinin Türk edebiyatı ve tarihi içindeki öneminin kavratılması, Türk diline hizmet etmiş önemli isimleri (Kaşgarlı Mahmut, Ali Şîr Nevâî, Yusuf Has Hacib, Edip Ahmet Yüknekî) öğretmesi ve onların hayatları hakkında bilgi vermesi, örnek karakterler oluşturarak değerleri bu rol modeller üzerinden aktarması, lise müfredatında (MEB, 2018) yer alan İslami Dönem'e ait ilk dil ve edebiyat ürünlerinin ortaokul seviyesine uygun olarak kurgulaştırılması ve eserler hakkında ön bilgi/ genel kültür oluşturması, eserlerin başında yer alan siyasi haritalar (Karahanlı Devleti, Timur Devleti, Türkistan), *Dîvânu Lugâti't-Türk*'te yer alan dünya haritası ve metin içinde geçen yer adları (Kaşgar, Cabarka, Balasagun, Pamir Dağı, Muk Geçidi... vb) ile Türk coğrafyasının tanıtılması, devrin bilginleri (Birûnî, İbni Sinâ, Firdevsî ve Ömer Hayyam) ve devlet adamlarının öğretimi, öğretmen- öğrenci ilişkisi ve diyalogları ile ilim aşkının aşılması, araştırmaya özendirilmesi ve öğrenme merakının pekiştirilmesi, unutilan Öz-Türkçe kelimelerin (çökür, tepük, kargı) hatırlatılması ve sözcük öğretiminin desteklenmesi, Türk kültürünün maddi ve manevi unsurlarının belirleyici unsurlarının (12 Hayvanlı Türk takvimi, Türk boy adları, damgaları ve simgeleri, hükümdarlık sembolünün algıları: sultan, boy, alp, tigin, oymak) çocuklara tanıtılması" yönüyle hem çocuk edebiyatına ve hem de çocukların dil, tarih ve edebiyat bilgilerine katkı sağlamaktadır. Türk dilinin bu dört önemli isminin hayatlarının roman tadında anlatılması, okuyan genç bireylerde Türkçe farkındalığını artırarak onların ana dili bilincine daha çok varmalarını sağlayacaktır.



### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada Özgür Aras Tüfek'in "Türkçe'nin Muhafızları" serisi; Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un 6'lı değer tasnifine göre incelenmiş ve değerlerin nasıl işlendiği ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı, çocuk edebiyatı yazarlarından olan Özgür Aras Tüfek'in romanlarının çocuk edebiyatına ve değerler eğitimine katkısını incelemektir. Yapılan alanyazın taramasında Özgür Aras Tüfek ve eserleri üzerine yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca Özgür Aras Tüfek'in eserlerinde kimi zaman açıkça kimi zaman da örtük bir biçimde ele aldığı değerlerin ve eğitsel görüşlerin, Türk toplumundaki karşılığına ve kültür hayatındaki yerine dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklikler, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın problemi, "Özgür Aras Tüfek'in "Türkçe'nin Muhafızları" serisinde bulunan eserlerinde yer alan değerler nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada nitel araştırma yöntemi durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yaklaşım olarak nitel araştırma, çoğunlukla 1900'lerin ortasına atfedilir. Ancak 1990'ların sonlarında ilerleme kaydetmiştir. Son 40 yıldır sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde nitel araştırma yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırma, sorulara cevap bulmak için verilerin toplandığı bir bilimdir (Creswell, 2017). Nicel araştırmaların eğitime dair olay ve olguları açıklama açısından yetersiz kalması ve bu araştırmaların çıktılarının eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması, nitel araştırmaların eğitim alanında kullanılmasına neden olmuştur.

Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri elde etme yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Bir başka deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 19).

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmanın evrenini, Özgür Aras Tüfek'in "Türkçe'nin Muhafızları" serisinde yer alan dört romandaki değerler eğitimi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır. Doküman incelemesi tekniği ile elde edilen veriler, betimsel analiz kullanılarak tahlil edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır.

Özgür Aras Tüfek'in "Türkçe'nin Muhafızları" serisinde yer alan *Bir Kelime Seyyahı*, *Simurg'a Yolculuk*, *Mutluluk Bilgisi* ve *Kelimelerin Işığı* adlı dört romanı okunmuş, romanların okunması esnasında değer ihtiva eden bölümler, fişlenerek kayıt altına alınmıştır. Fişlerdeki verilere göre temalar oluşturulmuş, oluşturulan değer başlıklarının altına değerle ilgili açıklamalar ve yorumlar yapıldıktan sonra o değere örnek vermek, metinde geçtiği yeri göstermek için romanlardan alıntılar yapılmıştır. Son olarak tespit edilen değerler; Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un (Akt. Güven, 2014) 6'lı değer tasnifine göre incelenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için eserler iki araştırmacı tarafından 30 gün ara verilerek ikinci defa okunmuş çıkarımlarda herhangi bir farklılık olmadığı görülmüş, ayrıca uzman görüşüne başvurulmuştur.

## **Bulgular ve Yorumlar**

Özgür Aras Tüfek'in "Türkçenin Muhafızları" serisindeki romanlarında tespit edilen değerler, Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un tasnifine göre şu şekildedir:

### **1. Estetik Değerler**

#### **1.1.Tabiat Bilinci:**

Türklerde ağaç kültü, sosyal hayatın ayrılmaz ve önemli parçalarından birini oluşturur. Türk kültüründe ağaca hayat, sonsuzluk, doğum gibi pek çok anlamlar yüklenmiş; kazandığı manevi gücün etkisiyle kutsal kabul edilmiştir. İnsanlar sadece gündelik hayatlarında değil hatta duyuş, düşünüş sistemlerinde bile ağacı simgesel bir araç olarak kullanmışlardır.

*Bir Kelime Seyyahı* romanında fidan dikme, bir ödüllendirme olarak okuyucuya sunulmuştur. Çocukların fidan dikmeleri, diktikleri fidanla ilgilenmelerini sağlayarak ağaç topluluğuna katkıda bulunmaları, onlarda çevre bilinci oluşmasına katkı sağlar. Eserde çocuğu tabiata yönlendiren ifadeler, şu şekildedir: "Öyleyse ben de seni ödüllendireyim, ne zamandır birlikte fidan dikelim istiyordun ya bu ara havalar çok uygun. Yarın yanımıza birkaç adam alıp fidan dikmeye gidelim mi ne dersin? Mahmut sevinçten oturduğu yerden fırlamıştı" (Tüfek, 2018a, 11).

Yine *Bir Kelime Seyyahı* romanında fidanın nasıl dikildiğinden ve "can suyu" tabirinin ne anlama geldiğinden söz edilir. Romanda, büyüklerin çocuklara davranışlarıyla örnek olmak için onlarla birlikte bir fidan dikmesi, çocuğa çevre bilinci değerini kazandırırken tabiat sevgisi de aşılamaktadır:

"'Bismillahirrahmanirrahim' diyerek fidanı çukurun içine dikkatlice koydu. Sonra eline küreği alıp fidanın etrafını toprakla iyice doldurdu. Mahmut sevinç ve hayranlıkla dedesini seyrediyordu.

\_Haydi Mahmut, can suyunu da sen ver, dedi Muhammet Buğra Han.

\_Can suyu nedir dede, diye sordu Mahmut.

\_Bir fidan dikildiğinde ona verilen ilk suya can suyu denir, diye cevapladı onu dedesi” (Tüfek, 2018a,16).

Bir fidanın büyüyerek koca bir ağaca dönüşmesi, kuşlara yuva, yoldan geçenlere gölge olması anlatılırken ağacın hayatımızdaki yeri ve önemine dikkat çekilir: “Bu fidan büyüyecek, dalları gökyüzüne doğru uzanırken kökleriyle de toprağa sarılacaktı... Birçok kuşa yuva, yoldan gelip geçenlere serin bir gölgelik olacaktı” (Tüfek, 2018a, 16).

*Simurg’a Yolculuk* romanında tabiatın bir eğitim ortamı olarak kullanılması dikkat çeker. Eğitim açısından şunu söylemek mümkündür ki kapalı ortamlar yerine açık havada, tabiatın içinde yapılan dersler, öğrencilerin ilgisini çekmekte onlar için bir değişiklik teşkil etmektedir. Romanda tabiatla bütünleşen eğitim ortamının cazibesi ile birlikte tabiatın şuuruna varmanın kişiyi Hakk’ın bilgisine, gerçek bilime ulaştırdığı şu sözlerle ifade edilir: “Zaman zaman derslerini kırdı, tabiatın kucağında yaptıkları olurdu. Esasen Molla Câmi, bu dersleri medresede yapılanlara göre daha zevkli ve faydalı bulurdu. Çünkü ona göre hakiki ilim, Hakk’ın yarattıklarını seyrederek ve anlayarak bulunurdu” (Tüfek, 2019a, 54). *Mutluluk Bilgisi* romanında da kâinatın bir kitap olduğuna, bakmasını bilenler için baktıkça ilim öğrenilecek bir kaynak oluşuna değinilir: “Kişi sadece kitaplardan, hocalardan öğrenmez evladım, kâinat bir kitaptır. Etrafındaki her şeye, sana Yaratıcı’nın gönderdiği bir mektup gibi bakarsan nefes aldığın her an ilim öğrenmiş olursun” (Tüfek, 2018b, 42).

*Bir Kelime Seyyahu* romanında Hz. Muhammet’in ağaç dikmekle ilgili hadisine yer verilir. Romanın ana karakteri Mahmut, bu hadisi öğrendiğinden beri fidan dikmek konusunda isteklidir. Bu istek, Mahmut’ta medrese hocasının sözlerinden sonra ortaya çıkar ve “Medresedeki hocası Peygamber Efendimiz’in ‘Kıyametin kopacağını dahi bilseniz elinizdeki fidanı dikiniz.’ hadisi şerifini söylediğinden beri Mahmut, fidan dikmeyi çok istiyordu” (Tüfek, 2018a, 12). sözleriyle aktarılır.

Tabiatın sesini dinlemek, onu hissetmek ihtiyacı, tabiata duyulan ilginin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. İnsanın yaşadığı anın gerçekten içinde olması, şimdiki zamanı hissetmesi, belki de tabiata, mekânlara daha farkında daha bilinçli bir gözle bakmakla mümkündür. Tabiatı derinden duyumsama ve anda kalma bilinci; Tüfek’in *Simurg’a Yolculuk* ve *Mutluluk Bilgisi* eserlerinde sırasıyla şu sözlerle dile getirilir:

“Medresenin avlusundan çıkarken bir müddet daha kuşların şarkısını dinlediler. Acaba onlar kendi aralarında ne konuşuyorlardı?” (Tüfek, 2019a, 15)

“Akşam oldu mu Balasagun sokaklarına sessizlik hâkim olurdu. Biraz kulak kabartarak dinlendiğinde ise ılık bahar akşamlarında, tatlı tatlı esen rüzgârın ağaçların yapraklarıyla birlikte çıkardığı sesler, evlerin duvarlarından sızan belli belirsiz konuşmalar duyulurdu. Rüzgâra karışan çocuk, kadın sesleri oradan oraya taşınırdı. Sonra

bütün sesleri bastıran bir ses minarelerden dalga dalga şehre yayılırdı” (Tüfek, 2018b, 23).

Tabiat yeri geldiğinde bir eğitim ortamı, bir gözlem imkânı yeri geldiğinde de insanlar için ilham kaynağı olan ümittir: “Kaldığı odanın penceresinden baktı. Etraf zifiri karanlıktı. Gözleri karanlığa alışınca parlak yıldızları fark etti. Kalbine yıldızların aydınlığından bir umut sızıverdi” (Tüfek, 2018a, 36).

*Mutluluk Bilgisi* romanında yıldızların, ayın, manzaranın güzelliğinden ve bu güzelliği görenlerin hayranlığından, şaşkınlığından bahsedilir: “Başlarını kaldırıp göğe doğru baktıklarında gözlerine inanamadılar. Yıldızları daha önce hiç bu kadar yakın ve parlak görmemişlerdi. Sırf bu manzarayı görmek için bile bunca zahmete katlanmaya değerdı. Birkaç dakika hayran hayran gökteki yıldızları ve ayı seyrettiler. Sonra aşağıya baktılar. Aşağıdaki manzara da göğü aratmayacak kadar güzeldi. Önlerinde uçsuz bucaksız ova...” (Tüfek, 2018b, 28-29)

“Şehirleri okuma, iyi bir gözlem karşımıza çıkar. “\_Bir şehri en iyi meydanlarından tanır insan...

\_Bu şehir mesela... Gördüğüm kadarıyla yepyeni umutlarla dolup taşmakta. Çarşıda, meydana hep koşurmaca var” (Tüfek, 2018a, 46).

## 2. Teorik Değerler

### 2.1. Öğrenme Aşkı

Öğrenmenin gerçekleşebilmesindeki belki de en önemli husus alakadır. Alaka istekle, hevesle, tutkuyla birleştiği zaman ise öğrenme bir serüvene dönüşür. Alaka ve tutku olmadan kalıcı öğrenmeler gerçekleşemez. Çocuklara öğrenme aşkını aşılandığında yaşam boyu öğrenme dediğimiz öğrenme şekli de aktif duruma getirilir ve bu şekilde fertler, tüm hayatları boyunca bir yandan öğrenme ihtiyaçlarını doyuma ulaştırırken bir yandan da başarılı olabilirler. Öğrenme aşkı, değerler eğitimi çerçevesinde adı geçen değerlerden biri olmasa da gençlere kazandırılması gereken en önemli değerlerden biridir. Okuma alışkanlığını kazanan birey, okuduğu metinlerde öğrenme hevesini hissederse araştırmaya, ilim öğrenmeye de şevk duyabilir. Bu değeri kazanan genç, kendi gayretiyle diğer değerleri de edinebilir.

Türk kültüründe Uluğ Bey, Ali Kuşçu, Mevlana, İbni Sina, İmam Gazzali gibi birçok âlim, ilim aşkı için bir yola girmiş; bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir kelime öğrenmek, bir âlimin öğrencisi olmak, bir sorunun cevabını bulmak amacıyla büyük çileler çekmişlerdir. Bilim dünyasına katkı sunan ilim insanlarının ortak özelliği, öğrenme aşkı ile hareket etmeleridir. Sahip oldukları bu dürtü sayesinde kendi adlarını ölümsüzleştiren bu şahsiyetler, dünya üzerinde insan neslinin de gelişimine katkı sunmuşlardır.

Araştırmanın önemine vurgu yapılan *Bir Kelime Seyyahı* romanında ana karakter Mahmut'un öğrenmeyi ne denli sevdiğinden ne kadar meraklı bir çocuk olduğundan

bahsedilir: “Mahmut, meraklı bir çocuktur. Duyduğu, gördüğü her şeyin neden ve niçinlerini araştırmayı çok severdi. Sevmekten de öte; bu onun için bir tutkuydu. Bazen gecenin bir yarısı yatağından kalkıp, evdekileri uyandırmamaya dikkat ederek dedesi Muhammet Buğra Han’ın büyük kütüphanesine girer, aklına takılan soruların cevabını araştırırdı. Eğer cevap bulamadıysa o gece sabahı zor ederdi. Uyanır uyanmaz da sorabileceği kişilere sorar, cevabını öğrenmeden rahat edemezdi” (Tüfek, 2018a, 7). *Dîvânü Luğâtî’t-Türk*, Araplara Türkçe öğretmek üzere, Arapça olarak kaleme alınmış bir sözlük ve dilbilgisi kılavuzudur. Böyle bir eseri meydana getirebilen Kaşgarlı Mahmut için başka dilleri, lehçeleri öğrenme bir tutkudur, bir aşktır. Bu öğrenme tutkusu, *Bir Kelime Seyyahı*’nda “Küçük yaşta Arapça öğrendi. Başka bir dil öğrenmek ve o dilin kelimelerinin diğer dillerdeki karşılığını bilmek ona ilginç ve heyecan verici geliyordu. Duyduğu her yeni kelimenin anlamını, o kelimeye neden öyle dendiğini öğrenmeden geçemiyordu” (Tüfek, 2018a,14-15). sözleriyle aktarılır.

Gözlem, merak ve araştırma ilim tahsil etmenin başlangıç safhalarıdır. Merakla başlayan öğrenme aşkı, çok çalışmakla çok sabretmekle büyür ve insana yolculuğunda eşlik eder. Bu konuda *Mutluluk Bilgisi*’nde geçen satırlar şu şekildedir: “İnsanları, çevrede olup biteni gözlemek en sevdiği şeylerden biriydi. Atlar, çiçekler, şehirler, yemekler, kıyafetler, ülkeler, savaş taktikleri, diller, kitaplar, âlimler, şiirler... Her konuyu merak eder, her şey hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırdı” (Tüfek, 2018b, 10).

İncelenen romanlarda hayatları anlatılan büyük şahsiyetlerin bilgiye ulaşma yolları da ifade edilmektedir. Okuduklarını, çok çalıştıklarını bunun yanında dinleyerek öğrenmeye de çok önem verdikleri görülmektedir. Romanlarda hocalarını çok iyi dinleyen ana karakterler; bilgili, görgülü büyüklerini de can kulağıyla dinlemekte ve bu şekilde de öğrenmektedirler. “Ali ise zaten diğerlerinden farklı bir çocuktur. Devamlı büyüklerin özellikle yaşlı ilerlemiş bilge kişilerin sohbetlerinde bulunmayı severdi. Derslerinden kalan zamanlarda dönemin önemli âlimlerinin yazmış olduğu kitapları okurdu. Şiir okumayı hatta yazmayı çok severdi, yazdıklarından bazılarını Hüseyin’e okurdu, Hüseyin arkadaşıyla iftihar ederdi” (Tüfek, 2019a, 12).

*Bir Kelime Seyyahı* romanında Mahmut’un öğrenme aşkı, bilgili dedesine karşı daha fazla muhabbet beslemesine ve aralarındaki sevginin büyümesine neden olmuştur. “Yol boyunca dede torun sohbet ettiler. Mahmut dedesiyle sohbet etmeyi çok seviyor, onun sahip olduğu bilgi karşısında her defasında hayrete düşüyordu. Dedesi de her söylediğini, anlattığını dikkatle dinleyen torununa karşı ayrı bir sevgi besliyordu” (Tüfek, 2018a, 14).

Dinleme ile bilgi edinimi önemli bir konuma sahip olduğu için *Mutluluk Bilgisi* adlı eserde Yusuf; “Ahhh babacığım, keşke ölmeden evvel seninle daha fazla konuşabilseydik” diye yakınır (Tüfek, 2018b, 56).

*Bir Kelime Seyyahı* adlı eserde Mahmut gittiği yerlerde o bölgenin bilge kişileriyle bir araya gelmeye gayret gösterir, onların bilgilerinden faydalanmaya çalışır. “Önce

gezip görür, notlarını alır. Sonrasında ise bölgedeki âlim zatlarla tanışmaya, onlarla sohbet etmeye başlar. Onlara yaptığı çalışmaları anlatır ve aklına takılan soruları sorar (Tüfek, 2018a, 50).

Büyüklerle saygı, bir nevi tecrübeye saygıdır. Tecrübeye saygı duyan insan ise çabuk öğrenir. *Mutluluk Bilgisi* adlı eserinde de bilginin değerini bilen Yusuf'un büyüklerine saygısı şöyle anlatılır:

“Yusuf, büyümüş de küçülmüş gibiydi. Bunun sebebi çocuklarla olduğu kadar yetişkinlerle, bilhassa yaşlı, bilge insanlarla da vakit geçirmeyi sevmesiydi. Büyüklerden oluşan sohbet meclislerinde Yusufçuğun yeri hep hazırды. Dedesinin dizinin dibine oturup insanların yaşadığı maceraları, sorunları, mutlulukları dinlemekten büyük keyif alırdı. Koca çınarların edindiği tecrübelerin ne kadar kıymetli olduğunu bilirdi” (Tüfek, 2018b, 9-10).

Hakikate ancak çok okuyarak, çok araştırarak, çok dinleyerek ulaşılır. Romanlardan birinde hakikate ulaşmanın güzelliği kanatlanıp uçmakla ifade edilir. “İnsan gerçeğin bilgisine ulaşınca öyle kanatlanır işte...” (Tüfek, 2018a, 11)

*Bir Kelime Seyyahu* adlı eserde araştırmanın, merak etmenin, öğrenmenin güzelliğinden ve ferde sağladığı yararlardan da bahsedilir. İlim insan için gereklidir ve insanı olgunlaştırır. “Bir insan ilimle ne kadar iç içe olursa o kadar olgun insan olur.” cümlesi, aşkla başlayan öğrenme sürecinin olgunlukla devam ettiğini ortaya koymaktadır. “Su, bir fidan için ne ise ilim de bizim için odur” cümlesinde ise insanla ilim arasındaki ilişkinin önemi fidanla yaşaması için gerekli su arasındaki ilişkiye benzetilerek ifade edilmiştir (Tüfek, 2018a,13). Bilginin olgunlaştıracağı düşüncesini romanda şu cümlelerde daha açık şekilde görmek mümkündür: “Bilginin peşine düştüğü bu seyyahlık günleri onu her geçen gün biraz daha olgunlaştırıyordu. Kaşgar’a dönüp saraydaki taht mücadeleleri içinde bulunmak yerine ilim yolunda ilerlemeyi tercih etti. Gezmek, öğrenmek, bilmek... Her geçen gün yeni bir kelimeye şahit olmak, anlamak ve anlatmak... Bundan çok büyük haz alıyordu” (Tüfek, 2018a, 38-39).

İlim yolundaki arayışta bulmak yoktur; lakin her bulunan işe yarar, her bulunan insanı hakikate biraz daha yaklaştırır. “Yollar bana aradığımı bulamasam da bulduğumun aradığım olduğunu öğretti” (Tüfek, 2018a, 59). cümlesinde öğrenme aşkı ile insanın, aradığının ne olduğunu bilmeden yollara çıktığı, oradan oraya savrulduğu, öğrendikçe de öğrendiklerinin asıl aradığı olduğunu farkına vardığı ifade edilmektedir.

*Mutluluk Bilgisi*'nde eğitimcinin sürekli öğrenmeye açık olmasına vurgu yapılır, iyi hoca olmakla iyi talebe olmak arasında bağ kurulur. Aynı zamanda iyi bir talebe olmasını bilen hoca öğrenme aşkı ile önce öğrenecek, öğrendiklerini de talebelerine öğretebilecektir. “Ne güzel... İyi bir hoca olmanın ilk şartı, aynı zamanda iyi bir talebe olmaktır” (Tüfek, 2018b, 46).

## 2.2. Öğretme Aşkı

Araştırmak, öğrenmek güzeldir. İnsan, öğrenme aşkı ile yollara çıkar. Okur, dinler, arar bulur. Böylelikle ilim tahsil eder. İlim tahsil edilince iş bitmez, sıra öğrendiklerini öğretmeye, ilmi paylaşmaya, onu yaymaya gelir. Edindiği ilmi yayma, hocalık etme, öğretmenlik yapma kutsal bir vazifedir. Bu yükümlüğü üzerinde hisseden ve sorumluluğunu tutkuyla yerine getiren insanlar insanlığı ileri taşıyan kimselerdir.

Öğrenme aşkı ile edinilen bilginin paylaşımı, kişide insanlara faydalı olma duygusu uyandırırken aynı zamanda ona ciddi bir görev ve sorumluluk da yüklemektedir. Bu bilince sahip karakterlerden biri olan Ali de *Simurg'a Yolculuk*'ta sadece öğrenmeyi değil öğrendiklerini öğretmeyi hedeflediğini şöyle dile getirir: “Ben kitaplarla dolu bir hayat istiyorum. Okuduklarımla bilgileneyim, bildiklerimi başkalarına aktarayım. Türkçe büyük eserler yazayım istiyorum. Kalemimle Türk milletini birleştirmek istiyorum. Dilimizin bütün yönlerini göstermek istiyorum” (Tüfek, 2019a, 20). Âlim insanın sürekli öğrenmeye açık olduğu, bildiklerini başkalarına öğretmek konusunda da sorumlulukları bulunduğu ifade edilmektedir: “Gidince boş durmayacağım, Allah ömür verdikçe ilimle meşgul olmaya devam edeceğim. Talebeler yetiştireceğim. Görüklerimi, bildiklerimi genç talebelerime aktaracağım. Bu son nefesime kadar boynunun borcudur” (Tüfek, 2018a, 79).

*Simurg'a Yolculuk* romanında ilmینی yaymak aşkıyla yanıp tutuşan Ali'nin Türk milletinin birleşmesi hayalini kurduğunun, Türkçe ile düşünmeye, konuşmaya, yazmaya ne denli önem verdiğinin altı çizilir. Eserde bu dil bilinci, “Ben de Türkçenin güzelliklerini, üstün yönlerini anlatan büyük eserler vermek istiyorum. Yazdığım eserle Türk milletinin birleştiğini hayal ediyorum. Dilimizin güzelliklerini fark ederek herkesin Türkçe yazmasını, Türkçe düşünmesini, konuşmasını istiyorum” (Tüfek, 2019a, 36) cümleleri ile ifade edilmiştir.

*Bir Kelime Seyyahu* romanında Mahmut'un kelimelere duyduğu aşkı, onları tutkuyla öğrenerek hazinesine yeni servetler eklediği, köy köy, kasaba kasaba gezip kelimelerin kullanımlarını tespit ettiği, zorluklardan, sıkıntılardan öğrenme aşkıyla kurtulduğu sonunda da öğrendiklerini başkalarına öğretmek ilminin ışığıyla insanları aydınlatığı anlatılır. Bu durum *Bir Kelime Seyyahu* romanında “Bundan böyle bütün gücüyle kelimelerin peşinde seyyahlık yapacaktı. Hazinesini çoğaltacaktı. Gideceği obalarda, köylerde, şehirlerde Türkçenin nasıl kullanıldığını ince ince not edecekti. Bu karanlık geceden kelimelere tutunarak kurtulacaktı. Daha sonra ışığıyla yüzyıllarca ona bakanları aydınlatacaktı. O, artık bir kelime seyyahıydı” (Tüfek, 2018a, 37). sözleriyle ifade edilir.

Yaşayarak öğrenmeye dikkat çekilen *Mutluluk Bilgisi* romanında Yusuf'un iyi bir devlet adamı olma süreci anlatılır. Bu amaç için alınan eğitimler, gösterilen çaba ve yaşanan zorluklar aktarılırken Yusuf'un çalışma azminin, kararlılığının ve tutkusunun altı çizilir: “Yusuf'a göre iyi bir devlet adamı olmak için medresede alınan eğitim

yeterli değildi. Bu yüzden gençlik yıllarında insanları tanımak için çok çaba sarf etti. Meslekler hakkında az çok bilgi sahibi olmak için medrese eğitiminden vakit buldukça meslek erbaplarıyla sohbet etti. Mesela, çiftçilerin yanında çalıştı, toprağı ekip biçmeyi öğrendi. Bu insanların devletle ilişkilerine kafa yordu. Başka dilleri konuşan insanlarla uzun uzun sohbet etti. Diğer dinlere mensup insanları anlamaya çalıştı. Gök bilimine merak sardı, astroloji ile uğraştı. Rüya tabiriyle ilgili ne duyduysa not aldı. Tıp ve hesap ilmiyle uğraştı. Edebiyatla ilgilendi. Şairlerle arkadaşlık kurdu, ince bir dil zevki kazandı" (Tüfek, 2018b, 37-38).

Her insanın eğitim almaya hakkı vardır. İlmî çevrelere yakın insanlar şanslı iken uzak kalanların şanssız oldukları söylenebilir. Öğretme aşkı değerinin bir boyutu olarak her bir çocuğun eğitim alması ve bunun için de her bir çocuğa eğitim verilmesi *Ke-limelerin Işığı* romanında görülmektedir. Romanda Salih Hoca, çok başarılı ve geleceğı parlak bir öğrencidir. Semerkant'taki medreselerden birine baş müderris olacağına dair herkesin inancı tamdır. Fakat Salih Hoca eğitimini tamamlayınca doğduğu köy olan Yüknek'e geri döner ve köyündeki çocuklara hocalık yaparak onlara eğitimde fırsat eşitliğı sunar (Tüfek, 2019b, 50).

İlim tahsil etmek meşakkatlidir. Bir iş sahibi olmak için eğitim almanın bilim insanına yakışmayacağı, çekilen sıkıntıların karşılığını görmenin ancak çağları aşan bir eser ortaya koymakla mümkün olacağı vurgulanır. Çağları aşan bir eser ortaya koymak demek, sadece yaşanan dönemde değil çağlar boyunca öğretmeye devam etmek demektir. Bu ideal, öğretme aşkının bir göstergesidir. "Bütün bu sıkıntılara bir medresede hoca olmak için mi katlanmıştı? İlim adamı çağları aşkın bir eser ortaya koymalıydı" (Tüfek, 2019b, 89).

Eğitimci sabırlı olmalı, her öğrencisine sabırla muamele etmelidir. *Simurg'a Yolculuk* romanında, iyi bir eğitimcinin nasıl davranması gerektiğinden şöyle söz edilir. "Molla Câmî talebelerin şiirlerini dikkatle dinledi. Hepsi de hemen hemen benzer konularda, benzer süslü kelimelerle şiirler yazmışlardı. Onları dinlerken biraz sıkılrsa da talebelerin yazma aşkını olumsuz etkilememek için belli etmemeye çalıştı" (Tüfek, 2019a, 46). Öğretme aşkının bir yönü olarak iyi bir eğitimcinin davranışları ve sahip olduğu bazı özellikler sadece *Simurg'a Yolculuk* romanında görülmektedir.

### 3. Dinî Değerler

#### 3.1. Yardımlaşma / İyilik Yapma

Yardımlaşmak, birine yardım etmek, elindeki gücü ve imkânları ihtiyacı olanlar için kullanmak, zor durumda kalana bu durumdan kurtulması için destek olmak demektir. İyilik yapmak ise maddi karşılık beklemeden insanî duygularla yapılan yardımın adıdır. Özgür Aras Tüfek, *Mutluluk Bilgisi*'nde iyi insanı "İnsanlar içinde en iyi insan, başkasına yararı olandır. Yararlı insanın bütün ülkeye faydası vardır. İyilik yapıp iyi bir düzen kuran, her iki dünyada da iyilik bulur" (Tüfek, 2018b, 22). sözleriyle



tanımlar. *Simurg'a Yolculuk* eserinde de yardımlaşmanın insanlar arasındaki dostluğu, muhabbeti artırdığını Ali ve Hüseyin arasında geçen bir olayla şöyle örneklendirir: “Benimkileri sırayla giyeriz. Önce sen giy. Ali ayakkabılarını çıkartıp Hüseyin’e verdi. Hüseyin arkadaşının bu fedakârlığı karşısında hem mutlu oldu hem de duygulandı” (Tüfek, 2019a, 28).

Romanlarda karakterlerin birbirlerine seveerek yardım ettiklerine, idealleri müşterek olduğunda da birbirlerine destek oldukları görülmektedir. Örneğin “*Simurg'a Yolculuk*”ta yardımlaşma ile ilgili “Hedeflerimize ulaşma yolunda birbirimizin en büyük destekçisi olacağız. Bir gün ayrılmak zorunda kalsak bile ötekimiz çağırıldığında iki elimiz kanda da olsa koşarak çağırıldığımız yere gideceğiz” ifadelerine yer verilmiştir (Tüfek, 2019a, 36).

*Kelimelerin Işığı* romanında Cemal, gözleri görmeyen arkadaşı Ahmet’in hep yanındadır, onun gözleri olur. “Cemal de çoğunlukla Ahmet’le birlikte kalıp ona yardımcı oluyordu. Cemal arkadaşının ulaşamadığı kitapları alıyor, onun için okuyor ve istediği notları alıyordu” (Tüfek, 2019b, 30).

Başkalarının iyiliğini istemek, iyi bir insan olmanın göstergesiyken başkalarına dua etmek de bir nezaket davranışdır. Bu ince davranış, *Kelimelerin Işığı*’nda Salih Hoca’nın öğrencisine ettiği duayla sergilenir: “Var ol evladım. Rabbim seni ilim irfan yolundan ayırmasın, bu yolda önüne çıkan her zorluğa aşmanda yardımcı olsun” (Tüfek, 2019b, 25).

İnsanların iyiliğini istemek, onların gerçek mutluluğa ulaşabilmeleri için onlara yol göstermek, âlimin bütün insanlığa yapabileceği en büyük iyiliklerden biridir. Âlimler bu yönleriyle gökteki yıldızlara benzetilmiştir. *Mutluluk Bilgisi*’nde bilge insanların ilim yolunu aydınlatması şu sözlerle vurgulanır: “Hayatta mutsuzlukla ve cehaletle mücadele etmeye çalışan insanların da çölde yolunu kaybetmiş bir insandan farkı yoktur. Onların da yolunu bulmaya, yönünü tayin etmeye ihtiyacı vardır. İşte bilge insanlar, gökteki bu yıldızlar gibi ilimleriyle, bilgileriyle, tavsiyeleriyle onlara yol gösterir, karanlıklarını aydınlatır. Ben de insanlara gerçek mutluluğun ve ilmin yolunu göstermeliyim” (Tüfek, 2018b, 29-30).

#### 4. Siyasî Değerler

##### 4.1. Adalet

Adalet, doğruluğu esas alarak hak ve hukuka uyma, herkesin hakkını gözetme demektir. Adaletin olduğu, doğruluğun ödüllendirildiği, hak ve hukuka saygı duyulan toplumlarda huzur olur, birlik beraberlik olur. Bu denli önemli olan bir değer fertlere en etkili şekilde kazandırılması pek tabii ki onlara adaletin uygulandığını göstermekle olur. Ama çocuğa küçük yaşlardan itibaren adalet fikrini aşlamak için, o kitaplarda da adaletten bahsetmek lazımdır.

İncelenen kitaplarda devleti yöneten kişilerin çok yönlü olmasına, ilim insanı olmasına, etrafındaki yardımcıları sanatçılardan ve ilim insanlarından seçmesine ve adil olmalarına değinilmektedir. *Bir Kelime Seyyahu* romanında Muhammet Buğra Han'ın ilerleyen yaşına rağmen oldukça dinç ve güçlü fiziğinden, soylu ve cemiyet içinde sözü geçen bir karakteri olduğundan, halk tarafından çok sevilip sayıldığından, yanındaki yardımcıları, emrindeki çalışanlara karşı merhametli ve adaletli davrandığından bahsedilmiştir (Tüfek, 2018a, 13-14).

Adalet sayesinde toplumda düzen sağlanmış olur. Öyle ki *Mutluluk Bilgisi* romanında son derece adil, kültüre önem veren güçlü hükümdar Süleyman Han'ın ölümünden sonra ülkede büyük bir karmaşa meydana gelir (Tüfek, 2018b, 49).

## 5. Sosyal Değerler

### 5.1. Sevgi

Sevgi hiçbir karşılık, menfaat beklemeden insanları şefkat, ilgi, dostluk, bağlılık göstermeye sevk eden, türlü fedakârlıkları göze aldırabilecek kadar güçlü olabilen muhabbet duygusunun adıdır. Eşlerin, ailenin, toplumun bir arada mutlu yaşaması sevgi ile olur. İlim sevgi ile aranır, sevgi ile çıkılan yolda insanlara, tüm canlılara sevgi ile muamele edilir. Öğrenilen bilgiler sevgi ile öğretilirse karşı tarafa daha kolay geçer.

Sevgi ile yapılan dost muhabbetinin insana iyi geldiği, kişinin içini rahatlattığı bilinen bir gerçektir. Eserde de bu duygu, Hüseyin ve Ali'nin dostluğu üzerinden aktarılır: "Hüseyin, kimseye göstermediği o kırılgan, çocuk kalbini çocukluk arkadaşı, can dostu Ali'ye açmıştı. İyi ki de açmıştı. Ali ile sohbet ettikçe içi ferahlıyor, geleceğe dair yapacakları işler konusunda kararlılığı artıyordu" (Tüfek, 2019a, 67).

*Mutluluk Bilgisi* kitabında sosyal ve mutlu bir çocuk yetiştirmenin sırrının sevgiden geçtiğini söyleyen Özgür Aras Tüfek, sevginin gücüne şu sözlerle vurgu yapar: "İnsanları sınırsız bir sevgiyle kucakladı Yusuf. Kimsenin üzülmemesini, canının yanmasını istemez, bulunduğu ortamlarda sorunların çözümü için gayret gösterirdi. Bu da onu, bütün arkadaşları arasında sevilen, aranan biri yapıyordu. Sadece çocuklar değil, yetişkinler arasından da ayrı bir yere sahipti" (Tüfek, 2018b, 9).

Eğitim ortamında sevginin önemine değinilen *Kelimelerin Işığı* romanında sevgi sayesinde öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği vurgulanır: "Öğretmenlerinin gültümsemesini gören çocuklar derslerine daha bir şevkle çalışır, ona mahcup olmamak için ödevlerini eksiksiz yapmaya gayret ederlerdi" (Tüfek, 2019b, 9). Bugünün küçüklerinin yarının büyükleri olacağı bilinciyle hareket etmek gerektiği mesajı verilen eserde çocuğa bir yetişkin gibi davranmak onu önemsemek şeklinde anlamlandırılmıştır. Eğitiminin çocuğa yaklaşımında çocuğu bir yetişkin olarak görme önemlidir ve eğitim sürecinde bu yönelim daha yararlıdır. "Dostum, bacak kadar dediğin çocuklar yarın büyüyecekler, çok çalışıp ilim irfan öğrenecekler, belki bir âlim, bir devlet adamı yahut bir müderris (şimdiki anlamda profesör) olacaklar. Ben bu yavrulara bakarken, onlar-

la konuşurken gelecekteki o günleri görüyorum. Bunun için onlara çocuk gibi değil, insanlara faydalı işler yapacak yetişkinler gibi davranıyorum...” (Tüfek, 2019b, 9-10)

İncelenen romanlarda ana karakterlerin öğrenme aşkına, öğretme aşkına sahip çalışkan, adil, mütevazı insanlar oldukları, yardımlaşmaya önem verdikleri görülmektedir. Bir de bu karakterlerin idealist yönleri dikkat çekmektedir. Bunun da temelinde vatan sevgisi yatmaktadır. *Simurg'a Yolculuk* romanında Hüseyin Baykara'nın ideali, Türk milletini bir araya getirmek, onu yükseltmek ve yüceltmektir. “Ben atalarım gibi güçlü olmak istiyorum. Milletimizin gücünü herkese göstermek istiyorum. Türk milletini bir araya getirmek istiyorum. Milletimi yükseltmek ve yüceltmek istiyorum...” (Tüfek, 2019a,19) “Horasan Hükümdarı Sultan Ebul Kasım Babür, eğitimleriyle bizzat ilgileniyor ve ileride ikisinin de millet ve memleket için çok güzel işler yapacaklarına inanıyordu” (Tüfek, 2019a, 11). Vatan, millet sevgisi sayesinde “Hüseyin Baykara ve Ali Şîr Nevâî el birliğiyle çok kısa bir sürede Herat'ı birçok yönden yeniden imar ederler. Aradan geçen yıllar içinde ülkeye 370 tane hayrat, kervansaraylar, camiiler, mescidler, hamam ve köprüler, hastaneler, havuzlar, bahçeler yaptırırlar. Herat artık dünyaca tanınan bir memleket hâline gelmiştir. Bilim ve sanat alanında da çok büyük çalışmalar yapılır, sarayda kurulan meclislerde bilim ve sanat adamları sohbet eder, birbirleriyle görüşlerini paylaşırlar” (Tüfek, 2019a, 77).

*Kelimelerin Işığ* eserinde vatan sevgisi ile bayındır şehirler oluşturulmuş, vatan-daşların huzur ve refah içinde yaşamaları sağlanmıştır. “Buhara, Balasagun, Kaşgar ve Semerkant şehirleri ilme, sanata önem veren yöneticiler sayesinde dünyanın önemli merkezleri hâline gelmişti. Bir ülkenin sadece kılıçla değil, kalemlerle de fethedilebileceğini iyi bilen yöneticiler, işinin ehli bilim insanlarını şehirlerine davet ediyor; araştırmalarını yapmaları eserlerini yazmaları için gereken imkânları sunuyordu. En usta mimarlar, en titiz nakkaşlar, yüzyıllar boyu ayakta kalacak mimari eserler yapıyorlardı” (Tüfek, 2019b, 7-8).

Romanlarda kötüler tarif edilirken yüreklerindeki vatan sevgisinin yokluğuna değinilir ve menfaatlerine göre davranmaları üstü kapalı eleştirilir: “Şahsî menfaatleri, vatan sevgilerinin önüne geçmiş, gözlerini hırs büyümüşü” (Tüfek, 2019a, 71).

*Simurg'a Yolculuk* romanında halktan gereksiz yere alınan vergiler kaldırılınca ceplerine giren paranın azalmasını sorun eden bazı kimselerin varlığından bahsedilir. Üst düzey devlet yöneticilerinden bazılarının kendi çıkarlarını memleketin refah ve huzurundan daha çok önemsemeleri, gizli planlarını kurmaya devam etmeleri üzücü olarak nitelendirilir (Tüfek, 2019a, 78).

## 5.2. Saygı

Saygı; ölçülü davranma, çekinme, itina gösterme duygusudur ve karşı tarafa verilen önemin ve sevginin bir göstergesidir. Hocaya, ilim öğretilene saygı duyulur. Hocaya duyulan saygı ilime, öğrenmeye duyulan saygıdan ve aşktan kaynaklanır.

İlme duyulan saygı ilim öğretilene yansımış, romanlarda ana karakterlerin, hocalarına karşı daima saygılı oluşları ile saygı değeri pekiştirilmiştir. Bu konuda kitapta bazı örnekler şu şekildedir: “Aman hocam size saygısızlık olur...” (Tüfek, 2019b, 33) “Kişi sultan da olsa hükümdar da olsa hocaya saygısızlık etmezdi. Bu, hocadan ziyade ilme verilen kıymeti, hürmeti gösterirdi” (Tüfek, 2019a, 31). “Zira bana göre hocalık babalıktan ötedir. Hizmetinden ve talebeliğinden, onun isteği ve izni olmadan çıkarsam hocalık hakkını çiğnemiş olurum diye düşünüyorum. O yüzden bir talepte bulunmayacağım...” (Tüfek, 2019a, 45)

*Bir Kelime Seyyahı* romanında dedikodunun yanlışlığı üzerinde durulur ve başkaları yokken haklarında kötü konuşmak çirkin olarak gösterilir. Bu durum insanların saygıyı her zaman hak ettiklerinin, söylenecek bir söz varsa yüzlerine karşı söylenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu durum, romanda şu sözlerle dile getirilmiştir:

“Aşçıbaşı, Numan'ı uyardı:

\_ Numan, düzgün konuş.

\_ Öyle değil mi ama durduk yere gelip burada bizi ne diye azarlıyor ki?

\_ Öyle bile olsa o, Muhammet Buğra Han'ın eşidir. Saygıda kusur etmek olmaz” (Tüfek, 2018a, 25).

### 5.3. Tevazu

Tevazu kişinin tüm meziyetlerinin ortaya koyduğu iyi işlerin farkında olmasına rağmen kendini diğer insanlardan üstün görme korkusundan imtina ederek kibirden, gösterişten kaçınması ve nefsinin aşağılamasıdır. Tüfek de romanlarında bu değerın önemine şöyle dikkat çeker: “Meydanda düzenlenen kargı kullanma yarışmasında son üç senede olduğu gibi yine Mahmut birinci gelmişti. Meydana toplanan halk onu alkışlıyordu. Mahmut ise büyük bir alçakgönüllülükle başını önüne eğmiş dedesine doğru yürüyordu” (Tüfek, 2018a, 17).

*Simurg'a Yolculuk* romanında Hüseyin, bir derste dönemin ünlü şairlerinden olan, şiir hocaları Lütfi Efendi'ye Ali'nin şiir yazdığını söyler. Lütfi Efendi de Ali'den bir şiirini duymak ister. Ali utana sıkıla okuyunca hocası, heyecanla yerinden kalkıp Ali'nin yanına gider ve onu alından öper (Tüfek, 2019, 12). Romanda Ali karakteri aslında şiirlerinin sınıftaki diğer çocuklardan daha iyi olduğunu bilir, şiirini utana sıkıla okuması alçakgönüllülüğündendir.

*Simurg'a Yolculuk* romanında bilginin kişiyi alçakgönüllü yapmasından bahsedilir. Şüphesiz ki bildikleriyle övünmek değil bilmediğim daha neler var diye düşünmek kişiyi ilme, âlim olmaya yakınlaştıracaktır. Bu durumun altı romanda şu sözlerle çizilir: “Öğrendiği her yeni bilgi kendisini, bilgiçliğe ve bencillığe düşürmüyor, aksine daha da alçak gönüllü yapıyordu. Kim bilir bilmediğim daha neler var diye düşünüyor, hocasına layık bir talebe olamamaktan korkuyordu” (Tüfek, 2019a, 53).

#### 5.4. İncelik / Duyarlılık

*Simurg'a Yolculuk* romanında Ali, arkadaşı Hüseyin hükümdar olduğu için onunla olan ilişkisinde araya mesafe koyar. Aralarında eskiden var olan samimiyeti resmiyete döndürmeye çalışır. Çünkü arkadaşı da olsa o bir hükümdardır. Herkesin ona saygı duyması gerektiğini düşünür. Artık hükümdar olan arkadaşına olan mesafeli yaklaşımının sebebi sorulunca Ali Şîr şöyle izah eder: “Siz artık Herat’ın hükümdarısınız, size saygıda kusur etmem doğru olmaz. Hem diğer devlet adamlarının nazarında itibarınızı azaltacak, sizi zor durumda bırakacak bir söz söylemekten korkarım. Mesafe dildedir efendim, gönülde değil...” (Tüfek, 2019a, 65) Ali Şîr’in bu davranışı bir has-saslık, incelik örneğidir.

Hayal kurmak, kişiyi ümitlendirmesi, belli bir ideale odaklanmayı sağlaması açısından sağlıklı bir eylemdir ve insanlar hayal kurarlar. Kurduğu hayallere dostlarını da ortak etmekse tam bir incelik. Bu inceliği, *Mutluluk Bilgisi*’nde Mehmet karakterinde görmek mümkündür: “Durmadan hayaller kurar ve dostlarını da hayallerine ortak olmaya çağırırdı” (Tüfek, 2018b, 14).

*Kelimelerin Işığ* romanında Ahmet’in, okul çıkışı eve dönmekte geç kalıp annesini meraklandığı zaman ona “Hakkını helal et anneciğim, okul çıkışında Cemal ile oyalandık biraz” (Tüfek, 2019b, 21). demesi bir incelik örneğidir ve Ahmet annesinin gönlünü böylelikle almayı bilmiştir. Günümüzde ebeveynlerle çocukları arasında, iletişimde sorunlar yaşanmaktadır. Ebeveynlerden beklenen çocuklarının kendi çocuklukları gibi bir çocukluk yaşamadıklarını anlayıp empati yapmalarındır. Çocuklardan beklenen de ebeveynlerine karşı daha kibar olmalarıdır. Kaybedilen incelikler ve bir-bimize çok gördüğümüz nezaket toplumsal hayatta huzuru azaltmaktadır.

Yine *Kelimelerin Işığ* romanında Ahmet’in, arkadaşı Muharrem’in yenilgiyi kabullenemeyeceğini hissedince bir bahane ile oyundan çekilmesi onun ne kadar ince bir insan olduğunu gösterir. “Altı üstü bir oyun ama Muharrem bunu çok büyütüyor ve yenilmeyi kabullenemiyor. Bana yenilseydi içindeki hırsı körüklemiş olacaktım. Muharrem onu yenebileceğimi anladı ve çok kaygılandı. Oysa benim böyle bir kaygım yoktu. Oyunu bitirmenin en doğrusu olacağını düşündüm” (Tüfek, 2019b, 18-19).

Huzursuzluk; toplumu değiştirmek, daha iyi duruma getirmek için aydın kişilerde olması gereken bir duygudur. Duyarlı, ince insanlar kendilerini sorumlu hissederler ve huzursuz olurlar. Bu bölümde yazar, âlim duyarlılığını âlimin de halktan kopuk olmadığını göstermeyi hedefler: “Hocam içimden gülmek, eğlenmek gelmiyor. Kalbimin üzerinde öyle ağır bir yük var ki... Sanki bendeki bu derdin çaresi bir türlü bulunmayacak. Halkımı böyle bir cehalet içinde gördükçe, hele bilgili olduklarını söyleyenlerin içinde bulunduğu cehalete şahit oldukça üzülüyorum. Genç şair arkadaşlarımla sohbet ediyorum, onların düştükleri ümitsizlik ise beni büsbütün kahrediyor, bir şey yapamamak üzüyor” (Tüfek, 2019a, 57).

## 6. Ekonomik Değerler

### 6.1. Çalışkanlık

Çalışmayı çok seven, işten kaçmayan, çok çalışan kimseler için çalışkan sıfatı kullanılır. Çalışkanlık başarının olmazsa olmazlarından. İncelenen romanlarda hayatları anlatılan örnek şahsiyetlerin en göze çarpan özellikleri, çalışkan olmalarıdır. Çalışkanlıkla ilgili incelenen kitaplarda geçen ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Yusuf, sınıftaki en çalışkan öğrenciydi. Hocanın sorduğu sorulara her zaman verecek bir cevabı olurdu. Böyle olunca da diğer öğrencilerin tembelliği gözden kaçabiliyordu. Dolayısıyla arkadaşları onun varlığından çok hoşnuttu. Herkes onu severdi. Son derece sakin, dingin ve insana huzur veren bir hâli vardı” (Tüfek, 2018b, 14).

*Bir Kelime Seyyahı* adlı kitapta günü boş geçirmek kişiye kendisini kötü hissettiren bir duygu olduğu için bundan kaçınılır ve dolu dolu geçirilen bir gün için yaratıcıya şükredilir. “Bugünü de boş geçirmediği için Allah’a şükredip yatmaya hazırlandığı sırada kapaşının tokmak sesini duydu” (Tüfek, 2018a, 40).

Okulda öğrendikleriyle yetinmemek, sürekli okumak, gözlem yapmak ve düşünmek romanlarda başarının anahtarı olarak verilmiştir. *Mutluluk Bilgisi* adlı romanda da nasıl çalışılır, nasıl başarılı olunur konusunda özellikle genç okurlara yol gösterilmiştir. “Küçük yaşta Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsça öğrendi. Dil öğrenmeye olduğu kadar şiire de merakı vardı. Kendisini bu alanlarda iyi yetiştirmeye çalışıyor, medresede öğrendikleriyle yetinmeyip devamlı okuyor, gözlemliyor ve düşünüyor” (Tüfek, 2018b,10).

*Kelimelerin Işığ* romanında Ahmet, çalışkan çok azimli bir çocuktur. Gözleri görmemesine rağmen iyi eğitim alması, hoca olması, kitap yazması bu çalışkanlığı ve azmi sayesinde olmuştur. “Öğretmenin derste anlattıklarını can kulağıyla dinliyor, âdeta sözlerini zihnine kazıyordu. Okulda başarılıydı. Salih Hoca’sı ondaki azmi ve gayreti diğer çocuklara örnek gösterirdi” (Tüfek, 2019b, 20).

### 6.2. Azim

Azim, bir işi yapma konusunda büyük bir kararlılıkla çaba sarf etmek demektir. Kişileri çalışkanlıklarının yanında başarıya ulaştıran bir etkidir. Azim, eğitim ortamında da başarıyı yakalamak için hem eğitimcilere hem de öğrencilere kazandırılması gereken bir değerdir. *Simurg’a Yolculuk* romanında Hüseyin Baykara, “Soydaşlarımızı birleştirirken önüme çıkan her engeli aşmak istiyorum” (Tüfek, 2019a, 35-36). diyerek ne kadar azimli olduğunu ortaya koyar. Yine aynı romanda iki çok iyi arkadaş olan Hüseyin Baykara ve Ali Şir Nevâî hakkında “İdealleri uğruna çıktıkları bu yolda yürürken yorulmalar da vazgeçmediler” (Tüfek, 2019a, 37). denilerek ne kadar kararlı oldukları vurgulanmaktadır.

İlim yolunda yürürken azim gereklidir. Çünkü ilim yolu meşakkatlidir, engellerle doludur. Âlim, bir eser ortaya koyarken de azimli olmalıdır. Bir eser ortaya koymak da

çok meşakkatlidir. Bunu başaranların ne denli rahatladıkları, huzura erdikleri görülür. Bunun bir örneği de “Türkçenin Muhafızları” serisinin dördüncü eseri olan *Simurg’a Yolculuk*’ta verilir. Uzun ve zorlu bir yolu başarıyla tamamlayan Ali Şir Nevâî’nin azmi, sabrı ve çabası eserde şöyle anlatılır: “Molla Câmî’nin vefatı üzerine Ali Şir Nevâî iyice içine kapanmıştı. Hocasının istediği gibi kalemini elinden hiç bırakmıyordu. Gece gündüz durmadan yazıyordu. Hayatının bu dönemi yazılı eser verme bakımından çok bereketli geçti. İlk olarak, vefat eden hocası Molla Câmî’yi anlattığı ‘Hamsetü’l Mutehayyirin’ adlı eserini yazdı. Sonra da yazdığı mektupları topladığı ‘Münşeat’ adlı eseri olmak üzere onlarca eser verdi” (Tüfek, 2019a, 94).

*Mutluluk Bilgisi* romanında Yusuf, on sekiz ay boyunca durup dinlenmeden çalışır. Eseri tamamladığında tarih 1070 yılını gösterir. Balasagunlu Yusuf yaşlanmış ve sağlıklı bu yoğun çalışmadan dolayı olumsuz etkilenmiştir. Çok kilo vermiş, gözlerinin feri sönmüştür ama ruhunda sonsuz bir huzur vardır (Tüfek, 2018b, 52).

### Sonuç

Çocuk edebiyatına dört romanla giriş yapan Özgür Aras Tüfek, edebiyat tarihinin önemli isimlerini eserlerine taşıyarak Türkçenin zenginliği, dil duyarlılığı konusunda farkındalık yaratmaya çalışmış ve çocuk edebiyatına yeni bir soluk getirmiştir. Eserlerini İstanbul Türkçesi ile kaleme alan, uzun tasvirlerden ve cümlelerden kaçınarak yalın bir anlatımı tercih eden yazar, sözcük öğretimi üzerinde hassasiyetle durmuştur. Buna ek olarak sözcüklerin köken bilgisini vermenin yanında sözlüklerde yer alan eski Türkçe sözcükleri hatırlatma, anlamı bilinmeyen sözcükleri açıklama yoluna gitmiştir. Türk diline hizmet etmiş dört değerli isimle rol model karakterler oluşturularak ana dilinin bilincine varmış, Türkçenin zenginliğinin farkındalığına sahip idealist genç bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri, ana karakterlerin öğrenme aşkına, öğretme aşkına sahip çalışkan, adil, mütevazı insanlar olmalarıdır. Bunun yanında karakterlerin yardımlaşmaya önem vermesi, sevgi ve saygının değerini bilmesi, vatan sevgisini ve ilim aşkını birçok şeyden üstün tutması da dikkat çekicidir.

Özgür Aras Tüfek’in incelenen çocuk romanları; Türklük bilincini, anadile bağlılığı, geleneksel Türk kültürünü ve maddi ve manevi değerleri yansıttığı için ayrıca önem arz etmekte ve değerler açısından okuru da bilinçlendirmektedir. Değerlerin açık ya da örtük bir şekilde işlendiği Tüfek’in romanlarında kimi zaman doğrudan nasihat edildiği kimi zaman da kahramanların başından geçen olaylar ya da diyaloglar aracılığıyla değer eğitiminin gerçekleştiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Araştırmayı, sorgulamayı, aklı, adaleti ve insani değerleri daima öne alan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Özgür Aras Tüfek’in romanlarına değer eğitimi açısından bakıldığında “adalet, saygı, sevgi, yardımseverlik” gibi MEB’in belirlediği kök değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. *Bir Kelime Seyyahı* adlı eserinin ana eksenini bilimsel değerler üzerinden ilim aşkı üzerine kurgulayan yazar; bunu çift yönlü olarak en çok

öğrenme aşkı ve öğretme aşkı ile aktarmaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarından birisi de incelenen dört kitapta da çalışmanın değeri, bilginin gücünün ön plana çıkartılması ve hayat boyu öğrenmenin insan hayatındaki önemine dikkat çekilmesidir. Ayrıca gerçeğin, bilginin, mutlak doğrunun peşinde koşan örnek karakterler yaratarak çocukları akılcı, eleştirel, entelektüel ve bilimsel değerleri olan bireyler olma konusunda özendirmiştir. Türk düşünür ve yazarlarının azim ve çalışkanlığına vurgu yapılan eserlerde bilimsel değerlerin yanında örnek insanda bulunması gereken tevazu, incelik/ duyarlılık, saygı ve iyilik eserlerde ele alınan diğer önemli değerlerdir. İnsanın yaşadığı çevreden ayrı ve bağımsız olamayacağı düşüncesiyle insana verilen değerle birlikte tabiat bilinci de değerler eğitimi bağlamında araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur.

Sonuç olarak yazar Özgür Aras Tüfek'in ilköğretim düzeyindeki çocuk kitaplarının bilimsellik değeri başta olmak üzere sosyal, ahlaki, siyasi ve estetik değerler bakımından zengin olduğu görülmüştür. Özgür Aras Tüfek'in "Türkçenin Muhafızları" serisi romanlarında tespit edilen değerlere bakıldığında Allport, Lindzey ve Vernon (1960)'un 6'lı değer tasnifinin her birine giren değerler olduğu görülmektedir. Bu tasnife göre Özgür Aras Tüfek'in "Türkçenin Muhafızları" serisi romanlarında en çok sosyal değerlere yer verilmiştir. En az yer verilen değerler ise estetik ve siyasi değerlerdir. Öğrencilere kazandırılması gereken pek çok değer, "Türkçenin Muhafızları" serisinde Türk diline hizmet etmiş önemli yazarların kahramanlaştırılması yoluyla aktarıldığı söylenebilir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle "Türkçenin Muhafızları" serisi, ders içi veya ders dışı değer eğitimi etkinliklerinde materyal olarak kullanılabilir.

## Kaynakça

- AKBAŞ, Oktay (2008). "Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Aralık 2008, Cilt 6, No. 16, ss.9-27.
- ARSEVEN, Tülin (2005). "Mesaj Açısından Çocuk Kitapları". *Hece Dergisi (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı)*, ss.104- 105.
- AYDIN, Mehmet Zeki (2010). "Okulda Değerler Eğitimi", *Eğitime Bakış*, Ankara, Yıl:6, S.18, ss.16-19.
- CRESWELL, John W. (2017). *Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri*. Çev. Hasan Özcan. Anı Yayıncılık, Ankara.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ÇILGIN, SINAR Alev (2007). *Çocuk Edebiyatı*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- EKİZ, Durmuş (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 2. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.



- FİDAN, KURTDEDE Nuray (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri", **Kuramsal Eğitimbilim**, C. 2, S.2, ss.1-18.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2014). **Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı**, Palet Yayınları, Konya.
- KIBRIS, İbrahim (2010). Çocuk Edebiyatı (4. baskı), Kök Yayıncılık, Ankara.
- MEB, (1973). **Millî Eğitimin Genel Amaçları**, Millî Eğitim Temel Kanunu. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html), 2 Şubat 2020.
- MEB, (2018). **Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı**, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353>.
- MEB, (2019). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (**İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar**). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TULUMCU, Feride İde ve TULUMCU, Fatih Mehmet (2015). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler", **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 13, No. 29, ss.535-560.
- TÜFEK, Özgür Aras (2018a). **Bir Kelime Seyyahı, Kaşgarlı Mahmut Romanı**, Türkçenin Muhafızları- 1, Erdem Yayınları, İstanbul.
- TÜFEK, Özgür Aras (2018b). **Mutluluk Bilgisi, Yusuf Has Hacib Romanı**, Türkçenin Muhafızları- 3, Erdem Yayınları, İstanbul.
- TÜFEK, Özgür Aras (2019a). **Simurg'a Yolculuk, Ali Şîr Nevâî Romanı**, Türkçenin Muhafızları- 2, Erdem Yayınları, İstanbul.
- TÜFEK, Özgür Aras (2019b). **Kelimelerin Işığı Edip Ahmet Yüknekî Romanı**, Türkçenin Muhafızları- 4, Erdem Yayınları, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- TÜFEK, Özgür Aras, (2018). **Türkçe'nin Felsefesini Çocuklara Öğretiyoruz**, [www.https://www.yenisafak.com/hayat/turkce-nin-felsefesinicocuklar-ogretiyoruz-3257225](http://www.yenisafak.com/hayat/turkce-nin-felsefesinicocuklar-ogretiyoruz-3257225), 03.02.2020.
- ULUSOY, Kadir (2016). "Tarih Öğretmenlerine Göre Türkiye'de Birlik Beraberliğin Güçlenmesi ve Uzlaş Kültürünün Geliştirilmesi Sürecinde Gerekli Ortak Değerler", **Değerler Eğitimi Dergisi**, Aralık, C.14, No. 32, ss.103-126.



# ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUL TÜKENMİŞLİĞİNİ AÇIKLAMADA EĞİTİM STRESİ VE OKUL DOYUMUNUN ROLÜ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Ahmet BEDEL<sup>1</sup>, Gökhan GÜLER<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr. Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye, ahmetbedel@maltepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4215-9290.

2 Uzman Psikolojik Danışman, BESMER, Bursa, Türkiye, gkhn\_176\_glr@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5094-9658.

Geliş Tarihi: 04.03.2020 Kabul Tarihi: 17.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.698821

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek, okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumunu arasındaki ilişkileri incelemek ayrıca eğitim stresi ile okul doyumunun okul tükenmişliği puanlarını açıklamada anlamlı bir yerinin olup olmadığını saptamaktır. Bu amaçla 298 ortaokul öğrencisine İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (İÖÖTÖ), Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ) ve Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (ÇKODÖ) uygulanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde, Bağımsız Ortalamalar için T-Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim stresi ile okul doyumunun, okul tükenmişliği puanlarının güçlü yordayıcıları olduğu ve okul tükenmişliğine ilişkin varyansın yaklaşık %62'sini açıkladığı görülmüştür. Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliğine yönelik yapılması planlanan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde risk ve koruyucu faktör olarak belirlenen aracı değişkenlerin önemine vurgu yapılarak tartışılmış ve bu konuda yapılacak sonraki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul tükenmişliği, eğitim stresi, okul doyumunu, ortaokul öğrencileri.

## THE ROLE OF EDUCATIONAL STRESS AND SCHOOL SATISFACTION IN EXPLAINING SCHOOL BURNOUT AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

### Abstract:

The aim of this study is to determine whether the middle school students' school burnout score averages differ according to gender, class and school type, to examine the relationship between school burnout, education stress and school satisfaction in addition to these to determine whether school stress and school satisfaction have a significant place in explaining school burnout scores. For this purpose, Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6 to 8 (ESSBS), Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA), and Overall School Satisfaction Scale for Children (OSSSC) have been applied to 298 middle school students. Independent Sample T-test, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis have been used as statistical analysis of the study. According to the results of the study, it was seen that educational stress and school satisfaction were strong predictors of school burnout scores and explained about 62% of the variance related to school burnout. In the light of this information, while emphasizing the importance of the mediating variables identified as risk and protective factors in the guidance and psychological counseling services planned for the school burnout that can be developed by the students were discussed and suggestions have been made for further research on this issue.

**Keywords:** School burnout, educational stress, school satisfaction, middle school students.

### Giriş

Okul, öğrencilerin davranışsal, sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimleri için ortam hazırlayan ve katkı sunan bir kurumdur. Diğer taraftan okul, öğrencilerin toplum içindeki yerlerini belirlemek ve öğrencilerin ileride gerçekleştirecekleri mesleklerine ilişkin gerekli bilgi ve becerileri aktarmak yönünden katkı sunar (Aypay, 2017). Okul yaşamı, öğrenciyi psiko-sosyal ve akademik açıdan geliştirmesinin yanı sıra eğitim yaşamının doğası gereği zaman zaman stresli yaşam olaylarına da ev sahipliği yapmaktadır. Öğrenciler yaşadıkları stres durumuyla yapıcı şekilde başa çıkamadıklarında okuldan veya aileden kaynaklı olarak okul tükenmişliği geliştirebilirler (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017).

Okul tükenmişliği, genel olarak eğitim sürecinin öğrenciler üzerindeki 'aşırı' taleplerinin sonucunda yine öğrencilerde oluşan bedensel, duygusal, bilişsel yıpranma durumu ve bitkin düşme halini ifade etmektedir (Aypay, 2011; Aypay ve Eryılmaz, 2011). Yang (2004) okul tükenmişliğini, eğitim süreci içerisinde yer alan öğrencinin ders yükü fazlalığı ve okul ortamında yaşanabilecek herhangi bir psikolojik problem sonucunda yaşadığı strese bağlı olarak geliştireceği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi şeklinde ifade etmiştir. Okul tükenmişliği, eğitim öğretim sürecinden ve okul ortamlarından kaynaklı oluşan ve stres süreciyle birlikte öğrencinin tükenmesine kadar uzanan, sürekliliği olan bir durumdur (Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009).

Okul tükenmişliği, fiziksel ve ruhsal sağlık durumuna ilişkin olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilecek bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır (Çam ve Öğülmüş, 2019). Uluslararası literatürde ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalarda da okul tükenmişliğinin bazı risk faktörleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Örneğin; depresif semptomlar veya depresyon (Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Lee ve Lee, 2018; Salmela-Aro vd., 2009; Salmela-Aro ve Upadyaya, 2014; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka ve Alho, 2017; Shin vd., 2011; Wang, Chow, Hofkens ve Salmela-Aro, 2015), zorba olma, kurban olma, problem davranışlar (Hafen, Laursen, Nurmi ve Salmela-Aro, 2013), günlük sigara kullanımı (Kinnunen vd., 2016), antisosyal eğilimler (Lee, Park, Oh ve Kim, 2017), kumar oynama sıklığı (Räsänen, Lintonen, Joronen ve Konu, 2015), zorlantı/içtepi (Lee ve Lee, 2018; Shin vd., 2011), aşırı internet kullanımı (Salmela-Aro ve diğerleri, 2017), esrar kullanımı (Walburg, Moncla ve Mialhes, 2015), intihar düşünceleri (Walburg, Zakari ve Chabrol, 2014), düşmanlık, kaygı (Shin vd., 2011).

Okul tükenmişliğini etkileyebilecek faktörlerden birisi de eğitim stresidir. Okul ortamındaki birey diğerleriyle (öğretmenler, akranlar, yönetim kadrosu, diğer çalışanlar) etkileşime geçtiği her durumdan olumlu veya olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Bu etkileşim, sonucunda stresi doğurabilir. Yusoff (2010), öğrencilerin eğitim süreçleri içerisinde özellikle ortaokul dönemini çoğu zaman stres faktörü olarak algıladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin yüksek akademik beklentilerinin sonucu olarak öğrenciler stres yaşamaktadırlar (Ang ve Huan, 2006). Eğitim stresi, bireyin okul yaşamının herhangi bir döneminde yaşadığı bedensel ve ruhsal zorlanmalara karşı gösterdiği tepkiyi ifade etmektedir (Polat ve Özdemir, 2018). Jain, Billaiya ve Malaliya (2017) eğitim stresini, öğrenciler tarafından akademik kaygılarla ilgili sürekli olarak tecrübe ettikleri bir stres şekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Yüksek düzeydeki stres öğrencilerde ciddi ruhsal sağlık sorunları doğurabilir (Thomas, 2016). Ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmış bazı çalışmalarda da eğitim stresi ile depresyon (Ang ve Huan, 2006; Chhetri, Hengudomsu ve Deoisres, 2018; Jun ve Choi, 2015; Seçer, Veyis ve Gökçen, 2015; Sun, 2012; Sun, Dunne, Hou ve Xu, 2011; Truc vd., 2015), anksiyete (Jun ve Choi, 2015; Truc vd., 2015), intihar

düşünceleri (Sun, 2012; Sun vd., 2011) gibi zihinsel ve ruhsal sağlık problemleriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Eğitim stresi, öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliğinin elementlerini harekete geçiren bir faktördür (Aypay, 2018). Eğitim stresinin okul tükenmişliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Özdemir ve Özdemir, 2015). Yurtiçinde ortaokul veya ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş bazı çalışmalarda eğitim stresi ile okul tükenmişliği arasında pozitif anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır (Akpınar, 2016; Çelik, Akın ve Sarıçam, 2014; Özdemir ve Özdemir, 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Sarıçam, Çelik ve Sakız, 2017; Seçer vd., 2015).

Eğitim stresiyle birlikte öğrencilerin okul tükenmişlikleri üzerinde etkisi olabilecek faktörlerden birisi de okul doyumudur. Öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik tutumlarının genel yaşam kaliteleri üzerinde önemli etkileri vardır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Eğitimdeki görev talepleri, öğrencilerin yaşıyla birlikte artma eğilimindedir. Bu durum, öğrencide stres durumunu arttırmakta, okula uyumunu azaltmakta, eğitim talepleri öğrenci için daha sıkıcı olmakta ve öğrenci daha az okul doyumunu sağlamaktadır (Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas, 1998).

Algılanan yaşam kalitesi veya yaşam doyumunu, okul doyumunun daha öznel alanını anlamak için yararlı bir çerçeve sunmuştur (Whitley, Huebner, Hills ve Valois, 2012). Kavramsal olarak okul doyumunu, öğrencilerin yaşam kaliteleriyle bağlantılı olup (Abbey ve Andrews, 1986); öğrencilerin mutluluk, okuldan zevk alma gibi duygusal bileşenlerini yansıtan bir kavramdır (Samdal vd., 1998). Okul doyumunu, algılanan okul yaşam kalitesinin öznel, bilişsel bir değerlendirmesini ifade eder (Baker, Dilly, Aupperlee ve Patil, 2003; Baker ve Maupin, 2009; Huebner, Ash ve Laughlin, 2001).

Okul doyumunu, okul çağı çocukları için önemli bir kaynaktır (Bordwine ve Huebner, 2010). Bu kavram temel olarak akademik kazanımın bir göstergesi olarak ele alınmıştır (Samdal vd., 1998). Okul doyumunu eğitimin işleyişini ve öğrencilerin okulda geçirdikleri sürenin niteliğini anlamak için önemli bir yapıdır (Whitley vd., 2012). Samdal vd. (1998) Finlandiya, Letonya, Norveç ve Slovakya'da öğrenimine devam eden öğrenciler (11, 13 ve 15 yaş grubu öğrencileri) üzerinde yaptıkları çalışmada; okul doyumunun en önemli yordayıcılarının; öğrencilerin kendilerine adil davranıldığını hissetmeleri, öğretmenlerin destekleyici olduğuna inanmaları ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri olduğunu saptamışlardır. Baker (1998) bir bütün olarak özenli ve destekleyici bir okul ortamının okul doyumunu ile pozitif ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Okul doyumunu aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını ve ileriki akademik başarısını da etkilemektedir (Bordwine ve Huebner, 2010).

Okul doyumunu düşük olan öğrencilerin okula yabancılaşmaları ve okulun otoritesine karşı isyan edebileceği alanlar bulması olasıdır (Samdal vd., 1998). İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin bazı davranış problemleriyle okul doyumunun ilişkili ol-

duğu görülmüştür. Örneğin; içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri (DeSantis King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006; Huebner ve Gilman, 2006), intihar düşünceleri (Eamon, 2002; Locke ve Newcomb, 2004), psikosomatik semptomlar (Katja, Päivi, Marja-Terttu ve Pekka, 2002), madde kullanımı (Johnson, Bewley, Banks, Bland ve Clyde, 1985; Newcomb, Bentler ve Fohy, 1987; Strivastava ve Strivastava, 1986) ve depresyon (Eamon, 2002).

Eğitim psikolojisi alanında yapılmış çalışmaların çok az bir bölümünde okul doyumu kavramı araştırılmış ve bir sonuç değişkeni olarak kullanılmıştır (Baker ve Maupin, 2009). Bundan dolayı bu çalışma ortaokula devam eden öğrencilerin geliştirebilecekleri okul tükenmişliği üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin (eğitim stresi ve okul doyumu) tahmin etme güçlerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda çalışmanın öğrenciler için risk faktörü olarak değerlendirilen okul tükenmişliği ile başa çıkmak için hazırlanacak psiko-eğitim programlarında etkili olabilecek aracı değişkenlere ilişkin önemli bilgi sunacağı düşünülmektedir. Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, ortaokul dönemindeki bireyler üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülen okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumu arasındaki ilişkilerin niteliklerini belirlemek ve eğitim stresi ile okul doyumunun okul tükenmişliği puanları üzerindeki yordama gücünü saptamaktır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme ile seçilmiş 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa ili Yıldırım ilçesinde iki ayrı ortaokulda (normal ortaokul ve imam hatip ortaokul) eğitim öğretimine devam eden 7. sınıf 145 (%48.7) öğrenci ve 8. sınıf 153 (%51.3) öğrenci olmak üzere toplam 298 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 157'si (%52.7) normal ortaokula, 141'i (%47.3) imam hatip ortaokuluna devam etmektedir. Öğrencilerin 155'i (%52) erkek, 143'ü (%48) kızdır. Örnekleme alınan öğrencilerin yaş ortalaması 12.90'dır (Ss=.80).

### Veri Toplama Araçları

**İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği (Aypay, 2011):** Ölçek, Aypay (2011) tarafından 691 ortaokul öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçek, 4 alt boyutta (Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik, Okulda Yetersizlik ve Okula İlgi Kaybı) toplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında, ölçeğin yapı geçerliğinin açıklanmasında Açımlayıcı Faktör Analizi ve doğrulanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın %59'unu açıkladığı toplam

dört faktör elde edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda kanıtlar;  $\chi^2=787.6$ ,  $df=293$ ,  $p<.01$ ,  $\chi^2/sd=2.06$ ,  $GFI=.94$ ,  $AGFI=.91$ ,  $PGFI=.89$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.91$  şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .92, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .83, Okulda Yetersizlik alt boyutu için .76, Okul İlgi Kaybı alt boyutu için .81 olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan iki-yarı test güvenilirlik katsayısı ise Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .81, Aileden Kaynaklı Tükenmişlik alt boyutu için .72, Okulda Yetersizlik alt boyutu için .65, Okul İlgi Kaybı alt boyutu için .65 olduğu saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aypay, 2011). Ölçek 4'lü likert tipine göre oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 1-4 arasında puanlanmaktadır ve ifadeler '1: Hiç katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Katılıyorum', '4: Tamamen katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. Ölçekteki altı madde olumlu ifadelerden oluştuğu için ters puanlanmaktadır. *Örneğin*, ters maddelerden biri: "Ders çalışmaktan keyif alıyorum" (3. madde) şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten alt boyut puanlarının yanında toplam okul tükenmişliği puanı da elde edilmektedir. Ölçekten en düşük 26 puan, en yüksek 104 puan alınmaktadır. Alınan toplam puan arttıkça okul tükenmişliği düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Ölçek ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflara yöneliktir. Çalışma örnekleminde kapsamında İlköğretim II. Kademe Öğrencileri için Okul Tükenmişliği Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

**Eğitim Stresi Ölçeği (Sun vd., 2011):** Ölçek, Sun vd. (2011) tarafından 347 Çinli ortaokul ve ortaöğretim öğrencisi (7. sınıf – 12. sınıf; 12-18 yaş arasında) üzerinde, öğrencilerin akademik nedenlere bağlı gerçekleşen stres düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Çelik vd. (2014) tarafından 558 ortaöğretim öğrencisi (9. sınıf – 12. sınıf; 13-18 yaş arasında) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliğini açıklamak için Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve sonucunda toplam varyansın %52.1'ini açıkladığı beş faktör saptanmıştır. Doğrulanmasında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve sonucunda kanıtlar;  $\chi^2=123.49$ ,  $df=88$ ,  $\chi^2/sd=1.46$ ,  $GFI=.95$ ,  $RMSEA=.03$ ,  $CFI=.99$ ,  $NFI=.97$ ,  $IFI=.99$ ,  $RFI=.96$ ,  $SRMR=.041$  şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .86 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .67 olduğu saptanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 16 maddeden oluşan ölçek, 5 alt boyutta (Çalışma Baskısı, İş Yükü, Not Kaygısı, Öz-Beklenti, Umutsuzluk) toplanmıştır. Ölçek 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve ifadeler '1: Hiç katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Kararsızım', '4: Katılıyorum', '5: Tamamen katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. *Örneğin*, ölçeğin bir maddesi: "Derslerden aldığım notlarımdan hiç memnun değilim" (1. madde) şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten alt boyut puanlarının yanında toplam eğitim stresi puanı da elde edilmektedir. Ölçekten en düşük 16 puan, en yüksek 80 puan alınmaktadır. Alınan toplam puan arttıkça eğitim stresi düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Ölçek 11-18 yaş



grubuna yöneliktir. Çalışma örneklemini kapsamında Eğitim Stresi Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

**Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği (Randolph, Kangas ve Ruokamo, 2009):** Ölçek, Randolph vd. (2009) tarafından 331 Finlandiyalı ve Hollandalı ilköğretim öğrencisi (6-13 yaş arasında) üzerinde, öğrencilerin okul doyumunu düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Telef (2014) tarafından dört farklı araştırma grubu (3. sınıf – 8. sınıf arasında) olmak üzere 582 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmasında, ölçeğin yapı geçerliğini açıklamak için Açıklayıcı Faktör Analizi ve doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analiz sonucu ölçek toplam varyansın %65.39'unu açıkladığı tek faktörde toplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analiz sonucunda kanıtlar;  $\chi^2/sd=3.45$ , GFI=.98, RMR=.01, RMSEA=.06, NFI=.99, RFI=.98, CFI=.99, IFI=.99 şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .89 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .92 olduğu saptanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6 maddeden oluşan ölçek, tek boyutta toplanmıştır. Ölçek 5'li likert tipine göre oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 1-5 arasında puanlanmaktadır ve ifadeler '1: Tamamen katılmıyorum', '2: Katılmıyorum', '3: Kararsızım', '4: Katılıyorum', '5: Tamamen katılıyorum' sıklık dereceleri şeklindedir. *Örneğin*, ölçeğin bir maddesi: "Okuldaki günlerim güzeldir" (1. madde) şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekten en düşük 6 puan, en yüksek 30 puan alınmaktadır. Alınan puan arttıkça okul doyumunu düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Ölçek ilkököl ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Çalışma örneklemini kapsamında Çocuklar için Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçekler araştırmacılar tarafından öğrencilere ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı kısaca açıklanmış ve sadece gönüllü olanların katılmaları istenmiştir. Okul tükenmişliğinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılığını belirlemek için Bağımsız Ortalamalar için T-Testi kullanılmıştır. Okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumları arasındaki potansiyel ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır, göreceli açıklama düzeyleri standardize edilmiş Beta değerleri ( $\beta$ ) ile karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk, 2003).

### Bulgular

Çalışmadan elde edilen verilerin analizine başlanmadan önce veriler, kayıp değerler ve çoklu analizlere uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2003). Verilerin

Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğini Açıklamada Eğitim Stresi ve Okul Doyumunun...

normal dağılım varsayımını karşıladığı ve parametrik analizlere uygun olduğu gözlenmiştir.

Araştırmada, okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılığını belirlemek için uygulanan Bağımsız Ortalamalar için T-Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Okul Tükenmişliği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Sonuçları

	Erkek		Kız		T	df	p
	N: 155		N: 143				
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul Tükenmişliği	56.65	15.10	59.25	15.10	1.485	296	.139

\* $p \leq .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, erkek ve kız öğrenciler arasında okul tükenmişliği puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür ( $T=1.485$ ,  $p > .05$ ).

Araştırmada, okul tükenmişliği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılığını belirlemek için uygulanan Bağımsız Ortalamalar için T-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Okul Tükenmişliği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Sonuçları

	7. Sınıf		8. Sınıf		T	df	p
	N: 145		N: 153				
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul Tükenmişliği	55.90	14.57	59.79	15.46	-2.231	296	.026*

\* $p \leq .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında okul tükenmişliği puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre 7. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamalarının 8. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür ( $T=-2.231$ ,  $p \leq .05$ ).

Araştırmada, okul tükenmişliği puan ortalamalarının okul türüne göre farklılığını belirlemek için uygulanan Bağımsız Ortalamalar için T-Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Okul Türüne Göre Okul Tükenmişliği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Ortalamalar için T-Testi Sonuçları

	Normal		İmam Hatip		T	df	p
	N: 157		N: 141				
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okul Tükenmişliği	55.88	14.64	60.15	15.40	-2.453	296	.015*

\* $p \leq .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, normal ortaokuluna ve imam hatip ortaokuluna devam eden öğrenciler arasında okul tükenmişliği puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre normal ortaokula devam eden öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür ( $T = -2.453$ ,  $p < .05$ ).

Araştırmada kullanılan okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumunu değişkenlerine ilişkin korelasyonlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Tükenmişliği, Eğitim Stresi ve Okul Doyumuna İlişkin Korelasyonlar

Değişken	1	2	3
1. Okul Tükenmişliği	-		
2. Eğitim Stresi	.598**	-	
3. Okul Doyumu	-.668**	-.305**	-

\* $p \leq .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, okul tükenmişliği ile eğitim stresi ( $r = .598$ ,  $p < .01$ ) arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkinin olduğu, okul tükenmişliği ile okul doyumunu ( $r = -.668$ ,  $p < .01$ ) arasında yüksek düzeyde negatif ilişkinin olduğu, okul doyumunu ile eğitim stresi ( $r = -.305$ ,  $p < .01$ ) arasında orta düzeyde negatif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Okul tükenmişliği puanlarının, eğitim stresi ve okul doyumunu puanları tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Tükenmişliği Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	<i>B</i>	<i>SH<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>
Eğitim Stresi	.624	.054	.435	11.495	.000
Okul Doyumu	-1.481	.105	-.535	-14.161	.000

$R=.786R^2=.618$   
 $F_{(2,295)}=238.136p=.000$

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim stresi ile okul doyumunu puanlarının birlikte okul tükenmişliği puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ( $p<.01$ ) ve varyansın yaklaşık %62'sini açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş Beta değerleri incelendiğinde okul tükenmişliği puanlarının anlamlı yordayıcısının sırasıyla eğitim stresi ( $\beta=.435$ ) ve okul doyumunu ( $\beta=-.535$ ) olduğu görülmüştür. Aynı zamanda eğitim stresine göre okul doyumunun okul tükenmişliğini yordama düzeyi göreceli olarak daha fazla önem derecesine sahiptir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlenmiş, okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumunu puanları arasındaki ilişki nitelikleri incelenmiş ve eğitim stresi ile okul doyumunun okul tükenmişliği puanlarını açıklamadaki gücü saptanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, okul tükenmişliği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetine göre okul tükenmişliği puanlarına ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Adhiambo, Odwar ve Mildred, 2016; Kara, 2014). Bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksekken (Demirel ve Afat, 2018; Güler, 2019; Jelas vd., 2014; Öztan, 2014; Polat, 2018), bazı çalışmalarda kız öğrencilerin okul tükenmişliği puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (Salmala-Aro, Read, Minkinen, Kinnunen ve Rimpelä, 2018). İlgili literatür incelendiğinde, okul tükenmişliğinin öğrencilerin cinsiyetine göre puan ortalamaları farklılıklarına ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bundan dolayı öğrencilerin cinsiyetine göre okul tükenmişliği üzerindeki etkisinin ne olduğuna dair kesin yargıya varmanın sağlıklı olmayacağı (Deniz ve Karbeyaz, 2018) ve bu

duruma dair yapılmış çalışmalarda da kesin bir yargının ortaya konulamadığı görülmüştür (Baş, 2012). Okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılık göstermemesinde, kız ve erkek öğrencilerin buldukları eğitim dönemindeki stres oluşturan durumları (örneğin; sınav stresi, ders yoğunluğunun getirdiği yorgunluk hissi, akademik başarı konusundaki algıları vb.) genel itibarıyla benzer algıladıkları ve bu durumun da kız veya erkek öğrencilerde birbirine yakın düzeyde okul tükenmişliği tepkisi doğuruyor olabilir.

Araştırmada, okul tükenmişliği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 8. sınıf öğrencilerin okul tükenmişliği düzeyleri 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul tükenmişliği puan ortalamalarına ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Demirel ve Afat, 2018; Güler, 2019; Öztan, 2014; Polat, 2018). Bazı çalışmalarda sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin bazı alt boyut puan ortalamalarının düştüğü görülürken (Çakmak ve Şahin, 2017; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018), bazı çalışmalarda ise sınıf düzeyine göre okul tükenmişliğinin bazı alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (Akpınar, 2016; Aypay ve Sever, 2015; Çakmak ve Şahin, 2017; Çapri ve Sönmez, 2013; Deniz ve Karbeyaz, 2018; Gündüz ve Özyürek, 2018; Koçak, 2016; Kutsal ve Bilge, 2012; Öztan, 2014; Şeker ve Yavuzer, 2017). İlgili literatür incelendiğinde, okul tükenmişliği puan ortalamalarının öğrencilerin okul düzeyine göre durumlarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla okul tükenmişliği yaşamalarında ortaöğretime geçişte yoğun sınav hazırlıkları, ders içeriğinin zorlaşması, ders sayısının artması, ebeveynlerin veya öğretmenlerin yoğun akademik beklentileri ve bunlara bağlı olarak yaşadıkları yoğun stres durumu etkili olabilir.

Araştırmada, öğrencilerin okul türüne göre okul tükenmişliği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre normal ortaokula devam eden öğrencilerin imam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilere göre okul tükenmişliği düzeyleri daha düşük olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okul türüne göre okul tükenmişliği puan ortalamaları farklılığının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan okul tükenmişliği puan ortalamalarının okul türüne göre incelendiği çalışmaların ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Seçer ve Gençdoğan, 2012; Şeker ve Yavuzer, 2017). Bundan dolayı bu araştırmada okul türüne göre incelenen sonuçlara ilişkin kesin bir yargıda bulunmanın sağlıklı olmayacağı söylenebilir. İleride geniş kapsamlı olarak ortaokul öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalarda okul türüne göre ulaşılabilecek sonuçlarla karşılaştırılması ihtiyacı vardır. İmam hatip ortaokuluna devam eden öğrencilerin normal ortaokula devam eden öğrencilere göre okul tükenmişliği düzeylerinin yüksek olmasında imam hatip ortaokulunun

bazı noktalarda ders içeriklerinin farklı olması, öğrencilerin bu derslerde zorlanması ve sonucunda oluşan yetersizlik hissi, okul içerisinde yer alan sosyal ilişkiler ve okul atmosferi, ebeveynlerin veya öğretmenlerin öğrencilerden akademik beklentilerinin fazla olması, öğrencilerin okula dair ilgilerini yitirmelerinde etkili olabilir.

Araştırmada, okul tükenmişliği ile eğitim stresi arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde yapılmış bazı çalışmalar bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Akpınar, 2016; Çelik vd., 2014; Özdemir ve Özdemir, 2015; Polat ve Özdemir, 2018; Sarıçam vd., 2017; Seçer vd., 2015). Diğer taraftan okul tükenmişliği ile okul doyumunu arasında yüksek düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer nitelikte yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmada, eğitim stresi ile okul doyumunu birlikte okul tükenmişliği puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı ve varyansın yaklaşık %62'sini açıkladığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak okul tükenmişliği geliştirme risklerinin artacağı söylenebilir. Özdemir ve Özdemir (2015) tarafından 192 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre eğitim stresi ve benlik saygısı birlikte okul tükenmişliği puanlarına ilişkin varyansın yaklaşık %63'ünü açıkladığını saptamışlardır. Bu durumda eğitim stresinin okul tükenmişliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ilgili literatürde okul doyumunu düzeylerinin okul tükenmişliği puanları üzerindeki etki gücünün incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin okul doyumlarının yüksek olması, geliştirebilecekleri okul tükenmişliği karşısında koruyucu bir rol üstlenebilir.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul tükenmişliği üzerinde eğitim stresinin ve okul doyumunun önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle ortaokul döneminde yer alan öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliğinin, yine bu dönemde birçok risk faktörüyle ilişkili olduğu çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu yüzden ortaokul döneminde yer alan öğrencilerin geliştirebileceği okul tükenmişliğinin temel kaynaklarını harekete geçirebilecek eğitim stresinin bir risk faktörü olarak değerlendirilebileceği, diğer taraftan okul doyumunun okul tükenmişliği karşısında koruyucu faktör olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla ortaokul döneminde yer alan bireylerle yapılacak önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, okul tükenmişliği geliştirme risklerine karşı önleyici bireysel ve grupla rehberlik etkinliklerine gereksinim duyulmaktadır. Eğitim stresinin öğrencilerdeki kötü zaman yönetimi, çalışma konusundaki zorluklar, konsantrasyon eksikliği, aşırı ders çalışma, akademik başarının düşmesi gibi zayıf çalışma alışkanlıklarına bağlandığı belirtilmiştir (Jain vd., 2017). Bu yüzden öğrencilerde eğitim stresi düzeylerinin azaltılması için bu olumsuz durumların gözden geçirilmesi, öğrencilerdeki umut düzeylerinin, kişisel beklentilerinin, kaygı durumlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Baker ve Maupin (2009) ebeveynlerin, öğrencilerin okul doyumunu üzerinde etkili olan önemli bir çevresel faktör olduğunu ve okul doyumunu arttırmak için bir kaynak ola-

rak kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden ergenlerin okul tükenmişliği üzerine yapılacak etkinliklerde, geliştirebilecekleri okul tükenmişliğine kaynak oluşturabilecek değişkenleri içerecek şekilde (okul memnuniyeti, yaşam kalitesi, okul doyumu, çalışma baskısı, dersi geçebilme kaygısı, umutsuzluk, kişisel beklenti) ve ebeveynleri, öğretmenleri dahil edecek şekilde müdahale programları planlanabilir. Diğer taraftan okul tükenmişliği üzerine gerçekleştirilmiş diğer araştırmalarda ve bu araştırmada okul tükenmişliği karşısında koruyucu rolü olabilecek aracı değişkenlerin (örneğin; okul doyumu, psikolojik sağlık, yaşam doyumu, sosyal destek, stresle baş etme becerileri vb.) etkilime güçlerinin deneysel olarak sınanması ihtiyacı bulunmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğrencilerin okul tükenmişliği, eğitim stresi ve okul doyumu üzerine öğretmenlerin ve ailelerin gözlemlerine yer verilmesi önerilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ve ulaşılan verilerin, öğrencilerin kendi kendilerini ifade etmeye dayanması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır.

### Kaynakça

- ABBEY, Antonia ve ANDREWS, Frank M. (1986). Modeling the Psychological Determinants of Quality of Life. ANDREWS, Filomena Maggino (Ed.), *Social Indicators Research* içinde (85-115. ss.), University of Michigan Press, Research on the Quality of Life, Ann Arbor.
- ADHİAMBO, Winga Maureen, ODWAR, Agak John ve MİLDRED, Ayere A. (2016). "The Relationship Between School Burnout, Gender and Academic Achievement Amongst Secondary School Students in Kisumu East Subcounty Kenya", **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)**, C 7, S 5, ss. 326-331.
- AKPINAR, Medine (2016). Okul Tükenmişliği ile Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum.
- ANG, Rebecca P. ve HUAN, Vivien S. (2006). "Academic Expectations Stress Inventory: Development, Factor Analysis, Reliability, and Validity", **Educational and Psychological Measurement**, C 66, S 3, ss. 522-539. DOI: 10.1177/0013164405282461
- AYPAY, Ayşe (2017). "A Positive Model for Reducing and Preventing School Burnout in High School Students", **Educational Sciences: Theory & Practice**, C 17, S 4, ss. 1345-1359. DOI:10.12738/estp.2017.4.0173
- AYPAY, Ayşe (2011). "Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability", **Educational Sciences: Theory & Practice**, C 11, S 2, ss. 520-527.
- AYPAY, Ayşe (2018). "The Relationship Between Punishment Sensitivity to Affection to School and School Burnout", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, C 24, S 2, ss. 221-246. DOI: 10.14527/kuey.2018.006
- AYPAY, Ayşe ve ERYILMAZ, Ali (2011). "Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 1, S 21, ss. 26-44.

- AYPAY, Ayşe ve SEVER, Mustafa (2015). "School as if a Workplace: Exploring Burnout Among High School Students", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, C 11, S 2, ss. 460-472.
- BAKER, Jean A. (1998). "The Social Context of School Satisfaction Among Urban, Low-Income, African-American Students", **School Psychology Quarterly**, C 13, S 1, ss. 25-44. DOI: 10.1037/h0088970
- BAKER, Jean A., DİLLY, Laura J., AUPPERLEE, Jana L. ve PATİL, Sonia A. (2003). "The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments", **School Psychology Quarterly**, C 18, S 2, ss. 206-221. DOI: 10.1521/scpq.18.2.206.21861
- BAKER, Jean A. ve MAUPİN, Angela N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. GİLMAN, Richard, HUEBNER, E. Scott ve FURLONG, Michael James (Ed.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* içinde (189-196. ss.), Routledge, New York.
- BAŞ, Gökhan (2012). "İlköğretim Öğrencilerinde Tükenmişlik: Farklı Değişkenler Açısından Bir Değerlendirme", **Journal of European Education**, C 2, S 2, ss. 31-46.
- BORDWINE, Vanessa C. ve HUEBNER, E. Scott (2010). "The Role of Coping in Mediating the Relationship Between Positive Affect and School Satisfaction in Adolescents", **Child Indicators Research**, C 3, S 3, ss. 349-366. DOI: 10.1007/s12187-010-9063-5
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CELİK, İsmail, AKIN, Ahmet ve SARICAM, Hakan (2014). "A Scale Adaptation Study Related to the Examination of Adolescents' Levels of Educational Stress", **Universitepark Bulletin**, C 3, S 1-2, ss. 44-55. DOI: 10.12973/unibulletin.312.4
- CHHETRI, Neelima, HENGUDOMSUB, Pornpat ve DEOISRES, Wannee (2018). "The Influence of Psychosocial Factors on Bhutanese High School Students", **Thai Pharmaceutical and Health Science Journal**, C 13, S 1, ss. 28-38.
- ÇAKMAK, Aygen ve ŞAHİN, Hande (2017). "Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Destegin Okul Tükenmişliğine Etkisinin İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C 16, S 61, ss. 569-582. DOI: 10.17755/esosder.304695
- ÇAM, Zekeriya ve ÖĞÜLMÜŞ, Selahiddin (2019). "Çalışma Yaşamından Okula: Okul Tükenmişliğine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar", **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, C 11, S 1, ss. 80-99. DOI: 10.18863/pgy.392556
- ÇAPRI, Burhan ve SÖNMEZ, Gülriz Yedigöz (2013). "Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik Puanlarının Sosyo-Demografik Değişkenler, Psikolojik Belirtiler ve Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi", **International Journal of Human Sciences**, C 10, S 2, ss. 195-218.
- ÇAPULCUOĞLU, Uğur ve GÜNDÜZ, Bülent (2013). "Lise Öğrencilerinde Tükenmişliğin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi", **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 3, S 1, ss. 12-24.



- DEMİREL, Z. ve AFAT, N. (2018, Haziran-Temmuz). "Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Değerlendirilmesi", ERPA International Congresses on Education, İstanbul, Türkiye.
- DENİZ, Levent ve KARBEYAZ, Ali Samed (2018). "Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği", **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 8, S 4, ss. 735-755. DOI: 10.24315/trkefd.340592
- DESANTIS King, Adrienne L., HUEBNER, Scott, SULDO, Shannon M. ve VALOIS, Robert F. (2006). "An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems", **Applied Research in Quality of Life**, C 1, S 3-4, ss. 279-295. DOI:10.1007/s11482-007-9021-7
- DURMUŞ, Emine AYPAY, Ayşe ve AYBEK, Eren Can (2017). "Okul Tükenmişliğini Önlemede Ebeveyn İzlemesi ve Olumlu Okul İklimi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, C 23, S 3, ss. 355-386.
- EAMON, Mary Keegan (2002). "Influences and Mediators of the Effect of Poverty on Young Adolescent Depressive Symptoms", **Journal of Youth and Adolescence**, C 31, S 3, ss. 231-242. DOI: 10.1023/A:1015089304006
- FİORİLLİ, Caterina, DE STASIO, Simona, Dİ CHİACCHİO, Carlo, PEPE, Alessandro ve SALMELA-ARO, Katariina (2017). "School Burnout, Depressive Symptoms and Engagement: Their Combined Effect on Student Achievement", **International Journal of Educational Research**, C 84, ss. 1-12. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.04.001
- GÜLER, Gökhan (2019). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- GÜNDÜZ, Zeynep Banu ve ÖZYÜREK, Arzu (2018). "The Relationship Between School Burnout Level and Parents Attitudes of High School Students", **Elementary Education Online**, C 17, S 1, ss. 384-395. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.413786
- HAFEN, Christopher A., LAURSEN, Brett, NURMİ, Jari-Eri ve SALMELA-ARO, K a t a r i i n a (2013). "Bullies, Victims, and Antipathy: The Feeling is Mutual", **Journal of Abnormal Child Psychology**, C 41, S 5, ss. 801-809. DOI: 10.1007/s10802-013-9720-5
- HUEBNER, E. Scott, ASH, Chris ve LAUGHLİN, James E. (2001). "Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence", **Social Indicators Research**, C 55, S 2, ss. 167-183. DOI: 10.1023/A:1010939912548
- HUEBNER, E. Scott ve GİLMAN, Rich (2006). "Students Who Like and Dislike School", **Applied Research in Quality of Life**, C 1, S 2, ss. 139-150. DOI: 10.1007/s11482-006-9001-3
- JAIN, Paras, BİLLAİYA, Roshni ve MALAİYA, Soman (2017). "A Correlational Analysis of Academic Stress in Adolescents in Respect of Socio-Economic Status", **International Journal of Physical Sciences and Engineering (IJPSE)**, C 1, S 1, ss. 68-71. DOI: 10.21744/ijpse.v1i1.14

- JELAS, Zalizan M., SALLEH, Amla, MAHMUD, Izwan, AZMAN, Norzaini, HAMZAH, Hanizah, HAMİD, Zaleha Abd., JANİ, Rohana ve HAMZAH, Ramlah (2014). "Gender Disparity in School Participation and Achievement: The Case in Malaysia", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, C 140, ss. 62-68. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.04.387
- JOHNSON, M. R. D., BEWLEY, B. R., BANKS, M. H., BLANS, J. M. ve CLYDE, D. V. (1985). "Schools and Smoking: School Features and Variations in Cigarette Smoking by Children and Teachers", **British Journal of Educational Psychology**, C 55, S 1, ss. 34-44. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02604.x
- JUN, Sangmin ve CHOİ, Eunsil (2015). "Academic Stress and Internet Addiction from General Strain Theory Framework", **Computers in Human Behavior**, C 49, ss. 282-287. DOI: 10.1016/j.chb.2015.03.001
- KARA, Serap (2014). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya.
- KATJA, Rask, PÄIVI, Åstedt-Kurki, MARJA-TERTTU, Tarkka ve PEKKA, Laippala (2002). "Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction", **Journal of School Health**, C 72, S 6, ss. 243-249. DOI: 10.1111/j.17461561.2002.tb07337.x
- KINNUNEN, Jaana M., LINDFORS, Pirjo, RIMPELÄ, Arja, SALMELA-ARO, Katariina, RATHMANN, Katharina, PERELMAN, Julian, FEDERICO, Bruno, RICHTER, Matthias, KUNST, Anton E. ve LORANT, Vincent (2016). "Academic Well-Being and Smoking Among 14-to 17-Year-Old School Children in Six European Cities", **Journal of Adolescence**, C 50, ss. 56-64. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.04.007
- KOÇAK, Lokman (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği ile Depresif Belirtiler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum.
- KUTSAL, Dilşad ve BİLGE, Filiz (2012). "Lise Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Sosyal Destek Düzeyleri", **Eğitim ve Bilim**, C 37, S 164, ss. 283-297. DOI: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161320
- LEE, Byungkwan, PARK, Gyeonghui, OH, Yeonsu ve KİM, Taeyeon (2017). "The Effects of Secondary Students' Emotional Intelligence on Academic Burnouts and Antisocial Tendencies", **Research Center for Korea Youth Culture**, C 51, ss. 129-155. DOI: 10.17854/ffyc.2017.07.51.129
- LEE, Min Young ve LEE, Sang Min (2018). "The Effects of Psychological Maladjustments on Predicting Developmental Trajectories of Academic Burnout", **School Psychology International**, C 39, S 3, ss. 217-233. DOI: 10.1177/0143034318766206
- LOCKE, Thomas F. ve NEWCOMB, Michael D. (2004). "Adolescent Predictors of Young Adult and Adult Alcohol Involvement and Dysphoria in a Prospective Community Sample of Women", **Prevention Science**, C 5, S 3, ss. 151-168. DOI: 10.1023/B:P-REV.0000037639.78352.3c

- NEWCOMB, Michael D., BENTLER, P. M. ve FAHY, Bridget (1987). "Cocaine Use and Psychopathology: Associations Among Young Adults", **International Journal of the Addictions**, C 22, S 12, ss. 1167-1188. DOI: 10.3109/10826088709027479
- ÖZDEMİR, Yalçın ve ÖZDEMİR, Melek (2015). "Eğitim Stresi ve Benlik Saygısının Ortaokul Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkileri", **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C 6, S 2, ss. 1-10.
- ÖZTAN, Sevil (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Duyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- POLAT, Şule (2018). "Examination of the Relationship Between School Alienation and School Burnout Among Secondary School Students", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C 31, S 1, ss. 257-277. DOI: 10.19171/uefad.450120
- POLAT, Şule ve ÖZDEMİR, Murat (2018). "Examination of the Relationship Between Educational Stress, School Burnout and School Alienation of Secondary School Students", **Kastamonu Education Journal**, C 26, S 5, ss. 1395-1406. DOI: 10.24106/kefdergi.1848
- RANDOLPH, Justus J., KANGAS, Marjaana ve RUOKAMO, Heli (2009). "The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS)", **Child Indicators Research**, C 2, S 1, ss. 79-93. DOI: 10.1007/s12187-008-9027-1
- RÄSÄNEN, Tiina, LINTONEN, Tomi, JORONEN, Katja ve KONU, Anne (2015). "Girls and Boys Gambling with Health and Well-Being in Finland", **Journal of School Health**, C 85, S 4, ss. 214-222. DOI: 10.1111/josh.12246
- SALMELA-ARO, Katariina, READ, Sanna, MINKKINEN, Jaana, KINNUNEN, Jaana M. ve RIMPELÄ, Arja (2018). "Immigrant Status, Gender, and School Burnout in Finnish Lower Secondary School Students: A Longitudinal Study", **International Journal of Behavioral Development**, C 42, S 2, ss. 225-236. DOI: 10.1177/0165025417690264
- SALMELA-ARO, Katariina, SAVOLAİNEN, Hannu ve HOLOPAİNEN, Leena (2009). "Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies", **Journal of Youth and Adolescence**, C 38, S 10, ss. 1316-1327. DOI: 10.1007/s10964-008-9334-3
- SALMELA-ARO, Katariina ve UPADYAYA, Katja (2014). "School Burnout and Engagement in the Context of Demands-Resources Model", **British Journal of Educational Psychology**, C 84, S 1, ss. 137-151. DOI: 10.1111/bjep.12018
- SALMELA-ARO, Katariina, UPADYAYA, Katja, HAKKARAİNEN, Kai, LONKA, Kirsti ve ALHO, Kimmo (2017). "The Dark Side of Internet Use: Two Longitudinal Studies of Excessive Internet Use, Depressive Symptoms, School Burnout and Engagement Among Finnish Early and Late Adolescents", **Journal of Youth and Adolescence**, C 46, S 2, ss. 343-357. DOI: 10.1007/s10964-016-0494-2
- SAMDAL, O., NUTBEAM, D., WOLD, B. ve KANNAS, L. (1998). "Achieving Health and Educational Goals Through Schools-A Study of the Importance of the School Climate and the

- Students' Satisfaction With School", **Health Education Research**, C 13, S 3, ss. 383-397. DOI: 10.1093/her/13.3.383
- SARIÇAM, Hakan, ÇELİK, İsmail ve SAKIZ, Halis (2017). "Mediator Role of Metacognitive Awareness in the Relationship Between Educational Stress and School Burnout Among Adolescents", **Journal of Education and Future**, S 11, ss. 159-175.
- SEÇER, İsmail ve GENÇDOĞAN, Başaran (2012). "Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Turkish Journal of Education**, C 1, S 2, ss. 1-13. DOI: 10.19128/turje.181045
- SEÇER, İsmail, VEYİS, Fatih ve GÖKÇEN, Ramazan A. (2015). "Adaptation of Educational Stress Scale Into Turkish Culture: The Study of Reliability and Validity", **Elementary Education Online**, C 14, S 1, ss. 216-229. DOI: 10.17051/io.2015.05547
- SHİN, Hyo-Jung, KİM, Bo-Young, LEE, Min-Young, NOH, Hyun-Kyung, KİM, Keun-Hwa ve LEE, Sang-Min (2011). "A Short-Term Longitudinal Study of Mental Health and Academic Burnout Among Middle School Students", **The Korean Journal of School Psychology**, C 8, S 2, ss. 133-152. DOI: 10.16983/kjsp.2011.8.2.133
- SRİVASTAVA, Ramji ve SRİVASTAVA, Bina (1985). "Punctuality and Life Satisfaction Among Tranquilizer Users", **Asian Journal of Psychology & Education**, C 15, S 4, ss. 21-23.
- SUN, Jiandong (2012). *Educational Stress Among Chinese Adolescents: Measurement, Risk Factors and Associations with Mental Health*, Queensland University of Technology, (Yayımlanmamış doktora tezi), Brisbane.
- SUN, Jiandong, DUNNE, Michael P., HOU, Xiang-Yu ve XU, Ai-Qiang (2011). "Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability With Chinese Students", **Journal of Psychoeducational Assessment**, C 29, S 6, ss. 534-546. DOI: 10.1177/0734282910394976
- ŞEKER, Gürcan ve YAVUZER, Yasemin (2017). "Ergenlerde Okul Tükenmişliğinin Yordayıcısı Olarak Akademik Kontrol Odağı", **Mersin University Journal of the Faculty of Education**, C 13, S 3, ss. 919-935. DOI: 10.17860/mersinefd.299266
- TELEF, Bülent Baki (2014). "Turkish Adaptation Study of Overall School Satisfaction Scale for Children", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, C 10, S 2, ss. 478-490.
- THOMAS, Darrin (2016, October). "Cellphone Addiction and Academic Stress Among University Students in Thailand", **International Forum**, C 19, S 2, ss. 80-96.
- TRUC, Thai Thanh, LOAN, Kim Xuan, NGUYEN, Nguyen Do, DIXON, Jason, SUN, Jiandong ve DUNNE, Michael Patrick (2015). "Validation of the Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA) in Vietnam", **Asia Pacific Journal of Public Health**, C 27, S 2, ss. 2112-2121. DOI: 10.1177/1010539512440818
- VERKUYTEN, Maykel ve THİJS, Jachem (2002). "School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender", **Social Indicators Research**, C 59, S 2, ss. 203-228. DOI: 10.1023/A:1016279602893

- WALBURG, Vera, MONCLA, Dani ve MIALHES, Aurélie (2015). "Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence", **Child & Youth Care Forum**, C 44, S 1, ss. 33-42. DOI: 10.1007/s10566-014-9268-8
- WALBURG, Vera, ZAKARİ, S. ve CHABROL, H. (2014). "Role of Academic Burnout in Suicidal Ideas Among Adolescents", **Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence**, C 62, S 1, ss. 28-32. DOI: 10.1016/j.neurenf.2013.08.002
- WANG, Ming-Te, CHOW, Angela, HOFKENS, Tara ve SALMELA-ARO, Katariina (2015). "The Trajectories of Student Emotional Engagement and School Burnout With Academic and Psychological Development: Findings from Finnish Adolescents", **Learning and Instruction**, C 36, ss. 57-65. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2014.11.004
- WHITLEY, Audrey M., HUEBNER, E. Scott, HILLS, Kimberly J. ve VALOÏS, Robert F. (2012). "Can Students Be Too Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction", **Applied Research in Quality of Life**, C 7, ss. 337-350. DOI: 10.1007/s11482-012-9167-9
- YANG, Hui-Jen (2004). "Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-Vocational Colleges", **International Journal of Educational Development**, C 24, S 3, ss. 283-301. DOI: 10.1016/j.ijedu-dev.2003.12.001
- YUSOFF, Muhamad Saiful Bahri (2010). "Stress, Stressors and Coping Strategies Among Secondary School Students in a Malaysian Government Secondary School: Initial Findings", **ASEAN Journal of Psychiatry**, C 11, S 2, ss. 1-10.



# ERGENLERDE DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE EBEVEYN TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Derya ATALAY<sup>1</sup>, Arzu ÖZYÜREK<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma, Derya Atalay tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

\*\* Bu çalışma, Karabük Üniversitesi BAP Birimi tarafından KBÜBAP-17-YL-03 numaralı proje ile desteklenmiştir.

1 Öğretim Görevlisi, Iğdır Üniversitesi Tuzluca MYO Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, derya.atalay@igdir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9043-0407.

2 Prof. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202.

Geliş Tarihi: 23.03.2020 Kabul Tarihi: 14.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.707741

**Öz:** Bu çalışmada, ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelindeki bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılında yürütülmüştür. Çalışma grubunu ortaokul 7. ve 8.sınıf öğrencisi 500 ergen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler Mann Whitney U, Kruskal Wallis H-Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ergenlerin cinsiyeti, kardeş sayısı ve baba yaşı ile ergenlerin duygu düzenleme stratejileri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların demokratik tutumu arttıkça ergenlerin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin azaldığı; koruyucu/istekçi tutumları arttıkça ergenlerin dışsal işlevsel, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı; otoriter tutumları arttıkça içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin azaldığı, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duygu düzenleme, ergenlik dönemi, ebeveyn tutumu.

## **ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' EMOTION REGULATION STRATEGIES AND PARENTAL ATTITUDES**

### **Abstract:**

In this research, it was aimed to analyze the relation between adolescents' emotion regulation strategies and parental attitudes. This research which is in regard to descriptive survey model was applied in 2016-2017 education period. 500 teenagers who are students in secondary school, 7th and 8th grades, constituted the studying group. Emotion Regulation Scale for Adolescents and Parents Attitude Scale were used to collecting data. Data were analyzed with using Mann Whitney U, Kruskal Wallis H-Test. Pearson's correlation coefficient was used to determine the correlation between the scale scores. At the end of the study, it is determined that there is a quite difference between adolescents' sex, number of sibling, father's age and adolescents' emotion regulation strategies. As the democratic attitude of parents increased, it was found that adolescents' internal and external functional emotion regulation increased, internal and external dysfunctional emotion regulation decreased; Adolescents' external functional, internal and external dysfunctional emotion regulation increased as their protective / willing attitudes increased; It was found that as authoritarian attitudes increased, internal functional emotion regulation decreased, and internal and external dysfunctional emotion regulation increased.

**Keywords:** Emotion regulation, adolescence period, parental attitude

### **Giriş**

Birey doğum öncesinden itibaren yaşam boyu gelişimini sürdürmektedir. Ergenlik dönemi, hızlı gelişimsel değişimlerin olduğu bir dönem olarak ele alınmaktadır. Ergenlik döneminde, hızlı bir büyüme yanında belki de diğer gelişimsel dönemlerden farklı olarak psikolojik yönden belirli değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişimler fiziksel, bilişsel, sosyal vb. alanlarda yaşandığı gibi duygusal tepkilerde de yaşanmaktadır. Ergenlik döneminde duygu yoğunluğunun artması, duygularında tutarlı ve sürekliliği yakalayamama, yoğun kaygı, çalışma isteksizliği ve aşırı heyecanlanma görülebilir. Ergenlerde korku, öfke, kendine güven, sevgi, sorumluluk ve hüzünlenme gibi duygular daha yoğun yaşanabilir. Ergen, başkalarının kendisiyle ilgili kararlarına aşırı duyarlı olduğundan çevrenin takdirini kazanma arzusundadır, duygusal dünyasında dengesizlikler yaşayabilir. Duygusallığın fazla olduğu ve duyguların daha yoğun yaşandığı bu dönemde, en ufak bir hayal kırıklığı dahi ergenin yakın çevresiyle



ilişkilerini büyük oranda etkileyebilir (Yavuzer, 2002). Duygusal durumlarındaki tüm bu değişimler dikkate alındığında, ergenlerin psikolojik iyilik halinin korunmasında duygu düzenleme becerileri ve duygu düzenleme stratejilerini kullanma yetilerinin etkili olacağı düşünülebilir.

Duygular bireyin davranışlarını psikolojik, biyolojik ve düşünsel olarak harekete geçirmektedirler. Erken yaşlardan itibaren olumlu duygusal yaşantılar deneyimleyen bireylerin, psikolojik sağlıkları olumlu etkilenmektedir (Değirmenci, 2020). Bireyler farklı olaylara ve durumlara karşı çok değişik duygular hissetmektedirler. Yaşamın çevreyle uyumlu şekilde sürdürülebilmesi için bu duyguların kontrol edilmesi gerekmektedir. Kısaca bireyler, duygularını düzenlemek için özel bir çaba göstermek zorundadırlar (Gross ve Thompson, 2007; Mauss, Bunge ve Gross, 2007). Olumsuz duyguları tetikleyecek durumlarla karşı karşıya kalmak, bireyler için stres kaynağı olabilir. Böyle durumlarda, bireyin duygu durumunu düzenleyebilmesi genel ruhsal dengesini sağlamasında etkili olacaktır. Duygu düzenleme becerileri bireyin kendine yönelik şefkati, merhameti, yatıştırması ve cesaretlendirmesini sağlayabilir (Vatan ve Kâhya, 2018). Duygu düzenleme, stres altında kalındığında bazı stratejiler kullanılarak duyguların kontrol edilebilmesi olarak ele alınmaktadır. Gross (1998), duygu düzenleme stratejilerini öncül odaklı, yani henüz duygu ortaya çıkmadan müdahale etmeye yönelik stratejiler ve tepki odaklı, yani duygu ortaya çıktıktan sonra duygunun şiddetini azaltmaya yönelik stratejiler olarak sınıflandırmıştır (Akt.: Sarıtaş Atalar ve Altan-Altay, 2018). Duygu düzenleme stratejileri durumun seçimi, durumun ayarlanması, dikkati verme, bilişsel değişim ve tepkinin değişimi şeklinde ele alınabilmektedir. Bireylerin toplumun normlarına göre davranabilmesi için duygularını düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Duyguların düzenlenmesinde sorunlar yaşanması, bireyin psikolojik problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Gross, 2002). Özdoğan ve Cenkseven Önder (2018), çalışmalarında, duygu düzenleme güçlüğü yaşanması durumunda ergenlerin saldırganlık düzeyinde artış olduğunu ortaya koymuşlardır. Ercengiz (2019), ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin mutluluk düzeyi üzerindeki rolünü incelediği çalışmasında, mutluluk düzeyi ile dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve duygu düzenlemenin mutluluğun yaklaşık %8'ini açıkladığını ortaya koymuştur.

Duygu düzenleme, kişisel ve çevresel nedenlerden etkilenebilmektedir. Duygu düzenleme becerileri ve stratejilerinin gelişiminde etkili faktörler yaş, mizaç, olaylara ve duygulara odaklanmayı kapsayan bilinçli bir farkındalık (Kismetöğlu, 2019) olabilir. Duygu düzenlemede etkili bir başka faktör ise ebeveynlerdir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklar, her alanda olduğu gibi duygularıyla baş etmede de ebeveynlerine gereksinim duyarlar. Duygu düzenleme konusunda ebeveynlerin etkisi, çocuğun yaşına göre değişiklikler gösterebilir (Sarıtaş Atalar ve Altan-Altay, 2018). Çocuklarının özellikle olumsuz duyguları karşısında ebeveynlerin verdiği tepkiler, duygu düzenleme üzerinde etkili olabilmektedir (Sarıtaş Atalar ve Altan-Altay, 2018). Anne ve babaları-

nın kendisini önemsemediğini gören çocuklar, değersiz olduklarını düşünmektedirler. Çocukların öz saygıları bozulmakta, bunun sonucunda depresyona yatkınlık ortaya çıkabilmektedir. Çocukluktaki anne-baba ihmali, yetişkinlik dönemindeki depresyona yatkınlığı ve depresif duygulanım durumunu açıklayabilmektedir (Enns, Cox ve Clara, 2002). Aile içinde, anne ve babanın bireyin duygularını yok sayan veya uygun bulduğu şekilde manipüle eden psikolojik kontrol uygulamaları, duygusal özerkliği engelleyebilir. Anne ve babanın aşağılayıcı tavırları, olumsuz eleştirileri, sevgiyi esirgemeleri veya suçlayıcı davranışları, bireyin duygularını ve davranışları düzenlemesini engelleyebilmektedir (Morris vd., 2007). Duygu düzenleme konusunda zorlanan çocuk, kızgınlık ve öfke gibi olumsuz duygularıyla başa çıkabilmek için bir başkasını veya kendisini haksız görme gibi uygun olmayan ve aynı zamanda işlevselliği bulunmayan stratejiler geliştirebilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998). Bağımsızlık ve kimlik arayışı içerisinde olan ergenlerin suç işleme, şiddete başvurma gibi olumsuz davranışlarda bulunma eğilimleri daha yüksektir (Gül ve Güneş, 2009).

Ergende benlik duygusu tam olgunlaşmamış ve ergenin toplumsal yeri kesinleşmemiştir. Aileye bağlılık devam ederken aileden bağımsız hareket etme ve bağımsız karar verebilme ihtiyacı da artmıştır. Bu nedenle fırtınalı bir dönem olarak ele alınan (Döğücü, 2004) ergenlik döneminde, ergenin sağlıklı bir duygusal gelişimi için anne ve baba anahtar rol oynamaktadır. Ergenlik dönemini yaşamakta olan birey, artık anne-babanın geçmişte sunduğu sürekli ilgi ve dikkate ihtiyaç duymamaktadır (Yavuzer, 2000). Çocuklarda kendilik değerinin gelişimi için en uygun çevre yaşam deneyimleri edindiği, özgür keşifler yapabildiği ve tehlikelerden korunduğu çevredir. Bu nedenle ebeveynin birinci rolü öğretmek, etkilemek ve kontrol etmektir. Anne-baba tutumu, ebeveyn kontrolü ile çocuğun sosyalleşmesi konularına dayanmakta olup temel nokta ebeveynlerin çocuklarının sosyalleşmesini ve kontrolünü nasıl sağladıklarıdır (Bamrind, 1991). Aile ortamında huzursuzluk, gerilim, çatışma ve duygusal sorunların olması çocukları da olumsuz etkileyebilir ve bazı problemlere neden olabilir. Bu doğrultuda, anne ve babaların tutum ve davranışları önem kazanmaktadır.

Çocuklarına yönelik aşırı baskıcı tutumdaki anne-babalar, onların görüşlerini ve isteklerini dikkate almayan, katı ve cezalandırıcıdırlar. Evde baskıcı, hoşgörüden uzak ve katı bir tutum vardır. Çocuklara ceza verilir, küçümsenir ve sürekli olumsuz eleştirilerde bulunulur (Yıldız Bıçakçı, 2004). Bu tutum, çocuğun hata yapma tedirginliğinden dolayı kendine güvensiz, çekingen ve aşağılık duygusu gelişmesine neden olur. Aşırı hoşgörülü tutumun sergilendiği aile ortamında yetişen çocuk, her istediği yapıldığı için doyumsuz, bencil, saygısız davranışlar sergileyebilir. Bu tutumda, anne ve babalar çocuklarını oldukça serbest bırakır, çocukların uygun olan veya olmayan her istediğini yerine getirme eğilimi gösterirler ve çocuk üzerinde etkili olamazlar. Çocuğa sınırsız bir özgürlük tanınması, çocukta birçok olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olabilir. Tutarsız ebeveyn tutumunda, çocukların davranışlarına farklı zamanlarda farklı tepkiler verilir. Annenin uygun bulduğu bir durumu baba doğru bulma-

yabilir veya bir gün hoş görülen bir davranış bir başka gün cezalandırılabilir. Böyle bir ortamda yetiştirilen çocuğun çevresine karşı güvensiz ve tedirgin olması veya kararsız davranışlar sergileme olasılığı yüksektir. Anne ve babaların, çocuklarına karşı aşırı koruyucu tutumu olması durumunda çocuğa gereğinden fazla özen gösterilir. Giyeceği elbiseden okuyacağı kitaba veya hangi televizyon programını izleyeceğine kadar her türlü karar anne ve baba tarafından verilir. Böylesi aile ortamlarında aşırı koruma içgüdüsünden dolayı çocukların bağımsız olma mücadelesi gecikir ve kişilik gelişimi olumsuz etkilenir. Aşırı koruyucu bir tutumla yetişen çocuklar genellikle kararsız, doyumsuz, duygularını kontrol edemeyen ve sorumluluk duygusu gelişmemiş çocuklar olabilmektedirler (Özyürek, 2015; Yavuzer, 2000). Bireyin büyüyüp aileden uzaklaşma sürecine girdiğinde yaşadığı sorunların çoğu, anne-babanın aşırı koruyucu tutumundan kaynaklanır. Demokratik tutumun benimsendiği aile ortamında, kurallar ve sorumluluklar belirlenmiştir ve bu durum tüm aileyi ilgilendirmektedir. Anne-babalar çocuklarını sevgi ve saygıyla olduğu gibi kabul ederler, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetişmesini isterler, aileyle ilgili her türlü kararda çocuğa söz hakkı verilir. Bu tutuma sahip anne-baba tarafından büyütülmüş çocuklar kurallara uyarlar, davranışları dengelidir, problemlerle nasıl başa çıkacağını bilirler, kendisine ve çevresine karşı saygılıdır, sorumluluktan kaçmazlar ve iletişime açık davranışlar sergilerler (Roopnarine, Church ve Levy, 1990). Çocuk her yönden desteklenir, bağımsız davranışı cesaretlendirilir ve anne-baba çocuğun yaptıklarından haberdardır. Kurallara uyulmazsa çocuğa fiziksel veya duygusal şiddet barındırmayan uygulamalar yapılmakta ve keskin sınırları içermesinden ziyade çocuğun kural ihlalinde ne yapılacağını kendisinin belirlemesine imkân sunan seçenek sunulmaktadır. Ailede, çocuğa uygun sınırlar çerçevesinde özgürlük tanınmakta ve engelleyici davranılmamaktadır (Weiss, 1998). Anne-babaların demokratik ve yetkin, çocuğun gelişimini destekleyici tutumu olumlu tutum olarak görülmektedir. Böyle bir ortamda aile içi etkileşim ve duygulanımların daha yüksek olması beklenmektedir.

Alan yazında annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme tutumlarıyla ergenlerin duygu düzenleme güçlükleri (Sarıtaş ve Gençöz, 2011), ergenlikte duygu düzenleme ve ruh sağlığında ebeveynin ve mizacın rolü (Sarıtaş Atalar ve Altan-Altay, 2018), duygu düzenleme güçlüğünün ergenlerde saldırganlık ve ebeveyn duygusal erişilebilirliğine aracı rolü (Özdoğan ve Cenkseven Önder, 2018), ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü (Yaman, 2018), ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin yordayıcı olarak mutluluk (Ercengiz, 2019), ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık düzeyinin kaygı düzeyiyle ilişkisi (Kısmetoğlu, 2019), lise öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişki (Brieskorn ve Eker, 2019) gibi duygu düzenleme becerilerini farklı açılardan ele alan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, ergenlerde duygu düzenleme stratejileri ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmış ve çalışma bulgularının alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Alt amaçlar ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-babalarının yaşı ve öğrenim durumu arasındaki fark anlamlı mıdır?
- Ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Nicel olarak tasarlanan çalışma, betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelinde, bir durumun mevcut şekliyle ortaya konması hedeflenmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Betimlemede, bir problem veya olayın ne olduğu açıklanmaya çalışılır ve çok sayıda birey üzerinde, belli bir zaman içinde yapılır. Betimleme sayesinde olaylar veya olgular daha iyi anlaşılabilir (Kaptan, 1998). Bu araştırmada ise, ergenlerin duygu düzenleme stratejileri ve anne-baba tutum algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

**Çalışma grubu**, Karabük İli merkez ve ilçelerindeki kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle rastlantısal olarak belirlenen resmi ortaokulların 7 ve 8.sınıf  ğrencisi 251 kız ve 249 erkek, 500 ergenden oluşmaktadır. Katılımda gönüllük esas alınmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri Ergenler İçin Duygu Düzenleme  l eği (EİDD ) ve Anne-Baba Tutum  l eği (ABTÖ) ile toplanmıştır.

**EİDD **, Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilmiştir, Duy ve Yıldız (2012) Türk kültürüne uyarlamıştır. EİDD , ergenlik dönemindeki bireylerin duygu düzenlemelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında AFA ve DFA yapılmış, ölçeğin Dışsal İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan, İçsel İşlevsel ve İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme olmak üzere dört faktör ve 18 maddeden oluştuğu görülmüştür. İçsellik dışarıdan bir uyaran olmadan kendiliğinden, dışsallık dış uyaranlara bağlı oluşan durumları ifade etmektedir. İşlevsellik amaca yönelik iş gören, işlevsel olmayan ise amaca yönelik etkisiz durumları ifade etmektedir. Ölçek alt boyutları Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .74, .76, .68 ve .57 bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirlikleri ise .51, .70, .56 ve .52 olduğu belirlenmiştir (Duy ve Yıldız, 2014). Alınan yüksek puan, ilgili alt boyuta ilişkin duygu düzenlemenin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu çalışmada güvenirlik analizleri yeniden yapılmış ve alt boyutlar için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .58, .82, .82 ve .74 bulunmuştur.

**ABTÖ**, 1972'de Kuzgun tarafından geliştirilmiştir. Kuzgun ve Eldeleklioğlu'nun (2005) yeniden düzenlediği ölçek, ebeveyn tutumlarının  ocuk tarafından algılanması esasına dayalıdır. Ölçek 5'li likert tipinde ve 40 maddeden oluşmaktadır. Demokra-

tik, Koruyucu-İstekçi ve Otoriter Anne-Baba Tutumu alt boyutları Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları .90, .82, ve .79 bulunmuştur. Ölçek 54 öğrenciye yedi gün aradan sonra ikinci kez uygulanmış, bu uygulama sonrası korelasyon katsayıları .92, .75, ve .79 bulunmuştur (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 2005). Alınan yüksek puan, ilgili alt boyuta ilişkin tutumun daha baskın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu çalışmada güvenilirlik analizleri yeniden yapılmış ve alt boyutlar için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .89, .78, ve .71, ölçeğin tümü için ise .82 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için Karabük Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 05.10.2016 tarih, 2.toplantı ve 13 no'lu kararla etik izin alınmıştır. Verilerin toplama araçları ortaokul 7-8. sınıf öğrencilerine sınıf ortamında uygulanmıştır. Ergenlere çalışmanın amacı açıklandıktan sonra cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı bölümü doldurmaları ve iki farklı ölçekte yer alan ifadeleri kendilerine uygun şekilde işaretlemeleri söylenmiştir.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve normallik dağılımı Kolmogorow Smirnov Testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle veriler Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H ve Spearman Brown korelasyon analizleriyle incelenmiştir (Büyüköztürk vd, 2016).

### Bulgular

Tablo 1'de EİDDÖ puanlarının ergenlerin cinsiyetine, Tablo 2'de kardeş sayısına göre analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyete Göre EİDDÖ Puanları Analiz Sonuçları

EİDDÖ		n	$\bar{X}$	S	z	p
İçsel İşlevsel Duygu Düz.	Kız	251	16,18	3,48	-2,25	0,024*
	Erkek	249	15,46	3,80		
Dışsal İşlevsel Duygu Düz.	Kız	251	12,64	3,57	-1,065	0,287
	Erkek	249	12,40	3,85		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	Kız	251	11,97	4,36	-0,608	0,543
	Erkek	249	11,90	4,76		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	Kız	251	8,48	3,88	-2,259	0,024*
	Erkek	249	9,56	4,85		

\*p<0,05

Tablo 1'e göre, EİDDÖ İçsel İşlevsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile ergenlerin cinsiyeti arasındaki fark anlamlıdır (p<0,05). Erkek-

lerin EİDDÖ İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme alt boyut puanı ( $\bar{X}=15,46$ ) kızların aynı puanına ( $\bar{X}=16,18$ ) göre anlamlı derecede düşük iken erkeklerin Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanı ( $\bar{X}=9,56$ ) kızların aynı puanına ( $\bar{X}=8,48$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

**Tablo 2.** Kardeş Sayısına Göre EİDD  Puanları Analiz Sonuçları

EİDD�		n	$\bar{X}$	S	H	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	Tek çocuk	43	15,58	3,94	3,943	0,268
	İki kardeş	214	16,22	3,43		
	�çkardeş	169	15,53	3,66		
	Dört ve �zeri	74	15,50	4,07		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	Tek çocuk	43	11,49	3,72	8,968	<b>0,030*</b>
	İki kardeş	214	12,99	3,76		
	�çkardeş	169	12,18	3,56		
	Dört ve �zeri	74	12,54	3,77		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy.Düz.	Tek çocuk	43	11,63	4,17	3,211	0,360
	İki kardeş	214	11,80	4,77		
	�çkardeş	169	12,30	4,34		
	Dört ve �zeri	74	11,64	4,69		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy.Düz.	Tek çocuk	43	7,79	3,93	6,674	0,083
	İki kardeş	214	9,07	4,41		
	�çkardeş	169	9,21	4,43		
	Dört ve üzeri	74	9,16	4,67		

\*p<0,05

Tablo 2'ye göre, EİDD  Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme alt boyut puanıyla ergenlerin kardeş sayısı arasındaki fark manidardır (p<0,05). Farkın kaynağı incelendiğinde tek kardeşi olanların Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme alt boyut puanı ( $\bar{X}=11,49$ ) iki kardeşi olanlara ( $\bar{X}=12,99$ ) göre anlamlı oranda düşük bulunmuştur.

Tablo 3'te EİDD  puanlarının ergenlerin annelerinin ve Tablo 5'te babalarının yaşına göre analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.** Anne Yaşına Göre EİDDÖ Puanları Analiz Sonuçları

EİDDÖ		n	$\bar{X}$	S	H	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	35 yaş ve daha küçük	216	15,82	3,74	0,556	0,757
	36-40 yaş	183	16,02	3,33		
	41 yaş ve üzeri	101	15,46	4,02		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	35 yaş ve daha küçük	216	12,28	3,86	4,159	0,125
	36-40 yaş	183	12,95	3,63		
	41 yaş ve üzeri	101	12,25	3,47		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	35 yaş ve daha küçük	216	11,53	4,68	4,466	0,107
	36-40 yaş	183	12,16	4,41		
	41 yaş ve üzeri	101	12,37	4,52		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	35 yaş ve daha küçük	216	9,22	4,74	0,288	0,866
	36-40 yaş	183	8,88	4,23		
	41 yaş ve üzeri	101	8,82	4,07		

Tablo 3'e göre EİDDÖ alt boyut puanlarıyla ergenlerin annelerinin yaşları arasındaki fark manidar değildir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.** Baba Yaşına Göre EİDDÖ Puanları Analiz Sonuçları

EİDDÖ		n	$\bar{X}$	S	H	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	35 yaş ve altı	87	15,96	3,67	0,197	0,906
	36-40 yaş	211	15,82	3,62		
	41 yaş ve üstü	202	15,77	3,71		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	35 yaş ve altı	87	12,16	4,15	1,041	0,594
	36-40 yaş	211	12,64	3,77		
	41 yaş ve üstü	202	12,55	3,45		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	35 yaş ve altı	87	11,44	4,54	8,509	<b>0,014*</b>
	36-40 yaş	211	11,47	4,46		
	41 yaş ve üstü	202	12,62	4,60		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	35 yaş ve altı	87	9,16	4,74	0,773	0,679
	36-40 yaş	211	8,87	4,43		
	41 yaş ve üstü	202	9,11	4,29		

\* $p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, ergenlerin EİDDÖ İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme alt boyut puanıyla babalarının yaşları arasındaki fark manidardır ( $p < 0,05$ ). Farkın kaynağı incelendiğinde, babası 40 yaş ve daha küçük olan ergenlerin İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme alt boyut puanları babası 41 yaş ve üzerinde olanlara ( $\bar{X}=12,62$ ) göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Tablo 5'te EİDDÖ alt boyut puanlarının ergenlerin annelerinin ve Tablo 6'da babalarının öğrenim düzeyine göre analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5. Anne  ğrenimine Göre EİDDÖ Puanları Analiz Sonuçları**

EİDDÖ		n	$\bar{X}$	S	H	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	İlkokul	247	15,86	3,73	1,494	0,684
	Ortaokul	131	16,11	3,27		
	Lise	94	15,52	3,93		
	�niversite	28	15,21	3,84		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	İlkokul	247	12,49	3,60	1,254	0,740
	Ortaokul	131	12,67	3,84		
	Lise	94	12,33	3,80		
	�niversite	28	12,67	3,91		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	İlkokul	247	12,11	4,41	5,209	0,157
	Ortaokul	131	12,05	4,71		
	Lise	94	11,09	4,58		
	�niversite	28	12,67	5,00		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	İlkokul	247	8,87	4,36	6,853	0,077
	Ortaokul	131	8,74	4,59		
	Lise	94	9,23	3,65		
	Lisans ve �zeri	10	10,92	6,05		

Tablo 5'e göre, ergenlerin EİDDÖ puanlarıyla annelerinin öğrenim düzeyleri arasındaki fark manidar değildir ( $p > 0,05$ ).



**Tablo 6.** Baba Öğrenimine Göre EİDDÖ Puanları Analiz Sonuçları

EİDDÖ		n	$\bar{X}$	S	H	p
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	İlkokul	102	15,68	3,81	0,899	0,828
	Ortaokul	129	15,91	3,84		
	Lise	196	15,81	3,38		
	Üniversite	73	15,91	3,90		
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	İlkokul	102	12,44	3,43	1,394	0,707
	Ortaokul	129	12,72	4,02		
	Lise	196	12,35	3,64		
	Üniversite	73	12,74	3,75		
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	İlkokul	102	12,32	4,82	1,185	0,757
	Ortaokul	129	11,71	4,77		
	Lise	196	11,79	4,07		
	Üniversite	73	12,16	5,08		
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	İlkokul	102	8,97	4,45	1,363	0,714
	Ortaokul	129	8,89	4,76		
	Önlisans	36	8,47	3,57		
	Üniversite	73	9,36	4,57		

Tablo 6'ya göre, ergenlerin EİDDÖ puanlarıyla babalarının öğrenim durumları arasındaki fark manidar değildir ( $p>0,05$ ).

Tablo 7'de EİDDÖ ve ABTÖ puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar verilmiştir.

**Tablo 7.** EİDDÖ ve ABTÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

EİDDÖ		ABTÖ		
		Demokratik T.	Kor./İstekçi T.	Otoriter T.
İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme	r	0,336	0,036	-0,161
	p	<b>0,000*</b>	0,420	<b>0,000*</b>
Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme	r	0,233	0,123	-0,041
	p	<b>0,000*</b>	<b>0,006*</b>	0,357
İçsel İşlevsel Olmayan Duy. Düz.	r	-0,147	0,197	0,226
	p	<b>0,001*</b>	<b>0,000*</b>	<b>0,000*</b>
Dışsal İşlevsel Olmayan Duy.Düz.	r	-0,200	0,122	0,281
	p	<b>0,000*</b>	<b>0,006*</b>	<b>0,000*</b>

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerin EİDDÖ İçsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme alt boyut puanları ile ABTÖ Demokratik Tutum alt boyut puanı arasında pozitif yönlü ( $p<0,05$ ,  $r=0,336$ ,  $r=0,233$ ), İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanları ile Demokratik Tutum alt boyut puanları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ,  $r=-0,147$ ,  $r=-0,200$ ). Ebeveynlerin demokratik tutumları arttıkça ergenlerin EİDDÖ İçsel ve Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme puanları artmakta, İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanı azalmaktadır.

Ergenlerin EİDDÖ Dışsal İşlevsel Duygu Düzenleme, İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme alt boyut puanı ile ABTÖ Koruyucu/İstekçi Tutum puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır ( $p<0,05$ ,  $r=0,123$ ,  $r=0,197$ ,  $r=0,122$ ). Ebeveynlerin koruyucu/istekçi tutumları arttıkça ergenlerin EİDDÖ Dışsal İşlevsel, İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme alt boyutlarına ait puanları artmaktadır.

Ergenlerin EİDDÖ İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme puanları ile ABTÖ Otoriter Anne-Baba Tutumu alt boyut puanı arasında negatif yönlü ( $p<0,05$ ,  $r=-0,161$ ), İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanları ile Otoriter Tutum alt boyut puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır ( $p<0,05$ ,  $r=-0,226$ ,  $r=-0,281$ ). Ebeveynlerin otoriter tutumları arttıkça ergenlerin EİDDÖ İçsel İşlevsel Duygu Düzenleme puanları azalmakta, İçsel ve Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme puanları artmaktadır.

### Tartışma

Ergenlik dönemindeki bireylerin duygu düzenleme stratejileri ve ergenlerin algılarına göre değerlendirilen anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda, duygu düzenlemenin cinsiyet, kardeş sayısı ve baba yaşı değerşkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Çalışmada, kız ergenlerin erkeklere göre içsel işlevsel duygu düzenlemeleri yüksek iken, erkeklerin kızlara göre dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeleri daha yüksek bulunmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda, duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Zlomke ve Hahn (2010) stres durumuyla karşılaştıklarında kadınların erkeklere göre kısa sürede uyumlu bir strateji olan ve zihinsel gevş getirme anlamına gelen ruminasyonu, yaşadığı olayı başka olaylarla karşılaştırarak bu olayın ciddiyetini azaltma anlamına gelen olayın değerini azaltma stratejisini daha fazla kullandıklarını; erkeklerin ise daha çok olumsuz duygulardan başkalarını suçlama stratejisini daha fazla kullandıklarını ileri sürmüşlerdir. Else-Quest ve arkadaşları (2006) ise ergenlerle yaptıkları çalışmada, kız ergenlerin erkeklere oranla olumsuz bir duygulanım durumunda hedefe yoğunlaşmakta daha fazla güçlük çektiklerini belirlemişlerdir. Brieskorn ve Eker (2019), çalışmalarında duygu düzenlemenin çaresizlik, kendini suçlama, kilitleme, kontrol kaybı ve karmaşıklık boyutları için kız ergenlerin ortalamalarının anlamlı oranda erkeklerden daha yüksek, öz farkındalık boyutunda ise erkeklerin ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Duygu düzenleme ve yönetme, toplumun cinsiyete göre bireylerden beklentilerinden etkilenebilir. Toplumda, erkeklerin etkin davranış göstermesi ve başarı odaklı olması, kadınların ise duygusal davranış göstermesi ve ilişki odaklı olması gibi bir beklenti vardır. Bu nedenle kadınlar olumsuz duygularını bastırarak hedefe uygun davranamayabilirler. Aynı şekilde kadınların öfke duygularını ifade etmesine müsaade edilmemesi gibi nedenler, onların bu tarz duyguları anlamlandırmaları veya diğer duygulardan ayırmalarında zorlanmalarına neden olabilir.

Çalışmaya göre, ailede tek çocuk olan ergenlerin dışsal işlevsel duygu düzenlemelerinin iki kardeş olan ergenlerden daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kardeş ilişkileriyle duygu düzenleme ilişkisini inceleyen bir çalışmada, kız-erkek kardeş ilişkilerinin duygu düzenleme stratejilerini doğru kullanma oranını arttırdığı saptanmıştır (Kennedy ve Kramer, 2008). Buna göre, çocukların kardeşleriyle ilişkilerinin onların işlevsel duygu düzenleme stratejilerini öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Kardeşler arası ilişkiler, duyguları anlama, anlamlandırma ve ifade etme becerilerinde olduğu kadar hangi durumlarda nasıl tepkiler verilebileceğine ilişkin deneyim kazanmayı ve doğru stratejiler kullanmayı sağlamış olabilir.

Çalışmada, ergenlerin içsel işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin anne yaşına göre farklılık göstermediği; baba yaşı 41 ve üzeri olan ergenlerin baba yaşı daha küçük olanlara göre içsel işlevsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandıkları saptanmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Yükçü ve Demircioğlu (2017) çalışmalarında, baba yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olmadığını, fakat daha genç yaştaki annelerin çocuklarında huysuzluk, öfke kontrolü zayıflığı ve esnek olamama davranışlarının daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Bu durumun ise genç yaştaki annelerin çocuklarının duygularını düzenlemeleri için gerekli sosyalleştirme deneyimlerinin az olması ve bu nedenle uygun rol model olamayışlarından

kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Alan yazında, ebeveyn demografik özelliklerinin  ocuk yetiştirme tutumları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Alabay, 2017; Aydoğdu ve Dilekmen, 2016).  ğrenim durumu ve yaşı bu faktörlerdendir. Yaşı daha büyük olan babaların, çocuklarıyla ilişkilerinin farklı olmasına bağlı olarak ergenler olumlu duygu düzenleme stratejisi geliştirmiş olabilirler.

Yapılan çalışmada, ergenlerin duygu düzenlemeleriyle anne-baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Alan yazında anne-babaların  ocuk yetiştirme tutumlarının öğrenim düzeyine göre farklılaştığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Nacak vd., 2011; Erkan ve Toran, 2004). Hortaçsu (1995), çalışmasında annenin öğrenim düzeyinin çocukların dışsal kontrol algıları, güvenli olmayan bağlanma modelleri geliştirmeleri ve okul başarılarıyla; baba öğrenim düzeyinin ise çocukların yeterlilik algılarıyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Alan yazındaki farklı bulgular ve çalışma bulguları g z önünde bulundurulduğunda, anne-baba yaşı ve öğrenim düzeyine ilişkin özelliklerin doğrudan etkisinden ziyade çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumların etkisinin daha fazla olacağını düşündürmektedir.

Çalışmada, ergenlerin EİDD  ve ABTÖ puanları arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. Anne-babaların demokratik tutumu arttıkça ergenlerin içsel ve dışsal işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin azaldığı; koruyucu/istekçi arttıkça ergenlerin dışsal işlevsel, içsel ve dışsal olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı; otoriter tutumları arttıkça içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin azaldığı, içsel ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemelerinin arttığı saptanmıştır. Buna göre olumlu tutum olarak anne-baba demokratik olarak algılandığında ergenlerin hem içsel hem de dışsal duygu düzenlemeyi daha fazla kullandıkları; anne-baba koruyucu ve otoriter olarak algılandığında hem içsel hem de dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeleri daha fazla kullandıkları söylenebilir. Ayrıca koruyucu anne-babaya sahip ergenlerin dışsal işlevsel duygu düzenlemelerinin arttığı, otoriter anne-babaya sahip ergenlerin ise içsel işlevsel duygu düzenlemelerinin azaldığı da söylenebilir. Çalışma bulgularını destekleyen bir bulgu olarak Kars, Bektaş ve Akyürek (2019)  alışmalarında, ergenlerde ebeveyn tutumu, duygu düzenleme ve iyilik hali arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Demokratik  ocuk yetiştirme tutumuna sahip ebeveynlerin çocuklarında, dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile yaşamın kontrolü ve anlamlandırılması, başa çıkma ve problem  zme arasında olumsuz ilişki; otoriter tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile olumlu kendilik algısı arasında olumsuz ilişki; ihmalkar tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarında içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile sosyal yaşam arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yaman (2018) da çalışmasında, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde demokratik ebeveyn tutumunun olumlu, otoriter ebeveyn tutumunun ise olumsuz etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Anne-babalar, çocukların nerede ve nasıl davranacakları, nasıl düşüneceklerine yönelik yönlendirmeler yapabilirler. Kontrolcü ve

suçlayıcı şekilde tavırlar, çocukların kendilerini ifade etmelerini güçleştirebilir ve bu durum duygu düzenlemeyi öğrenmelerini engelleyebilir. Bu kişiler, gelecek yaşantılarında duygularına yönelik farkındalıkları düşük olacağından, içsel yaşantılarıyla ilgili fikir yürütemeyebilirler. Bunun sonucunda ise kendilerini yetersiz hissederek depresif belirtiler gösterebilirler. Psikolojik kontrolün çok yüksek olması, ergenlerde uyumu bozabilir ve depresif belirtileri artırabilir (Pettit vd., 2001).

Bireyin davranışlarına yön veren öncelikle fizyolojik süreçlerdir. Bireyler, özellikle anneleri ve babalarıyla ilişkileri sayesinde çevrelerindeki dünyayla ilgili izlenimler edinmektedirler. Kendi deneyimleri ve duyguları hakkında konuşan ebeveynlerin çocukları duygusal zekalarını geliştirebilirler. Böylece hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını daha iyi anlayabilirler (Siegel ve Bryson, 2018). Anne-babanın olumsuz tutumları bireylerin dünyaya ilişkin izlenimlerini olumsuz etkilerken, anne-babası tarafından reddedilen çocuk özerkliğini kaybetmesi nedeniyle gelecek yaşamında yoğun kaygı yaşayabilir. Anne-babanın beklentileri ve kendi istekleri arasında kalan bireyler içsel çatışmalar yaşayabilir ve karamsar olabilirler. Bazı kültürlerde bireysellik desteklenirken bazı kültürlerde toplumsallığa değer verilmektedir. Bu durum hem anne-babaların hem de çocukların duygu düzenlemeleri üzerinde etkili olabilir. Çocuklarına aşırı kontrol uygulayan ebeveynlerin çocuklarının işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejileri geliştirebilmektedir (Fox ve Calkins, 2003).

Anne ve babaların sevgiden yoksun, ilgisiz, aşırı kontrolcü ve saldırgan tutumlar sergilemesi çocukların duyguları tanıma, ayırt etme ve düzenlemelerini olumsuz etkileyebilir. Sayıl, Uçanok ve Güre (2012), annelerinin davranışsal kontrol biçimini yüksek algılayan ergenlerin, bu tutumu yakınlık göstergesi olarak algıladıkları için annelerini daha fazla ilgili, destekleyici ve samimi anneler olarak algıladıkları sonucuna ulaşırken ergenlerin kendilerini daha özerk olarak düzenleyebildiklerini ve olumlu arkadaşlıklar kurabildiklerini saptamışlardır. Aşırı baskıcı tutumda yetişen çocuklar huysuz, inatçı veya hassas olabilirler. İlgisiz tutumda yetişen çocuklar isyankâr, saldırgan, bencil olabilirken aşırı koruyucu ve aşırı hoşgörülü tutumda yetişen çocuklar kendine güvensiz, asi, saldırgan ve duygusal kırıklıkları olan bireyler olabilirler (Özyürek, 2015). Anne-babaların çocuklarına güven duygusunu belirtmeleri, sorumluluk vermeleri ve gelişimlerini desteklemeleri önemlidir. Çocuklarına güvenmeli ve değerli hissetmelerini sağlamalı, olumsuz davranışlarını olumlu yönde geliştirmek için çaba göstermelidirler (Kalkınç, 2017).

Duygularını kontrol edebilen, duruma göre duyguları anlayan veya ifade edebilen bireylerin topluma uyumları ve dolayısıyla mutlu olmaları için duygu düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri önemli görünmektedir (Ercengiz, 2019). Sarıtaş ve Gençöz (2011), annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme tutumları ile ergenlerin duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, annelerin duygu düzenleme güçlüğü arttıkça ergenlerin de duygu düzenlemede güçlük yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yine annelerini baskın-otoriter olarak algılayan

ergenlerin gelişime izin verici anneye sahip olanlara göre daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşıadıklarını ortaya koymuşlardır. Anne-babalar, çocuklarının duygularını düzenlemelerinde destek olabilecek en yakın kişilerdir. Çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı olan, onun duyguları öğrenmesini cesaretlendiren  evre sunan anne-baba tutumları, tercih edilen tutumlardır. Bu tutumlar ise demokratik/yetkeci veya bireyin gelişimine izin verici ve tutarlı tutumlar olabilir. Böyle bir durumda, karşılıksız sevgi ve destekleyicilik vardır, çocuktan kurallara uyması ve hazzı ertelemesi beklenir. Erken çocukluktan itibaren birey sevmeyi, sevmeyi, saygı ve hoşgörüyü, olumlu ve olumsuz duygularını tanımayı ve ifade etmeyi uygun koşullar altında öğrenecektir.

### **Sonuc ve  neriler**

Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin duygu düzenlemeleriyle cinsiyet, kardeş sayısı ve baba yaşı arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Demokratik anne-baba tutumlarının ergenlerin işlevsel duygu düzenleme stratejilerini kullanmalarını, olumsuz anne-baba tutumlarının ise ergenlerin işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini kullanma oranlarını artırdığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, aşığıdaki öneriler geliştirilmiştir

- Çocuğun sağlıklı bir kişiliğinin olması ailesiyle arasındaki yakın ilişkiye bağlıdır ve  ocuk aşığılanarak değil değerlilik hissiyle kişiliğini geliştirir. Aileler çocuklarıyla ne kadar kaliteli zaman geçirirlerse çocuğun benliğı o kadar güçlenir. Kaliteli zaman, anne-babanın çocuğa tamamen kendini verdiği zamandır. Anne-babaların çocuklarıyla saygı ve güvene dayalı, tutarlı ilişkiler geliştirmeleri, bunun için çaba göstermeleri önerilebilir. Bunun için anne-babalara; aile içinde kurallar belirlenirken ergenin görüşlerini almaları, kurallara uyma konusunda gerektiğinde esnek davranmaları, kardeşler arası haksızlık yapıldığı izlenimi verecek davranışlarda bulunulmaması, aile içinde uyumlu bir iletişim ağı oluşturacak ortam oluşturma konusunda çaba göstermeleri önerilebilir.
- Anne-babanın beklentisi çocuğun kapasitesinin üzerinde ve ilgi alanı dışında olduğu zaman çocuğun cesareti kırılır, hayal kırıklığına uğratılmaktan korkar, bu korku ve endişe onu yeni girişimlerden alıkoyar. Anne-babalara; ergen yaştaki çocuklarını özel ilgi alanlarına yönlendirilerek yeteneklerinin gelişimi için fırsat tanımaları, hobileri veya akademik başarılarını teşvik edilerek gösterdiği çabayı ödüllendirmeleri, hatalı davranışlarını baskı ile değiştirmek yerine kendisinin görüp değiştirmesi için fırsat tanımaları, evde veya okulda sorumluluk alması için teşvik etmeleri önerilebilir.
- Anne-babaların ergenlik öncesi ve ergenlikte çocuklarıyla olan bağlarını güçlendirmesi gerekir. Bu nedenle ergenlik dönemi gelişim ve özellikleri hakkında bilgi edinmeleri ve bu dönemsel ihtiyaçlarını karşılayabilme konusunda destek almaları önerilebilir. Bu aşamada anne-babaların ergenin gelişimi hakkındaki bilgilerini ve anne-babalık davranışlarını gözden geçirmeleri, çocuklarının mi-

zacına uygun şekilde tutum sergilemeleri ve özellikle demokratik/yetkin ebeveynlik tutumu sergilemeye özen göstermeleri önerilebilir.

- Okul rehberlik servislerince, anne-babalara ergenlik dönemi ve gereksinimleriyle ilgili eğitim seminerleri verilebilir. Anne-baba ve ergenlerin önce kendi kişilik özelliklerini tanımalarını sağlamak ve aile ilişkilerini yönlendirmelerinde olumlu davranışların neler olduğu konusunda eğitim desteği verilmesi önerilebilir. Ayrıca okulda ergenlerin duyguları anlama, yansıtma ve olumlu yönlendirebilmelerini sağlamak amacıyla çeşitli sosyal etkinliklere katılmaları teşvik edilebilir.
- Bu çalışmada, anne-babaların tutumları ergenlerin algılarına göre değerlendirilmiştir. Benzer bir çalışmada, anne-babaların kendi tutumlarını değerlendirmelerine fırsat sunan ölçme araçları kullanılabilir. Ergenlerin duyguları tanıma ve anlamlandırma durumları değerlendirilebilir. Ebeveyn ve ergen duygu düzenleme durumları karşılaştırılabilir. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca ergen ve aile eğitim desteği verilerek ergenlerde duygu düzenleme üzerinde etkisinin incelenmesi şeklinde deneysel veya yarı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Ergenlik dönemi, gelişimsel açıdan hassas bir dönem olarak kabul edildiğinde anne-babaların çocuklarına yönelik tutumlarının daha fazla önem taşıdığı söylenebilir. Ergenin arkadaş ilişkileri, anne-baba ilişkilerinin önüne geçebilir. Anne-babanın olumsuz tutumları ise ergeni evden uzaklaştırıp olumsuz arkadaşlık ilişkilerine yönlendirebilir. Karşılıklı olumsuz etkileşimler ve çatışmalar sonucunda öfkeyi kontrol edememe ve saldırgan davranışlar hem anne-baba hem de ergenlerde görülebilir. Bu durum ise aile bireyleri arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Çocukların veya ergenlerin duygularını tanıyıp ifade etmelerinde ve işlevsel stratejiler geliştirerek duygularını düzenleyebilmelerinde yetişkin olarak anne-babaların rol model olması etkili olacaktır.

### Kaynakça

- ALABAY, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- AYDOĞDU, F. ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11 (2), 570-585.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş, Kılıç, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- BAUMRIND, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-94.

- BRIESKORN, D. ve Eker, E. (2019). Lise  ğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (98), 387-401.
- DEĞİRMENCİ, G. Y. (2020). Bebeklik döneminde sosyal duygusal gelişim ve gelişimsel destek  nerileri, ss.77-88 (Ed.:  . AYTEKİN, S. BENCİK KANGAL ve H. DEMİRCİOĞLU) *Bebeklik Döneminde Gelişim*, Ankara: Vize.
- D Ğ C , F. (2004). Tosya ilçesinde farklı liselerde öğrenim gören ergenlerin arkadaş ilişkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G. . Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DUY, B. ve Yıldız, M.A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme  leğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (41), 23-35.
- ENNS, M. W., Cox, B. J. ve Clara, I. (2002). Parental bonding and adult psychopathology: results from the US national comorbidity survey. *Psychol Med*; 32, 997-1008.
- ELSE-QUEST, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. ve Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- ERKAN, S., ve Toran, M. (2004). Alt sosyo-ekonomik düzey annelerin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarının incelenmesi (Diyarbakır ili  rneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 91-97.
- EISENBERG, N., Cumberland, A. ve Spinrad, T. L. (1998). Psarental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9 (4), 241-273.
- ERCENGİZ, M. (2019). Ergenlerde duygu düzenleme stratejilerinin yordayıcı olarak mutluluk düzeyindeki rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (77), 267-278.
- FOX, N. ve Calkins, S. D. (2003). The development of self control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 7-26.
- GROSS, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39: 281-291.
- GROSS, J.J. ve Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. (Ed.: J.J. Gross), *Handbook Of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.
- G L, S. K., ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
- HORTAÇSU, N. (1995). Parents' education levels, parents' beliefs, and child outcomes. the journal of genetic psychology: *Research and Theory on Human Development*, 156 (3), 373-383.
- KALKIN, F. (2017). *Okul Evde Başlar*. Antalya: Fer Kitap.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Tekişik.
- KARS, S., Bektaş,  . ve Akyürek, G. (2019). Ergenlerde anne-baba tutumu, duygu düzenleme ve iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 7 (2), 97-104.



- KENNEDY, D. E. ve Kramer, L. (2008). Improving emotion regulation and sibling relationship quality: the more fun with sisters and brothers program. *family relations: an interdisciplinary, Journal of Applied Family Studies*, 57 (5), 567-578.
- KISMETOĞLU, G. (2019). 15-18 yaş ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KUZGUN, Y. ve Eldeleklioğlu, J., (2005). Ana Baba Tutumları Ölçeği (ergenler ve yetişkinler için). Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi: 1, *PD-R'de Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Nobel.
- MAUSS, I. B., Bunge, S. A. ve Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
- MORRIS, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S. ve Robinson, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16 (2), 361-388.
- NACAK, M., Yağmurlu, B., Durgel, E. ve Van, D. V. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (7), 85-104.
- ÖZDOĞAN, A. Ç. ve Cenkseven Önder, F. (2018). Ergenlerde reaktif-proaktif saldırganlık ile ebeveyn duygusal erişilebilirliği: Duygu düzenleme güçlüğü'nün aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 207-223.
- ÖZYÜREK, A. (2015). Çocuk ve aile içi ilişkiler, ss.71-98 (Ed.: Y. Aydoğan ve G. Gültekin Akduman) *Çocuk Ruh Sağlığı*. Anara: Eğiten.
- SARITAŞ ATALAR, D. ve Altan-Atalay, A. (2018). Ergenlik döneminde duygu düzenleme ve ruh sağlığı: ana-babanın ve mizacın rolü (Ed.: T. Bildik) *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar*. Ankara: Türkiye Klinikleri, 84-9.
- SARITAŞ, D. ve Gençöz, T. (2011). Ergenlerin duygu düzenleme güçlüklerinin, annelerinin duygu düzenleme güçlükleri ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8 (2), 117-126.
- SIEGEL, D. J. ve Byrson, T. P. (2018). *Bütün Beyinli Çocuk* (Çev.: H. Ünlü Haktanır). İstanbul: Koridor.
- SÖNMEZ, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- PETTIT, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., Dodge, K. A. ve Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.
- ROOPNARINE, J., Church, C. ve Levy, G. (1990). Day care children's play behaviors: Relationships to mothers' and fathers' assessments of their parenting behaviors, marital stress, and marital companionship. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 335-346
- PHILLIPS, K. F. V. ve Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.

Ergenlerde Duygu Dzenleme Stratejileri ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelen...

- SAYIL, M., Uçanok, Z. ve Güre, A. (2002). Erken ergenlik döneminde duygusal gereksinimler, aileyle çatışma alanları ve benlik kavramı: betimsel bir inceleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9 (3), 155-166.
- VATAN, S. ve Kahya, O. (2018). Duygu düzenleme becerileri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19 (2), 192-201.
- YILDIZ-BIÇAKÇI, M. (2004). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların anne-baba tutumlarını algılamalarının ve benlik imajlarının incelenmesi, Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- YAMAN, B. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YAVUZER, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. 22. Basım, İstanbul: Remzi.
- YAVUZER, H. (2000). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- YÜKÇÜ, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- WEISS, L. (1998). *Çocuğumu Nasıl Anlarım?* (Çeviri: Sinan Köseoğlu), İstanbul: Beyaz.
- ZLOMKE, K. R. ve Hahn, K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48 (4), 408-413.

# TOPLUMSAL DEĞİŞME, YETİŞKİN EĞİTİMİ VE SOSYOLOJİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Mehmet Güven AVCI<sup>1</sup>, Elif KIRAN<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, mgavci@nku.edu.tr., ORCID: 0000-0003-4519-215X.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölüm, ekiran@nku.edu.tr., ORCID: 0000-0002-8039-3822 .

Geliş Tarihi: 06.02.2021 Kabul Tarihi: 25.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.875688

**Öz:** Yetişkin eğitimi, örgün eğitimden farklı öğrenme, öğretme ve program içeriklerine sahip bir eğitim türü olarak günümüzde önem kazanmıştır. Yetişkin eğitimi içerik ve programları ile tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde dönemsel ekonomik, sosyal ve politik koşullar tarafından biçimlendirildiği görülmektedir. Zamana göre değişen içerik ve programlar, toplumlar arasında da toplumların kendi koşulları ve ihtiyaçları doğrultusunda, farklılaşmaktadır. Eğitim ile toplum arasındaki bağın ötesinde yetişkin eğitimin toplumsal koşullara göre hızlı bir şekilde içerik değiştirmesi, yetişkin eğitimi sosyolojik olarak ele almayı zorunlu kılmaktadır. Yetişkin eğitim programları ve eğitim içerikleri toplumsal değişmeyi ve dönemlere göre öncelikli ekonomik ve sosyal ihtiyaçları izlemek adına önemli veriler sunmaktadır. Diğer taraftan yetişkin eğitiminin planlanmasının, programlarının, hedef kitesinin ve eğitim içeriklerinin ekonomik, toplumsal ve siyasal koşullar tarafından belirlenmesi yetişkin eğitimi ile sosyoloji arasındaki bağı güçlendirmektedir. Özellikle eğitim içerikleri, hedef kitle ve eğitimlerin planlanmasında sosyolojinin imkânlarının kullanılması yetişkin eğitiminin etkisini güçlendirecektir. Bu çalışma yetişkin eğitiminin tarihsel sürecine sosyolojik olarak bakmayı ve sosyolojinin mevcut imkânlarının yetişkin eğitime sağlayabileceği katkıyı tartışmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin eğitimi, toplum, toplumsal değişme, sosyoloji

## SOCIAL CHANGE, ADULT EDUCATION AND SOCIOLOGY

### Abstract:

Adult education has gained importance recently as a type of education which is different from formal education in terms of learning, teaching and program contents. When examined in the historical process with its content and programs, it is observed that adult education is shaped by the economic, social and political conditions. Contents and programs that change over time also differ among societies in line with their own conditions and needs. The rapid change of adult education's content in accordance with social conditions makes it inevitable to consider adult education from a sociological perspective. Moreover, adult education contents and programs provide important data in order to monitor social change and prior economic and social needs of different eras. On the other hand, determining the planning of adult education, its programs, target audience and educational contents by economic, social and political conditions strengthens the link between adult education and sociology. Especially using the opportunities of sociology in the planning of educational contents, target audience and training will strengthen the effect of adult education. This study aims to look at the historical background of adult education sociologically and discuss the contribution that sociology's current opportunities can provide adult education.

**Keywords:** Adult Education, Society, Social Change, Sociology

### Giriş

Yetişkin eğitimi üzerine çalışmalarda önemli bir isim olan Eduard C. Lindeman 1945 yılında yayınladığı bir çalışmasına "*Neden Amerikan sosyologları yetişkin eğitimi ile ilgili bir şey yapmıyor?*" (Lindeman, 1945:4) sorusu ile başlamış ve sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasındaki ilişki üzerine birçok önerme sunmuştur. Lindeman, çalışmasında yetişkin eğitiminin örgün eğitim sistemlerinden farklı olarak sosyal amacın öne çıktığı bir eğitim olduğunu önemle vurgulamaktadır: "Yetişkin eğitimi sosyal değişim amaçlı sosyal eğitimidir. Bilindiği üzere, tüm eğitim adımları bir amaç üzerine kurulmuştur. Yetişkin eğitimini bunlardan ayıran ise amacının kesinlikle sosyal olmasıdır. Ogburn'un terimi ile ifade etmek gerekirse, yetişkin eğitimi 'kültürel gecikme'yi kısaltmak için üretilmiş bir alettir denilebilir" (Lindeman, 1945, 8-9) Lindeman'ın vurguladığı bu durum eğitimin modern ulus devlet tarafından rasyonalize edilmesi ile birlikte net bir biçimde ortaya çıkmış ve yetişkin eğitimi modern devletin önemli araçlarından birisi haline gelmiştir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde modern anlamda yetişkin eğitiminin temelinde toplumsal değişime ve ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesine uygun birey ve yapıları en hızlı biçimde oluşturmak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim yetişkin eğitiminin geçirdiği değişim incelendiğinde eğitim programlarının dönemselsel olarak yeni ihtiyaçlar doğrultusunda hızlı bir biçimde yeniden planlandığı ve önemli ölçüde değiştiği görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin toplumsal değişim ile olan bu ilişkisi onun sosyolojik olarak incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu inceleme, yetişkin eğitimi ve sosyolojinin karşılıklı imkânları doğrultusunda değerlendirilmelidir. Ortaya çıkışından itibaren toplumsal değişimi merkezine alan sosyoloji için yetişkin eğitimi uygulama ve programları ile bunların geçirdikleri değişimler toplumsal değişimi izlemek, devlet-toplum ve birey-toplum ilişkilerini eğitim üzerinden değerlendirmek açısından önemli veriler sağlamaktadır. Diğer taraftan yetişkin eğitiminin planlanmasında toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi en önemli basamaktır. Toplumlar arasında tarihsel ve yapısal farklar ile toplumların yaşadıkları farklı sorunlar ve bu sorunlar karşısında ortaya çıkan farklı ihtiyaçlar göz önüne alındığında bu ihtiyaçların genel geçer biçimde belirlenmesinin ve tüm toplumlara uygulanan bir eğitim planlaması yapılmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Bu noktada sosyolojinin imkânları yetişkin eğitimi açısından önem kazanmaktadır.

Bu çalışma yetişkin eğitime sosyolojik bir bakışın gerekliliğinden yola çıkarak yetişkin eğitimi ve sosyolojinin karşılıklı imkânlarını tartışmak amacıyla taşınmaktadır.

### **Toplumsal Bir Kurum Olarak Eğitim**

Eğitim, sosyolojik açıdan ele alındığında bir kişi ya da grubu değil bir örgütlenme ve etkileşimi ifade etmekte ve “çoğunluğun paylaştığı ve bazı temel grup gereksinimlerinin karşılanması amacıyla yönelik, davranış örüntüleri bileşimi” (Fichter, 1994, 119) olarak tanımlanan toplumsal kurumlardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme, eğitimin süreklilik arz eden bir insan faaliyeti olmasından, toplumdaki diğer kurumlarla ilişkili bir biçimde toplumun tamamına yayılmasından ve özellikle birey toplum ilişkisinde önemli bir araç olmasından kaynaklanmaktadır.

Birey toplum ilişkisi bağlamında eğitim, bireysel boyut ve toplumsal boyut olmak üzere iki boyutta değerlendirilir. Her iki boyut için de öne çıkan kavram toplumsallaşma kavramıdır. Bireysel anlamda eğitim bireyin öncelikle hayatta kalma ve sonrasında toplum içerisinde etkin bir statü edinmesinde önemli bir araçtır. Birey bu araç yoluyla toplum içerisinde etkin bir aktör haline gelerek ekonomik ve sosyal açıdan statü edinir. Toplumsal boyut ise toplumun devamını sağlayacak kabullerin bireye aktarılması ile ilgilidir. Eğitimin bu iki boyutu karşılıklı bir etkileşim süreci içindedir. Birey toplumun istediği kabulleri içselleştirerek toplum içerisinde kendisine bir yer edinirken, bu kabuller toplumun devamını sağlama ve istedik bireyler yetiştirme işlevini yerine getirmektedir (Tezcan, 1985, 37).

Toplumsal bir kurum olarak eğitim bireysel ve toplumsal boyutlarıyla toplumun her alanına yayılmaktadır ve aile, siyaset, ekonomi, din vb. diğer toplumsal kurumlarla karşılıklı bir ilişki içerisinde. Bu karşılıklı ilişki içerisinde eğitim, “kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu esas alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri ve davranışlar elde etmesine yarayan” (Tezcan, 1985, 4) ve “gayri resmi olarak evde ve genel kültürel çevrede, resmi olarak toplumun karmaşık eğitimsel düzenlemelerinde gerçekleştirilen sistemli bir sosyalizasyon süreci” (Fichter, 1994, 125) tanımlanabilir.

Eğitim, bireysel ve toplumsal yararına vurgu yapılan tanımların yanı sıra eleştirel bir biçimde iktidar ilişkisinin bir aracı olarak da olarak da ele alınmaktadır. Marx’ın bir üstyapı kurumu olarak tanımladığı eğitimi, altyapıdaki, üretim araçlarının mülkiyeti ve üretim ilişkilerindeki çatışmaların bir ürünü olarak ele alması bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Marx’ın yaklaşımını yeniden yorumlayan Antonio Gramsci’nin “hegemonya” ve Louis Althusser’in “devletin ideolojik aygıtları” kavramları günümüze kadar çatışma temelinde eğitim-iktidar ilişkisini ele alan çalışmalara kaynaklık etmiştir.

Marx’ın alt yapı ve üst yapı arasında kurduğu ilişkiyi yeniden yorumlayan Gramsci siyasal alanının toplum üzerindeki örtük ve dolaylı etkisini hegemonya kavramsallaştırması ile ortaya koymuştur (Vatandaş, 2020, 105). Bu kavramsallaştırma içerisinde eğitim önemli bir yer tutmaktadır. “Gramsci’nin tüm siyasal projesi, eğitsel bir projedir. Entelektüel ve ahlaki reform süreci, yalnızca böylesi geniş bir eğitim perspektifiyle öngörülebilir” (Mayo, 2013, 49). Gramsci, insanın toplumsal olarak biçimlenmesi ile eğitim arasındaki ilişkiyi sürekli vurgulamaktadır. Ona göre “gerçekte, her nesil, yeni nesli eğitir, yani biçimlendirir; eğitim de, ilkel biyolojik fonksiyonla da bağlantılı güdülere karşı bir mücadeledir; bu mücadele, doğaya egemen olma ve “çağının” insanını yaratma adına doğaya karşı bir mücadeledir ” (Gramsci, 2011, 253).

Althusser de benzer bir biçimde Marx’ın alt yapı-üst yapı ilişkilerini yeniden yorumlayarak devlet ve toplum arasındaki iktidar ilişkilerinin açıklanmasında devletin ideolojik aygıtları kavramını geliştirmiştir. Althusser devletin baskı aygıtlarından farklı olarak devletin ideolojik aygıtları bulunduğunu belirterek bunları aile, eğitim, hukuk, siyasal, din, haberleşme ve kültür olarak sıralar. Ona göre kapitalist devlet bu aygıtlar ile kendisini yeniden üretir (Althusser, 2000, 33,34). Althusser bu aygıtlar içerisinde eğitime ayrı bir önem atfetmekte ve eğitimi en etkili ideolojik aygıt olarak görmektedir (Althusser, 2000, 45). Ona göre modern toplumda çocuk üzerindeki kilise-aile etkisinin yerini okul-aile etkisi almıştır (Althusser, 2000, 43).

Birey-toplum ilişkisinde eğitime eleştirel bir biçimde yaklaşan isimlerden birisi de Paulo Freire’dir. Freire, öğretene-öğrenen ilişkisinde öğretene aktif olduğu öğrenenin ise sadece dinleyici olarak verilen bilgiyi aldığı sistemi “bankacı eğitim anlayışı” olarak tanımlar ve eleştirir (Freire, 1991, 55). Freire eleştirdiği bu modelin yerine

öğrencinin problemini tanımladığı, üzerinde düşündüğü ve ezber yerine idrak ettiği “problem tanımlayıcı” modeli önerir (Freire, 1991, 55). Böylece eğitim iktidar kurma ilişkisinin dışına çıkarak bir özgürleşme pratiği olarak gerçekleşir (Freire, 1991, 56).

Mezirow, Freire’in bu görüşlerinin yanı sıra Habermas’ın “öğrenme alanları” ve Kuhn’un “paradigma” kavramlarını temel alarak oluşturduğu “dönüştürücü öğrenme kuramı” ile eğitimin bireyin özgürleşmesi yönündeki işlevine vurgu yapmıştır (Erden & Yıldız, 2020, 109). Bu kuram özellikle yetişkinlerin yaşam deneyimleri ve sorunları üzerinde eleştirel ve derinlikli olarak düşünmeleri sonucunda yaşadıkları perspektif dönüşümüne odaklanmaktadır (Erden & Yıldız, 2020).

Eğitim, ister toplumun uyum ve devamını sağlayan bir kurum, ister çatışmacı anlayışla iktidarın kendini üretmesini sağlayan bir araç olarak ele alınsın, her iki durumda da toplumsal ilişkiler ağının merkezinde yer almaktadır. Toplumsal yaşamın temel dinamikleri toplumsal kurumlar aracılığı ile üretilmekte ve sürdürülmektedir. Hayvanların hayatta kalmak için içgüdüleri tarafından yönlendiriyor olmalarının eşleniği insanların toplumsal yaşamda kurumlar tarafından yönlendiriliyor olmasıdır. Bir diğer deyişle, toplumsal kurumlar gündelik yaşamın yol haritalarıdır (Berger, 2018, 111,112). Diğer toplumsal kurumların toplum ile ilişkilerinde ise eğitim en önemli araç olarak yer almaktadır. Bu nedenle en geniş anlamıyla bir kurum olarak eğitim siyaset, ekonomi, aile, din gibi diğer toplumsal kurumların içerisinde yerleşmiş olarak görülür.

### Yetişkin Eğitimi

Tarihsel süreç göstermektedir ki önceleri eğitim ve öğrenmeye dair tek bir model var olmuştur ve bu model de Yunanca çocuk manasına gelen ‘paid’ ve liderlik etmek manasına gelen ‘agogus’ kelimelerinden türemiş olan, ‘pedagoji’ olarak adlandırılan ve esasen çocuk eğitimine odaklanmış olan bir yöntemler bütünüdür. 1920’lerde yetişkin eğitimi sistematik olarak organize edilmeye başlandığında yetişkinlere öğretmenlik eden kişiler pedagojik modellerle ilgili ciddi sıkıntı yaşamaya başlamışlardır. Bu problemlerden bir tanesi pedagoji eğitiminin eğitim amaçlarının yetişkinler tarafından oldukça yetersiz olarak görülmesidir. Ayrıca, yetişkin eğitimcileri, öğrencilerinin ödevler, quizler, ezberler ya da sınavlar gibi pedagojik test metodlarına karşı sürekli bir direnç içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir (Knowles, 1980, 40) .

Knowles, andragojiyi, çocuklara öğretmen bilimi olan pedagojiden farklı olarak yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olan bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Fakat devam eden süreçte okul çağı çocuklarında da andragoji metodlarını uygulayan ve başarılı olan öğretmenler kendisiyle irtibata geçmiş ve bu metodun her iki grup öğrencide de kullanılabileceği sonucuna ulaşmasını sağlamışlardır (Knowles 1980, 43).

Andragoji temelde dört varsayım üzerine bina edilmiştir. Bu varsayımlara göre bireyler olgunlaştıkça:

1- Benlikleri bağımlı bir kişilikten bağımsız bir bireye doğru kaymaktadır.

2- Öğrenme için güçlü bir kaynak oluşturan tecrübe birikimine sahip olmaktadırlar.

3- Öğrenmeye hazır oluşları sosyal rollerinin gerektirdiği konulara odaklanır.

4- Zaman algıları bilginin uygulanmasının ertelenmesinden bilginin anında uygulanmasına doğru değişmektedir ve öğrenme odakları özne merkezci bir anlayıştan performans merkezli bir anlayışa kaymaktadır (Knowles, 1980, 45).

Sürekli eğitim şeklinde de ifade edilen yetişkin eğitimi, yetişkin kadın ve erkeklerin aldığı ya da onlara sunulan her türlü öğrenmedir. Yetişkin eğitimi, kütüphanelerin eşlik ettiği ya da etmediği bağımsız çalışmalar, uzaktan ya da evde eğitim, çalışma grupları, topluluklar, seminerler, atölye çalışmaları gibi grup tartışmaları ve diğer karşılıklı yardım çalışmaları, öğretmenin ya da eğitmenin resmi bir liderlik rolüne sahip olduğu tam ya da yarı zamanlı ders ya da kursları içermektedir (Britannica, 2013).

Yetişkin eğitiminin türleri şu şekilde gruplandırılabilir:

1- Mesleki, teknik ve profesyonel başarıya yönelik eğitim

2- Sağlık, refah ve aile hayatına yönelik eğitim

3- Vatandaşlık bilgisi, politik ve topluluk becerilerine yönelik eğitim

4- Kendini tatmine yönelik eğitim

5- Temel ve okuma-yazma eğitimini kapsayan iyileştirici eğitim (Britannica, 2013).

Yetişkin eğitime dair pek çok farklı bakış açısı ve analiz boyutu mevcuttur. Örneğin, geleneksel bakış, bu eğitimin odaklandığı grup açısından baktığında, yetişkinleri kendilerinde doğuştan var olan ve kısmen farkında oldukları bir öğrenme potansiyeline sahip olan ve kendi kendini yönlendiren bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu noktada, yetişkin eğitimcilerinin rolü, bir yandan kendi potansiyelinin farkında olan bu bireylere olabildiğince doğru bir şekilde ulaşırken bir yandan da bu ihtiyaçların giderildiği sıcak bir hümanist öğrenme ortamında bulunmaktır (Brookfield, 1985, 44).

Rekabetçi küreselleşme yetişkin eğitiminin öncelikle ekonomik gelişme kapsamı içinde ele alınmasını gerektirir. Üretici işgücüne ve ekonomik rekabete katkıda bulunacak insan sermayesinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Kooperatif küreselleşme ise insan değerleri ve insan kapasitesinin geliştirilmesini önceler. Yetişkin eğitimi bu iki misyonun ortasında bulunmaktadır (Walters, 2000, 212).

1920'lerden sonra sistematik bir şekilde kurumsallaşmaya başlayan yetişkin eğitimi ile ilgili olarak 1949 yılında UNESCO yetişkin eğitimi konulu konferanslar serisini başlatmıştır. İlk Danimarka'da düzenlenen bu konferanslar sırasıyla 1960'ta Kanada'da, 1972'de Tokyo'da, 1985'te Paris'te, 1997'de Almanya'da, 2009'da Brezilya'da gerçekleştirilmiştir. Yetişkin eğitime odaklanan bu etkinlikler konunun dünya çar-



pındaki bilinirliği ve öneminin arttırılmasında önemli gelişmelere sebebiyet vermiştir (UNESCO, 2020).

UNESCO'nun 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesini hedeflediği herkes için eğitim hedefleri arasında yetişkinlerin eğitimine dair önemli maddeler bulunmaktadır. Bu maddeler:

- Gençlerin ve yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarının uygun öğretim koşullarına ve yaşam becerisi programlarına eşit ulaşım yoluyla karşılanması.
- 2015 yılına kadar tüm yetişkinler –özellikle kadınlar- için temel ve sürekli eğitime eşit ölçüde erişimin, yetişkin eğitimi gelişim düzeyini % 50 oranına ulaştırma.
- Kabul gören ve ölçülebilen eğitim sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılmaması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi (UNESCO, 2000).

UNESCO'nun 2017 yılında gerçekleştirdiği 39. Genel Konferans'ta alınan kararlar kapsamında yetişkin eğitiminin desteklenmesine vurgu yapılmıştır. Aşağıda belirtilen her iki stratejik hedefte eğitimin yetişkinlere yönelik kısmının desteklenmesi söz konusu edilmiştir.

- Herkes için kaliteli ve kapsayıcı hayat boyu öğrenmeyi teşvik edecek eğitim sistemleri geliştirmeleri için üye devletleri desteklemek
- Öğrenenleri yaratıcı ve evrensel sorumluluk sahibi yurttaşlar olmaları konusunda güçlendirmek (UNESCO, 2017).

### **Toplumsal Değişme ve Yetişkin Eğitimi**

Her ne kadar yetişkin eğitimi genel hatlarıyla evrensel olsa da geçirdiği aşamalar ve uygulanış biçimi bağlamsaldır. Bir diğer deyişle, yetişkinlerin eğitimini içine alan çalışmalar farklı zaman ve mekânlarda farklı kapsam ve bağlamlarda sürdürülmektedir. Bu süreç toplumsal değişme dinamikleri ile doğrudan bağlantılı olarak değişmekte ve dönüşmektedir. Bu sebeple, yetişkin eğitimi toplumsal yapıdan ve bu yapıda meydana gelen değişikliklerden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Örneğin, endüstri öncesi ve sonrasındaki zaman diliminde farklı manzaralarla karşılaşılacaktır. Toplumsal değişimin oldukça yavaş olduğu endüstri öncesi Avrupa'da ya da ilkel kabilelerde bireylerin toplumsal yaşamda ihtiyaç duyacakları kültürel bilginin çoğunu çocukluk döneminde edinmeleri mümkündür. Bu toplumlarda yalnızca elitler yetişkinlik dönemlerinde eğitimlerine devam etmişler ve toplumun geri kalan kısmı ise eğitimlerini çocukluk döneminde tamamlamış olarak kabul edilmişlerdir. Endüstri devrimi ile birlikte dünya sahnesine giren gelişmiş teknolojiler toplumsal değişimin hızını arttırmıştır. Bu durum eğitimin çocukluk çağında bitmemesi gereğini doğur-

muştur. Toplumun değişimiyle birlikte yeni bilgilerle, yeni fikirler, yeni değerler ve uygulamalarla karşı karşıya kalma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple 18. ve 19. yy'da eğitime verilen önem artmış ve insanlar daha fazla öğrenmeye güdülenmişlerdir. Hem çocuklara hem de yetişkinlere farklı eğitim imkânları sunulmuştur. Eğitime verilmeye başlayan bu önemin altında yatan ana sebebin rekabetçi ve okuryazar bir işgücü üretmek olduğu vurgulanmıştır (Jarvis, 2004, 25).

Yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında, bu eğitimin çoğu zaman sivil toplumun bir parçası olarak yer bulduğu görülmektedir. 20. yy'da ise yetişkin eğitimi farklı bir boyuta taşınmış ve bu zaman diliminden sonra çoğu ülkede bir devlet politikası unsuru haline gelmiştir. Bazı ülkelerde ise 20. yy'dan daha erken dönemlerde hali hazırda bir devlet meselesi olarak yer almaktaydı. 1812 gibi erken bir yılda yetişkin eğitimini devlet politikası olarak yürüten Danimarka buna örnek olarak verilebilir (Jarvis, 2005, s. 1). Bunun yanında, İngiltere örneğinde olduğu gibi kimi ülkelerde yetişkin eğitimi güçlü bir geleneğin devamı şeklinde var olmaktadır. İngiltere tarihine bakıldığında, modern anlamdaki ilk yetişkin eğitimi uygulamasının 1798'de Nottingham'da açılan yetişkinler için okuma yazma kursu olduğu görülmektedir. Devam eden yıllarda 1812'de Bristol'da benzer amaçlı bir kurs açılmış ve zamanla bu kurslar ülkenin diğer bölgelerine de yayılmıştır. Wesleyan teolojisinin yayılması İncil'e dayalı bir eğitim programının geliştirilmesi yoluyla Britanya'daki yetişkin eğitimi sistemi üzerinde etkili olmuştur. Endüstri Devrimi ile birlikte ise Mekanik Enstitüleri, ticaret birlikleri ve bu oluşumların eğitim çalışmaları ve Halk Kolejleri'nin ilk örnekleri ortaya çıkmıştır. Bu ilk adımlar 19. yy'ın ikinci yarısında Cambridge Üniversitesi'nin açtığı örgün eğitim kurslarıyla ve İşçi Eğitimi Birliği'nin kurulmasıyla meyvelerini vermiştir. Britanya'nın yetişkin eğitimini karakterize eden üç önemli nokta bulunmaktadır. Bunlar liberal çalışmalara önem verilmesi, bu eğitim türüne dâhil olan katılımcıların yüksek sayıda ve kalibrede oluşu ve devletin yetişkin eğitime büyük destek vermesi fakat yetişkin eğitimi üzerinde kontrol uygulamamasıdır (British Adult Education, 1954, 11).

Nüfusun yaş ortalamasının oldukça yüksek olduğu bir topluma sahip olması açısından bakıldığında, yetişkin eğitimi konusunda tarihsel ve toplumsal bağlamda üzerinde durulması gereken ülkelerden bir tanesi de Japonya'dır. Ülkenin eğitim tarihi incelendiğinde yetişkin eğitimi kavramını karşılayan "sosyal eğitim" kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bu eğitim sistemi özellikle Meiji döneminin ikinci döneminin sonlarında 1905lerde ele alınmaya başlanmış ve dolayısıyla İkinci Dünya Savaşı'ndan önce hali hazırda ülke genelinde uygulanır hale gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında özellikle gençlere ve yetişkin kadınlara odaklanan sosyal eğitim, kütüphaneler, müzeler, spor salonları gibi mekânlarda verilmiş ve toplumun belli bir kesimindeki gençlerin ve kadınların eğitiminde büyük rol oynamıştır. 1960ların sonundan itibaren UNESCO'nun ele aldığı yaşam boyu eğitim hedefi Japonya'da sıkça gündeme gelmiştir ve eğitimle ilgili devlet kurumlarının yayınladığı raporlarda yaşam boyu eğitimin

önemi vurgulanmıştır. Buna ek olarak 1984 yılında yayınlanan bir raporla üç yıl boyunca eğitimin ana hedefinin yaşam boyu eğitim olması ve bu eğitime geçişin önemi vurgulanmıştır. Bu raporla birlikte eğitim politikaları sosyal gerekliliklere uyarlanmış ve yaşam boyu eğitim, eğitimin yalnızca okulla sınırlı kalmayıp tüm yaşama yayılmasının gerektiğini düşünen Japon toplumu tarafından geniş kabul görmüştür. Bu doğrultuda okul eğitiminin de yaşam boyu öğrenme standartlarına taşınmasına yönelik yasalar çıkarılmış ve eğitim programları çocukların hayata dair bilgiler edineceği şekilde düzenlenmiştir. 1990 yılında Yaşam Boyu Öğrenme Ulusal Konseyi kurulmuş ve Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Mekanizmaların ve Önlemlerin Geliştirilmesi kanunu çıkarılmıştır. Konseyin yayınladığı raporda insan hakları, yaşlanma, çevre, gıda gibi sosyal meselelerin aciliyetle ele alınması gereği vurgulanmıştır (Kawanobe, 1994, 485-486).

İlerleyen zaman ile birlikte toplum yaşamında pek çok değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir. Günümüz dünyası açısından bakıldığında moderniteyle birlikte her alanda farklılaşmaların gerçekleştiği ve bu değişen düzenin ateşleyici gücünün teknolojideki ilerlemeler olduğu görülmektedir. Tüketim toplumu, hız toplumu, bilgi toplumu gibi farklı nitelendirmelerle tanımlanan modern gündelik yaşamın toplumsal yapısı teknolojide az zamanda kat edilen uzun yollar ile her alanda olduğu gibi genelde eğitimde özeldir yetişkin eğitiminde farklılaşmalara gitme ihtiyacıdır. 2022 yılında Fas'ta gerçekleştirilecek olan UNESCO'nun 7. Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda ele alınacak konuların arasında yapay zekâ konusundaki gelişmelere paralel olarak yetişkin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma başlıklarının yer alması toplumsal değişimin yönüne paralel olarak yetişkin eğitimi hedeflerinin değiştiğine dair önemli bir göstergedir (UNESCO, 2020). Her ne kadar yapay zekâ tartışmaları tarihte oldukça geçmiş dönemlere kadar uzansa da eğitim üzerinde yapay zekânın etkisi bu alanda son 25 yılda meydana gelen gelişmelerle bağlantılıdır (Humble ve Mozelius, 2019, 149). Bu konuda yapılan literatür çalışmaları göstermektedir ki eğitimde yapay zeka kullanımı bilgisayar destekli eğitimin etkin kullanımı, öğrenme araçlarının çeşitliliği, öğretmenlerin "kursüde eğitmen olan" öğretmenden "öğrencinin yanında rehberlik eden" öğretmene dönüşebilmesi, öğretmenleri sıkıcı rutinlerin dışına çıkarması, öğrencilere her zaman her yerde ulaşma imkanlarını sağlaması ve bireysel öğrenmeye kapı aralması gibi olumlu yönleri içerisinde barındırmaktadır (Humble ve Mozelius, 2019). Ayrıca, bulunulan coğrafi bölgeye ya da daha önceden yapılmış araştırmalara göre internet üzerinden kullandığımız arama motorlarının bilgiyi daha kolay ve hızlı sunması, öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilecekleri geniş bir seçenekler ağı sunması, öğretmenin eğitim yöntemlerini destekleyen alternatifler sunması, özel gereksinimli öğrencilere kolaylıklar sunması ya da öğrencilere ödevlerinde yardımcı olacak pek çok imkân sunması gibi faydaları da bulunmaktadır (Karsenti, 2019, 108-110). Buna paralel olarak son dönemde yapılan çalışmalar, yetişkin eğitiminde geleneksel bilgilendirici metodun yanında modern bireyin gündelik yaşamda daha çok ihtiyaç duyacağı "dönüştürücü öğrenme"ye yönelik tekniklere ihtiyaç duyulduğunu ortaya

koymaktadır. Geleneksel dönemden farklı olarak belirsizliklerin daha fazla ve yaygın olduğu ve eleştirel düşünceye ihtiyacın oldukça fazla olduğu günümüz dünyasında yetişkin olmak bir bilgiyi yalnızca edinmek ile yetinmemeyi ve bunu farklı şekillerde kullanabilme becerisini gerektirmektedir. Örneğin estetik aracılığı ile yapılacak eğitimler yetişkinlerin bir sanat eseri üzerinden öğrenme ve eleştirme kabiliyetlerini geliştirmede yenilikçi ve faydalı bir yöntem olabilir (Kokkos, 2015, 19). Bu gibi yenilikçi eğitimlerde teknolojinin imkanları kullanılarak daha yaygın ve etkin sonuçlar alma imkanı bulunmaktadır.

Yetişkin eğitiminin tarihsel arka planında farklı ülkelerde gerçekleşen bu süreçle birlikte, eğitim anlayışındaki bir diğer değişim de odaklanılan noktanın öğretmekten çok öğrenmeye doğru kaymış olmasıdır. Bununla bağlantılı olarak, tüm eğitim basamaklarının ortak noktasının yaşam boyu eğitim olduğu fikri öne çıkmıştır. Bu düşüncenin altında yatan ana sebep ise hızla değişen bir dünyada, öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olma gerekliliğidir (Knowles, 1980, 19). Bireyler tüm bu gelişmelerin yalnızca izleyicisi olarak kalmazlar; onlar da sürecin bir parçası olarak değişirler ve ilerlerler. Bu sürekli değişen toplum yapısına ayak uydurmak bile başlı başına bir öğrenme sürecidir ve her tür eğitim bireylere tüm yaşamları boyunca devam eden değişime ayak uydurma konusunda rehberlik eder (Jarvis, 2004, 29). Yetişkinlerin eğitimine dair gerçekleşen değişim bu eğilimin bir yansımasıdır. İlk başlarda kalkınma planlarının bir parçası olarak ülkelerin gelişim hedefleri arasına yerleştirilen yetişkin eğitimi neoliberal dönüşüm ile birlikte yaşam boyu öğrenmeye evrilmiştir. 1949 yılında gerçekleşen ilk konferansla birlikte toplamda altı defa düzenlenmiş olan UNESCO yetişkin eğitimi konferansları bu bağlamda değerlendirilebilir. İlk konferansın raporu incelendiğinde üniversiteler ile işbirliği yapılması, yetişkin eğitimcilerinin eğitimi ve statüsü, kütüphanelerin ve müzelerin yetişkin eğitiminde kullanılması gibi başlıklar öne çıkarken “yaşam boyu öğrenme” kavramının raporda yer almadığı görülmektedir (UNESCO, 1949). 2. Konferansta ele alınması gerekli görülen başlıkların ilki ise kalkınma idealine paralel olarak gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkeler tarafından yapılabilecek yardımlardır. Bunun yanında henüz hayat boyu öğrenme hedefi gündemde olmadığı için raporda bu doğrultuda bir ifade geçmemektedir (UNESCO, 1963). Tokyo’da gerçekleşen üçüncü konferansta ise eğitim kalkınma ilişkisinin yanında konferansın hedefleri arasında yaşam boyu eğitim ifadesine de rastlanmaktadır (UNESCO, 1972). Benzer şekilde bir sonraki konferansın öne çıkan konusu yetişkin eğitimi ve planlı kalkınma bağlantısı olsa da katılımcılardan birinin yaşam boyu öğrenme bağlamında konuya yaklaştığı konferans raporunda yer almaktadır (UNESCO, 1985). Kuruluşun düzenlediği beşinci konferansın açılış konuşmasında gösterilen ana hedeflerden birisi formel ve informal eğitimin yaşam boyu öğrenme çatısı altında birleştirilmesi şeklinde belirlenmiş ve altıncı konferansının kapanış konuşmasında yaşam boyu öğrenmenin tüm insanların doğal haklarından biri olduğu ve yaşamlarının pek çok alanında etkili olacağı vurgulanmıştır (UNESCO, 1997; UNESCO, 2010).

2022 yılında Fas'ta gerçekleştirilecek olan UNESCO'nun 7. Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda ele alınacak konuların arasında yapay zeka konusundaki gelişmelere paralel olarak yetişkin eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma başlıklarının yer alması toplumsal değişimin yönüne paralel olarak yetişkin eğitimi hedeflerinin değiştiğinin bir diğer göstergesidir (UNESCO, 2020).

Avrupa Birliği de çeşitli komisyonlarda yetişkin eğitimi çalışmalarını yürütmüş dönemsel ihtiyaçlar doğrultusunda üye ülkelere tavsiyelerde bulunmuştur. Son olarak AB, 2020 Stratejisi kapsamında üye ve üye olmaya hazırlanan ülkelere dört stratejik hedef sunmaktadır:

1. Hayat boyu öğrenmeyi ve hareketliliği gerçekleştirmek;
2. Eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini artırmak;
3. Eşitliği, sosyal uyumu ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek;
4. Eğitimin her seviyesinde girişimcilik dâhil, yaratıcılık ve yenilikçiliğe yönelik çabaları artırmak.

AB 2020 stratejisi doğrultusunda bu hedefler için ise aşağıdaki göstergeler oluşturulmuştur.

1. Yetişkinlerin en az % 15'inin hayat boyu öğrenime katılımının sağlanması,
2. Okuma, matematik ve bilim alanlarında 15 yaş grubunda başarısızlık oranının %15 altına düşürülmesi,
3. Eğitim ve öğretimi erken bırakma oranının (18-24 yaş) %10'un altına indirilmesi,
4. 30-34 yaş aralığında yükseköğretimi tamamlama oranının en az % 40 olması,
5. 4 yaş ile zorunlu ilköğretim yaşı arasındaki çocukların en az % 95'nin okul öncesi eğitime katılımının sağlanması,
6. Yükseköğretim mezunlarının en az %20 ve 18-34 yaş aralığında olup mesleki eğitim almış olanların %6'sının eğitimlerinin bir kısmını yurt dışında gerçekleştirmesi,
7. İstihdam edilen mezunların oranının (20-24 yaş aralığında, en az lise mezunu ve 1 ila3 yıl önce mezun olanlardan) en az %82 olmasıdır (EURYDICE, 2020).

Türkiye özelinde bakıldığında da yetişkin eğitiminin içeriğinin yaşanan toplumsal değişimle paralel bir biçimde düzenlendiği görülmektedir. Birey-toplum-devlet ilişkisindeki değişimler ve gerek toplumsal gerek ekonomik ihtiyaç ve talepler yetişkin eğitiminin içeriğini belirlemektedir.

Yetişkin eğitiminin formal eğitimin sınırları dışındaki tanımı bu eğitim biçimini çok eski tarihlere kadar götürmeyi mümkün kılmaktadır. Halk hikâyeleri, dini iba-

detler, halk şairlerinin şiirleri ve türküler bu kapsamda değerlendirilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında klasik Osmanlı toplum yapısında önemli kurumlar olan ahi birlikleri, Enderun mektebi ve yeniçeri ocağı birer yetişkin eğitim kurumudur (Okçabol, 2006, 126). Bugünkü anlamda yetişkin eğitim kurumları ise modernleşme çabaları ile birlikte ortaya çıkmıştır. Modernleşme sürecinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde, ortaya çıkan yetişkin eğitimi kurumlarının en önemli örnekleri olarak İslam Öğretim Derneği (1865), Osmanlı Bilim Derneği (1860), Beşiktaş Bilim Derneği (1869) ve Türk Ocakları (1911) sayılabilir (Okçabol, 2006, 127).

Cumhuriyet döneminde Türkiye'deki yetişkin eğitimi üç temel döneme ayrılarak incelenebilir: Halkevleri, halk eğitimi ve hayat boyu öğrenme dönemleri. Bu kurumların program içerikleri, hedef kitleleri, amaçları kuruldukları dönemin toplumsal, politik ve ekonomik yapılarını yansıtmaktadır.

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte yetişkin eğitimi, yeni rejime uygun toplum ve insanı ortaya çıkarmak amacıyla önem kazanmıştır. Türk Ocakları kapatılarak halkevleri kurulmuş ve 1932 yılında illerde halkevleri açılmaya başlanmıştır. Bu iki kurum arasındaki geçiş birçok açıdan değerlendirilmekle birlikte temelde Türk düşüncesindeki daralma ve Orta Asya yerine Batı ile ilişki kurma ile ilgilidir. Türk milliyetçiliği, Turancı düşüncelerden uzaklaşarak Anadolu sınırlarına çekilmiş (Bulut, 2009, 161) ve Türklük ile batılılık arasında bağ kurulmuştur. Halkevleri bu anlamda dönemin diğer kurumları ile birlikte değerlendirildiğinde işlevi daha anlaşılır olmaktadır. 1923 sonrasında yapılan yasal düzenlemelerin tamamlanması ile birlikte 1930'dan itibaren yeni rejimin temel prensipleri doğrultusunda toplumsal düzenlemelere gidilmiştir. Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu ile birlikte halkevleri bu prensipleri hayata geçirmenin ve topluma yaymanın araçları olmuşlardır (Türkoğlu, 1996, 98,99). Halkevleri aşığıdaki temel amaçları doğrultusunda dokuz şube şeklinde örgütlenmiştir:

1 - Ulusu bilinçli, birbirini anlayan, birbirini seven, aynı ideale bağlı halk kütlesi halinde örgütlemek; 2- Kültür, ülkü, amaç ve düşünce birliğini güçlendirecek bir toplum olmayı sağlamak; 3- Ulusal birliği oluşturan, milli ruhu biçimlendiren ve kudretlendiren kültür öğelerini ortaya çıkarıp geliştirmek. 4- Köylü ile kentli, köylü ile aydın zümreler arasındaki ilişkileri düzenleyip artıracak köycülük çalışmalarının yapılması; 5- Cumhuriyet Halk Fırkası'nın ilkelerini ve bu ilkelerin ülke düzeyinde nasıl uygulandığını anlatmak. (Çavdar, 1983, 880)

Dil ve edebiyat, güzel sanatlar, temsil, spor, sosyal yardım, halk dershaneleri ve kurslar, kütüphane ve yayın, köycülük, tarih ve müze şubelerinden oluşan halkevleri, Cumhuriyet Halk Fırkası merkez teşkilatına bağlı olarak ve teşkilatın kontrolünde, taşrada okuma yazma, tiyatro, sinema, kitap, dergi yayıncılığı, sergi, konser ve yardımlar gibi etkinlikler yürütmüşlerdir.

Halkevlerinin yürüttüğü etkinlikler yeni bir kimlik inşası hedeflerinde merkezi olarak planlanmaktadır. Spor, sinema, tiyatro, müzik, yayıncılık ve müze faaliyetleri

ideolojik bir formasyonda hazırlanmıştır (Şimşek, 2002, 120). Bu etkinliklerde bir yandan İslamiyet öncesi Türklüğe vurgu yapılmakta diğer yandan bu kimliğin Batıya ait olduğu dile getirilmektedir. Diğer taraftan bireyleri geleneksel bağlarından kopararak yeni ulus devlete bağlı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durum Halkevleri Talimatnamesi'nde açıkça ifade edilmektedir:

“Programımız bu ana ve temel prensiplerin hakimiyeti ve ebedileşmesi için bu vasıflarda kuvvetli vatandaşlar yetiştirilmesini milli seviyenin Türk tarihinin ilham ettiği derecelere çıkmasını, güzel sanatların yükseltilmesini, milli kültürün ve ilmi hareket ve faaliyetlerin kuvvetlendirilmesini ehemmiyetli vasıtalar olarak tesbit ve işaret eder. Bu esas ve vasıtaların hepsi birden medeniyet yolunda Türklüğün kaybettiği uzun yılları cesur, atılın ve yorulmaz hamlelerle kazanacak nesiller yetiştirmeği, medeniyet sahasında Türkün tabii meziyet ve kabiliyetleriyle mütenasip şeref mevkiini tekrar almasını istihdaf eyler. Halkevlerinin gayesi bu uğurda çalışacak mefkureci vatandaşlar için toplayıcı ve birleştirici yurtlar olmaktadır” (CHF, 1932, 5).

Talimatnamede Başta İtalya olmak üzere Almanya, Çekoslovakya ve Macaristan'da aynı dönemdeki benzer kurumlardan ve bu kurumların başarılarından söz edilmekte ve örnek olarak gösterilmektedir (CHF, 1932, 4). Halkevleri kapatıldıkları 1951 tarihine kadar faaliyetlerine bu yönde devam etmişlerdir.

1960 sonrasında Türkiye'nin yetişkin eğitim kurumu halk eğitimi merkezleri olmuştur. “Halk eğitimi” kavramı 1960 sonrasında planlı kalkınma döneminin ürünüdür. Dönemin kapitalist ilerleme anlayışı içinde batı-dışı ülkelere planlı kalkınma modelleri önerilmekte ve bu öneriler uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmektedir. Kalkınmanın hızlandırılması için eğitim, özel olarak yetişkin eğitimi, en önemli araç olarak sunulmuştur (Avcı & Kıran, 2020, 885). Kalkınma doğrudan ilişkilendirilen halk eğitimi toplumsal sorunların çözümü olarak görülmekte ve ekonomiden kadına kadar bir çok olgu halk eğitimi ile ilişkili ele alınmaktadır (Avcı & Kıran, 2020, 878).

Halk eğitimi düşüncesinin kurumsallaşması 1960 yılında kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü ile başlamış ve taşrada teşkilatında halk eğitimi merkezleri olarak örgütlenmeye gidilmiştir. Bu kurumların halk eğitimi düşüncesi bir taraftan kalkınma ve ekonomi üzerinden mesleki eğitime diğer taraftan modernleşme bağlantısıyla kültürel eğitime dayanmaktadır. Bu durum dönemin halk eğitimi merkezleri ile yayınlanan raporlardan izlenebilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1973 tarihli yayınında “Halkı boş ve yanlış inanışlardan kurtarmak, toplumun doğru düşünme ve iyiyi, güzeli bulma, ayırma yeteneklerini beslemek ve geliştirmek gerekmektedir” (MEB, 1973, 16) denilerek kültürel eğitimlere vurgu yapılırken, “...kalkınmaya uygun bir ortam yaratacak yönde geliştirmek suretiyle toplumda özellikle küçük birimlerinde gerekli ortam yaratma, bireyleri kendi sorunlarını kavrayabilen, çözüm yollarını bulan, kendi kendine karar veren, kaynakları en iyi şekilde kullanacak kendi gücüyle, devlet olanaklarını

birleştirebilecek hale getirmek gerekir” (MEB, 1973, 17) denilerek de ekonomik kalkınma ve dolayısıyla mesleki eğitime vurgu yapılmaktadır.

Batı dünyasında refah politikalarının yerini neo-liberal politikaların alması ve 1980’lerden itibaren Türkiye ekonomisinin de bu yönde gösterdiği değişim, toplumsal hayat ile birlikte yetişkin eğitiminin yapısında da değişime yol açmış ve halk eğitimi kavramı yerini yaşam boyu eğitim ya da hayat boyu öğrenme kavramına bırakmıştır. Her ne kadar taşrada yetişkin eğitimi yürüten kurumlar halâ halk eğitimi merkezleri adıyla hizmet verse de programlar ve eğitim içerikleri hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde düzenlenmiştir. Ayrıca daha önce Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını taşıyan merkez teşkilatı 2011 yılında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak adlandırılmış ve yeniden yapılandırılmıştır. Modüler bir eğitim yapısı üzerine kurulan yeni eğitim programlarının değişen koşullar nedeniyle doğrudan piyasayla ilişkilendirildikleri görülmektedir. Hatta kültürel amaçlı eğitim programlarında dahi böyle bir ilişki kurulmaya çalışılmış ancak daha sonra gerekli düzenlemeler yapılarak kültürel eğitim programları istihdam ve piyasayla ilişkilendirilmeden yayımlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün 2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda öncelikli hedefler:

- 1) Toplumda hayat boyu öğrenme kültürü ve farkındalığının oluşturulması.
- 2) Hayat boyu öğrenme fırsatlarının ve sunumunun artırılması.
- 3) Hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimin artırılması.
- 4) Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi.
- 5) Önceki öğrenmelerin tanınması sisteminin geliştirilmesi
- 6) Hayat boyu izleme ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi” (MEB, 2014, 21-36)

olarak belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında ise hayat boyu öğrenmede iş gücü piyasası vurgusu daha güçlü yapılmaktadır. Planın amaç ve hedeflere ilişkin mimari bölümünde yetişkin eğitimi ile ilgili olarak 6. maddede amaç “Mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenme sistemleri toplumun ihtiyaçlarına ve iş gücü piyasası ile bilgi çağının gereklerine uygun biçimde düzenlenecektir” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca yönelik hedefler ise mesleki ve teknik değer ve erişim imkânlarının artırılması, yeni nesil öğretim programları geliştirilmesi, beşeri ve fiziki altyapının iyileştirilmesi, eğitimin üretim ve istihdamla ilişkisinin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenmeye katılımı artırarak bireylerin iş ve yaşam kalitelerinin yükseltilmesi olarak ortaya konulmaktadır (MEB, 2014, 41).



Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yetişkin eğitiminin içeriği uluslararası ilişkiler, ekonomik, sosyal ve siyasi koşullar doğrultusunda değişen toplumsal yapı ve oluşan yeni toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde değişmektedir. Toplum ve toplumu düzenleyen siyaset kurumu ile ekonominin ihtiyaç duyduğu insan tipine en kolay ulaşma yolu yetişkin eğitimi olarak görülmektedir.

### Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji

Eğitim öğrenmenin kurumsallaşmış hali olarak kabul edilmelidir. Kurumsallaşma ise sosyal kurum haline gelmiş belirli sosyal amaçların içselleştirildiği, tekrarlanan ve devam eden bir süreç olarak kabul edildiği sosyolojik bir kavramdır (Jarvis, 2005, 2). Yetişkin eğitiminin toplumsal, siyasal ve ekonomik koşullarla yakın ilişkili olmasının nedeni esnek ve hızlı değişebilen yapısı ile Lindeman’ın belirttiği gibi sosyal olmasıdır (Lindeman, 1945, 8-9). Yetişkin eğitim programları toplumsal ve siyasal ihtiyaçların yanı sıra her zaman ekonomik ihtiyaçlarla da ilişki içerisinde olmuştur. Ancak günümüzde tüm dünyada önemle üzerinde durulan hayat boyu öğrenme anlayışında neo-liberal politikaların etkisiyle ekonomi ve piyasanın yetişkin eğitimi üzerinde baskın olduğu görülmektedir. Neo-liberal politikaların bir diğer sonucu da öğretme yerine öğrenme kavramı kullanılarak sorumluluğun devlet ve toplumdaki bireye aktarılmasıdır. Bu haliyle hayat boyu öğrenme kavramı önemli eleştiriler almaktadır. “Yeni ekonomi, şirketlerini piyasadaki anlık değişimlere müdahale edecek biçimde esnekleştirip, yeniden yapılandırıyor. Kişilerden sürekli olarak kendisini yenilemesini, seyyar olmasını, risk almasını, rekabet becerisini geliştirerek yırtıcı bir karakter edinmesini, takım çalışmasında uyumlu olmasını bekliyor. Çalışanlar için esnekliğin anlamı ise yaşam boyu iş güvencesinin yok olması; sürekli iş ve şehir değiştirerek yön duygusunun yitirilmesi; istikrarlı işlerin yerini geçici projelere bırakması ve tüm bunlardan beslenen, rekabetin körüklediği güvensizlik duygusu ve kayıtsızlık hâlidir” (Güllüpnar & Gökalp, 2014, 75). Eğitim ile piyasalar arasında kurulan güçlü ilişki yetişkin eğitimi dar bir alana sıkıştırmaktadır. Bu alanın aşılması ve yetişkin eğitiminin birey-toplum ilişkilerinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar üzerinden planlanması, kısaca “insani duyarlılıkları geliştirmeye yönelik naif dilini tekrar inşa” (Güllüpnar & Gökalp, 2014, 75) edilmesi gerekmektedir.

Yetişkin eğitimi insanların kültür ile bağlantı kurmalarına yardımcı olan, boş zamanlarını yaratıcı bir şekilde geçirmelerini sağlayan, yaşamlarını zenginleştiren bir konumda olduğunda onu eğitim dünyasının en uzak noktalarına yerleştirmek oldukça mantık dışı olacaktır. Bunun yanında, eskiye nazaran daha çok insan daha uzun yaşadığı için ve yaşamlarında öğrenmeye ayırdıkları aktif zaman arttığı için yetişkin eğitimi gittikçe daha da önemli olacaktır. Bu noktada “yaşlı bir insanın yeni şeyler öğrenmesinin ne yararı var?” sorusu gündeme gelmektedir fakat unutulmamalıdır ki yaşamı zenginleştiren bir kaynak olarak görülen eğitimden faydalanmak en az gençler kadar ileri yaşta kilerin de hakkıdır (Jarvis, 2004, 32). Böyle bir anlayış yetişkin eğitimi ile sosyoloji arasında bir ilişki kurularak ve sosyolojinin imkânlarını yetişkin

eğitiminde kullanarak mümkün olabilir. Öncelikle eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde sonrasında eğitim içeriklerinin oluşturulması ve hedef kitlelere ulaşılmasında sosyolojinin imkânları yetişkin eğitimi güçlendirecektir. En önemlisi ise toplumun çeşitli kesimlerinin ihtiyaçlarının birey ve toplumun ihtiyaçlarıyla bir arada değerlendirilmesi ve böylece yetişkin eğitiminin ekonomik rolünün yanı sıra toplumsal rolünü tekrar üstlenmesinde sosyolojik bir bakış açısı ve sosyolojinin araştırma ve inceleme yöntemleri önemli katkı sağlayacaktır. C. Wright Mills'in sosyolojik imgelem kavram-sallaştırmasının işaret ettiği doğrultuda, toplumsal yaşamın seyri içerisinde gerçekleşen olayları kişinin kendi deneyimi, tarihsel arka planı ve toplumsal bağlamından oluşan üçlü sacayağına yerleştirerek ele almak yalnızca var olan durumu tespit etmekle kalmayıp söz konusu toplumun o güne ve geleceğe dair ihtiyaçlarına dair önemli ipuçları verecektir. Unutulmamalıdır ki "tarihsel süreçler, içinde yaşadıkları dünyayı tanımayan ve düşünce disiplini kazanmamış yetişkinlerin eline büyük güç geçtiğinde felakete varan durumların meydana geldiğini kanıtlamıştır" (Lindeman, 1945, 7). Bu sebeple, topluma faydalı olmanın başat koşulunun o toplumu iyi tanımak olduğu bilinmektedir ki bu amaca ulaşmanın en emin yollarının başında sosyoloji biliminin imkânlarını kullanmak gelmektedir. Sosyolojik imgelem yardımıyla yetişkin eğitimi bağlamında yapılacak analizler bu eğitimin yönünün belirlenmesinde büyük önem arz etmektedir. Özellikle de insan ömrünün uzadığı ve dolayısıyla yetişkinlerin hem sayıca arttığı hem de hayata katılım imkânlarının fazlaştığı günümüz dünyasında bu katkı oldukça kıymetlidir. Günümüz toplumunun tüketim toplumu, bilgi toplumu, iletişim toplumu şeklindeki adlandırılmasının yanında oldukça hızlı bir döngünün hâkim olduğu gündelik yaşam pratikleri sebebiyle hız toplumu olarak tanımlandığı bilinmektedir. Sanayi öncesi dönemde, kırsal kesimde yaşamını sürdüren bireylerle karşılaştırıldığında modern dönemin kentli bireylerinin kendilerini takip etmek zorunda hissettikleri oldukça hızlı bir döngü bulunmaktadır. Hız toplumdaki yetişkinlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim planlamalarının yapılabilmesi öncelikle bu toplumun tüm toplumsal kurumlarıyla birlikte doğru ve kapsamlı bir analize tabi tutulmasıdır. Bu çerçevede temel toplumsal kurumlar olan aile, din, iktisat, eğitim, hukuk, siyaset ve boş zamanları değerlendirmenin yetişkinlerin eğitiminde hangi ihtiyaçlara karşılık gelebilecekleri ve bu kurumlara dair hangi noktaların öne çıkarılması gerektiği konularına önem verilmelidir. Bu sayede yalnızca yetişkinlerin hızla değişen yaşam koşullarında ihtiyaç duydukları bilgilerin iletilmesi gerçekleştirilmekle kalmayıp kültürel yapının gündelik yaşamın değişim ve dönüşüm hızına yetişememesi karşısında ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirilebilir. Örneğin, artan boşanma sayıları bu bağlamda değerlendirilebilir. Aile kurumunun erozyona uğramasının göstergelerinden biri olan boşanma oranları artışı toplumsal yapıya dair çeşitli göstergeler içermektedir. Bu durumun sebep ve sonuçlarına dair yapılan araştırmalar yetişkin eğitimi alanındaki kanun koyucular ve uygulayıcılarla paylaşıldığında bu sorunun çözümüne dolayısıyla aile kurumunun güçlendirilmesine yönelik geliştirilen çözüm önerileri yetişkin eğitiminin imkânları ile geniş kitlelerle paylaşılabilir. Yetişkin eğitiminde sos-

yolojinin araştırma konuları kapsamına giren başlıkların öneminin artmaya başlamasının temel göstergelerinden bir tanesi UNESCO'nun yetişkin eğitimi toplantıdır. Bunun paralelinde gerçekleşen Montreal Uluslararası Yetişkin Eğitimi Araştırmaları Semineri'nde görüşülen meseleler sosyolojinin yetişkinlerin eğitimi dâhilinde hangi noktalarda katkı sağlayabileceğine dair göstergeler barındırmaktadır. Yetişkin araştırmalarında sosyolojik meselelerin temel ilgi haline geliyor olması, yetişkin öğrenme ve öğretiminin psikolojik boyutlarının yanında sosyolojik boyutlarına değinilmesi, cinsiyet, yaş ve kültürel ayrımcılığa dair çalışma alanlarının artması, konunun işsizlik ve toplumsal cinsiyet gibi meselelerle bağlantısı gibi maddeler bu raporda dikkat çekmektedir (Belanger ve Blais, 1995).

Türkiye ve Türkiye gibi eğitimde, konu özelinde ise yetişkin eğitiminde halâ kamunun etkin olduğu ülkelerde eğitim ve öğrenmenin sorumluluğu tamamen bireye yüklenmemiştir. Kamu eli ile bireylere eğitim imkânları sunulmaktadır. Türkiye özelinde bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı halk eğitimi merkezlerinin ve olgunlaşma enstitülerinin ülkenin en güçlü yetişkin eğitim kurumları olduğu görülmektedir. Gerek genel müdürlüğün teşkilat yapısında gerekse Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde mesleki eğitim dışındaki alanlara ve eğitimlere de değinilmektedir. Genel müdürlüğün teşkilat yapısı içerisinde ayrı birer birim olarak Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı ve Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Daire Başkanlığı'nın bulunması mesleki eğitimin dışında eğitim politikaları oluşturulduğu ve yetişkin eğitiminin esnek yapısından yararlanılmak istendiğini göstermektedir. Diğer taraftan Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde yöresel ihtiyaçlara ve yerel kurs programlarına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018, 4).

2010 yılında yayımlanan ve 2018 yılında yürürlükten kaldırılan Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde yaygın eğitimin ilkeleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre yaygın eğitim yoluyla Türkçenin öğretilmesi, milli kültürün korunması ve geliştirilmesi, bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmeleri destekleme ve yöresel ihtiyaçlara göre planlama yapılması gibi temel hedeflerdir. Göç, aile, yaşlılık, halk sağlığı gibi alanlara yönelik yaygın eğitim hedefleri ayrı ayrı maddelerde ele alınmaktadır (MEB, 2010, 3).

2018 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'nde ise hayat boyu öğrenmenin ilkeleri, hayat boyu öğrenme, bilimsellik ve bütünlük, geçerlilik, gönüllülük, herkese açıklık, her yerde eğitim, ihtiyaca uygunluk, iş birliği ve eş güdümün sağlanması, planlı olmak, süreklilik, yenilik ve gelişmeye açık olmak (MEB, 2018, 2) olarak sıralanmaktadır. Görüldüğü eski yönetmelikte faaliyet alanları daha net ifade edilirken yeni yönetmelikte "her yerde eğitim" ve "ihtiyaca uygunluk" gibi daha genel kavramlar kullanılmıştır. "İhtiyaca uygunluk" yetişkin eğitiminin esnek yapısına yapılan vurgudur. Yine her yerde eğitim ilkesi ile de belirli bir mekânsal sınırlılığın olmadığı belirtilmektedir. Yetişkin eğitimi yapısı itibarıyla

değişim karşısında hızlı örgütlenme kapasitesine sahiptir. İnternet teknolojileri sayesinde eğitimin her yaş grubu için her yerde verilmesinin yolu açılmıştır ve bu sayede yetişkinlerin günümüz dünyasında aktif bir yaşam sürdürmelerine yönelik planlamalara ihtiyaç doğmuştur. Bu nedenler birçok farklı alanda yetişkin eğitimi faaliyetleri yürütülmektedir.

İhtiyaç doğrultusunda eğitimleri planlamak, toplumsal sorunların çözümüne katkı sunmak ve değişime karşı toplum ve bireyi hazırlamak yetişkin eğitiminin temel görevleri olarak görüldüğünde yukarıda değinildiği gibi sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasında ilişki kurmayı gerektirmektedir. Sosyolojinin günümüzde çalışma alanı olarak ilgisini yönelttiği yaşlılar, göçmenler, gençler, dezavantajlı gruplar ile ilgili ulaştığı sonuçlar yetişkin eğitiminin planlanması ve program içerikleri için önemli veriler sunmaktadır. Son günlerde yaşanan salgın süreci ve salgına karşı tıbbi mücadelenin yanı sıra yürütülen toplumsal mücadelede de yetişkin eğitimi, sosyolojinin imkânlarından yararlanarak çözümün bir parçası olabilecektir. Diğer taraftan yönetmeliklerde sıkça vurgulanan yöresel eğitim ihtiyaçlarının doğru belirlenmesi açısından bu alanlar arasındaki işbirliği son derece önemlidir. Sonuç olarak sosyolojik araştırma yöntemleri ve yorumlama biçimi yetişkin eğitimi için önemli bir katkı potansiyeli taşımaktadır.

### **Sonuç**

Yetişkin eğitimi tarihsel süreçte incelendiğinde toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmelere paralel olarak içerik değişikliğine uğradığı görülmektedir. Ülkelerin farklı toplumsal ihtiyaçları da yetişkin eğitiminin yapı ve içeriğini belirlemekte ve bu nedenle ülkeler arasında da farklılıklara rastlanmaktadır. Bu durumun kaynağı yetişkin eğitim programlarının esnek ve kolay değişen yapısıdır. Yetişkin eğitimi, programları ve hedef kitleleri ile toplumsal değişim arasındaki ilişki, ortaya çıkışından itibaren toplumsal değişimi temel inceleme konusu yapan sosyoloji için önemli veriler sunmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitiminin geçirdiği tarihsel süreç ve günümüzde edindiği konumun sosyolojik olarak ele alınması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan yetişkin eğitiminin daha etkin bir şekilde planlanması, toplumsal kesimlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, eğitim programları ve uygulamalarının ihtiyaçlar doğrultusunda planlanabilmesi, yöresel ihtiyaçlar arasındaki farkların ortaya konulabilmesi yetişkin eğitiminin sosyoloji ve onun yöntemleri ile ilişki kurmasını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle yetişkin eğitiminin son dönemde, neo-liberal politikalar sonucunda, piyasa ve istihdam kavramları ile ilişkili olarak sıkıştığı durumdan, toplumsal sorunlar ile bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar temelinde bir noktaya taşınması bu ilişki ile mümkündür.

Hızla değişen toplumsal koşullar birey ve toplumsal ihtiyaçları da aynı hızda değiştirmektedir. Yaşanan salgın süreci bu durumun önemli örneklerinden birisidir. Toplumun farklı kesimleri değişen koşullarla birlikte yeni bilgilere ihtiyaç duymakta ve bu bilgilere ulaşması birey-toplum ilişkisinde önem kazanmaktadır. Bu nedenle esnek

ve hızlı değişen yapısı ile yetişkin eğitimi günümüzde her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Sosyoloji ise değişen toplumsal koşulları belirleme bunlarla eğitim arasında ilişki kurma, yetişkin eğitiminin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda planlanması noktasında önemli bir imkân sunmaktadır.

Sosyolojinin araştırma yöntemleri ve saha çalışması deneyimleri ile eğitim sosyolojisi alanında yürüttüğü çalışma pratikleri, yetişkin eğitiminin planlanması ve programlarının oluşturulmasında önemli araçlar olma kapasitesini taşımaktadır. Bilgi toplumu, internet çağı, endüstri 4.0 gibi kavramsallaştırmalarla açıklanmaya çalışılan günümüz dünyasında bireyin toplumsal ilişkileri değişime uğramaktadır. Bireyin gündelik hayatına yapay zeka uygulamaları yerleşmekte ve bu durum öğreten-öğrenen ilişkisinin değişik bir biçimde yeniden kurulmasına yol açmaktadır. Bu durumun eğitimde yol açtığı yapısal değişiklikler, sosyolojik araştırma yöntemleri ve bakış açısıyla ele alınarak eğitim üzerinden birey-toplum ilişkisinin tekrar yorumlanması bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Uzun yıllardır gerek halk eğitimi gerekse hayat boyu öğrenme anlayışının kullandığı “her yerde her zaman herkes için eğitim” düsturu teknolojik gelişmelerle birlikte hayata geçmiş ve birey, zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitime ulaşma olanağına kavuşmuştur. Belirli bir zamana ve bir mekâna ihtiyaç duymadan birey öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmektedir. Cep telefonları, tabletler, bilgisayarlar ve bunlara ait aksesuarlar bu anlamda eğitimin vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Ancak bu durum yeni eğitim ihtiyaçlarını beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan ilk ihtiyaç doğru bilginin doğru yerden alınmasıdır. Diğer taraftan bu araçların kullanımı da sürekli öğrenme faaliyetini gerektirmektedir. Daha önceki bölümlerde vurgulandığı üzere günümüz dünyası teknolojik gelişmelerin de etkisiyle hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecindedir. Yetişkin eğitiminin esnek yapısı bahsi geçen gelişmelere paralel olarak modern dönemin toplumsal ihtiyaçları yönünde güncellenmesine müsaade etmektedir. Geleneksel dönemdeki eğitim içeriklerinden farklı olarak bilgi toplumu sakinlerinin gündelik yaşamının büyük bir bölümünü oluşturan tüketim alışkanlıkları, sosyal medya kullanımı, bilgisayar dilleri, aktif yaşlanma gibi konulara dair eğitimler sunulmalıdır. Toplumun farklı kesimleri, gençler, çocuklar, kadınlar, yaşlılar, engelliler bu alanlarda farklı bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçların tespiti, planlanması ve planlamanın hayata geçirilmesi noktasında sosyoloji ile yetişkin eğitimi arasında kurulacak olan iş birliği verimli bir çözüm sağlayacaktır.

Özetle sosyolojinin yetişkin eğitimi inceleme konusu yapması ve yetişkin eğitiminin ise sosyolojinin imkânlarından faydalanması her iki alana önemli katkılar sağlayacaktır.

## Kaynakça

- ALTHUSSER, Louis (2000). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İletişim Yayınları, İstanbul.
- AVCI, Mehmet Güven ve KIRAN, Elif (2020). "Türkiye'deki Planlı Kalkınmanın Eğitim Kurumu Olarak Halk Eğitimi Merkezleri", **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**, C 40, S 2, ss. 863-887.
- BÉLANGER, Paul. ve BLAÏS, Madeleine (1995). "World Perspectives in Adult Education Research Report of the International Seminar", **Adult Education and Development**, S 45, ss. 5-22.
- BERGER, Peter (2018). Sosyolojiye Çağrı: Hümanist Bir Perspektif. İletişim Yayınları, İstanbul.
- <https://www.britannica.com/topic/adult-education>, "Adult education", Encyclopedia Britannica, 3 Oct. 2013, Britannica, The Editors of Encyclopaedia, 29 Kasım 2020.
- BROOKFIELD, Stephen (1985), "A Critical Definition of Adult Education", **Adult Education Quarterly**, C 36, S 1, ss. 44-49.
- BULUT, Yücel (2009). "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Pozitivizm, Terakki ve Batılılaşma Meselelerine Dair", **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**, C 3, S 19, ss. 151-166.
- ÇAVDAR, Tevfik (1983). "Halkevleri", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C 4 içinde, ss. 877-884, İletişim Yayınları, İstanbul.
- CHF. (1932). Halkevleri Talimatnamesi. Hâkimiyeti Millîye Matbaası, Ankara.
- ERDEN, Şengül ve YILDIZ, Ahmet (2020). "Dönüştürücü Öğrenme Kuramı: Kavramlar, Kökenler ve Eleştiriler." **Yetişkin Eğitimi Dergisi**, C 3, S 4, ss. 97-118.
- EURYDİCE.. European Commission. EURYDİCE: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-perspective-83\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-perspective-83_tr) (2020, 03 21)
- FICHTER, Joseoh (1994). Sosyoloji Nedir? Attila Kitabevi, Ankara.
- FREIRE, Paulo (1991). Ezilenlerin Pedagojisi, Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- GÜLLÜPİNAR, Fuat ve GÖKALP, Emre (2014). "Neoliberal Zamanın Ruhu, Yaşam Boyu Öğrenme ve İstihdam İlişkileri: Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları'nın Eleştirel Bir Analizi", **Mülkiye Dergisi**, C 38, S 2, ss. 67-92.
- GRAMSCI, Anthony. (2011). Hapishane Defterleri, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- HUMBLE, Niklas ve MOZELIUS, Peter (2019). Artificial Intelligence in Education – a Promise, a Threat or a Hype?“, European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics (ECIAZIR 2019), ss. 149-156, Academic Conferences and Publishing International Limited, Oxford, UK.
- JARVIS, Peter (2005). Adult Education and The State: Towards A Politics of Adult Education, Taylor / Francis, London,
- JARVIS, Peter (2004). Adult Education and Life Long Learning: Theory and Practice, Routledge Falmer, London,

- KARSENTI, Thierry (2019). "Artificial Intelligence in Education: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools", **Formation et Profession**, C 27, S 1, ss. 105-111.
- KAWANOBE, Satoshi (1994). "Lifelong Learning in Japan", *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, C 40, S 6, ss. 485-493.
- KNOWLES, Macolm S (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge, New York.
- KOKKOS, Alexis. (2015). "The Challenges of Adult Education in the Modern World", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, S 180, ss.19 – 24.
- LINDEMAN, Eduard. (1945). "Adult Education", **The Journal Of Educational Sociology**, C 19 S 1, ss.4-13.
- MAYO, P. (2013). Antonio Gramsci ve Yetişkin Eğitime Katkısı. P. Mayo (ed.), Gramsci ve Eğitimsel Düşünce içinde ss. 47-75, Kalkedon Yayınları, İstanbul.
- MEB. (1973). Halk Eğitimi Yıllığı 1960-1970. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/936.pdf> , 20.11.2020
- MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji ve Eylem Planı 2014-2018. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: [http://hbogm.meb.gov.tr//meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf) , 20.11.2020.
- MEB. (2018). Millî Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=24507&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5> , 20.11.2020.
- OKÇABOL, Rifat. (2006). Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi). Ütopya Yayınevi, Ankara.
- ŞİMŞEK, Sefa (2002). Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi Halkevleri 1932-1951. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- TÜRKOĞLU, Ömer (1996). "Halkevlerinin Kuruluş Amaçları, Örgütsel Yapısı ve Bazı Uygulamaları", *Kebikeç*, S 3, ss. 97-106.
- (Yazarı Yok) (1954) "British Adult Education", *Adult Education*, C 5, S 1, ss. 11-16. doi:10.1177/074171365400500104
- UNESCO (2020). Erişim adresi: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/seventh-international-conference-adult-education-confintea-vii>, 20.09.2020.
- UNESCO (2020). International Conferences on Adult Education. Erişim adresi: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>, 20.09.2020.
- UNESCO (2017). UNESCO 39. Genel Konferans Kararları. Erişim adresi: <http://www.unesco.org.tr/Pages/544/210> , 20.09.2020.

## Toplumsal Değişme, Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji

- UNESCO (2000). Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu. Erişim adresi: [http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\),22.09.2020](http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA),22.09.2020).
- UNESCO (2010). International Conference on Adult Education, 6th, Belém do Pará, Brazil, 2009. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790>, 22.09.2020.
- UNESCO (1997). International Conference on Adult Education; 5th; Hamburg, Germany; 1997: final report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364>, 22.09.2020.
- UNESCO (1985). International Conference on Adult Education, 4th, Paris, Final Report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114>, 22.09.2020.
- UNESCO (1972). Third International Conference on Adult Education, Tokyo, 25 July-7 August 1972: final report. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001761>, 12.10.2020.
- UNESCO (1963). Second World Conference on Adult Education. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542>, 12.10.2020.
- UNESCO (1949). Summary report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263>, 20.09.2020.
- TEZCAN, Mahmut (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- VATANDAŞ, Saniye. (2020). İletişim Kültürü ve İdeoloji, Pınar Yayınları, İstanbul.
- WALTERS, Shirley (2000). Globalization, Adult Education, and Development. (N. P. Stromquist ve K. Monkman Ed.), Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures içinde, ss. 197-219, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland.



# BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Bijen FİLİZ<sup>1</sup>, Yahya DOĞAR<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Afyon, Türkiye, bijenfiliz@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5863-3861.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya, Türkiye, yahya.dogar@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1068-2266.

Geliş Tarihi: 25.01.2020 Kabul Tarihi: 06.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.679930

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde tahmin edici bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 109 kadın, 131 erkek, toplam 240 Beden Eğitimi Öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve Güdülleme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, adayların demografik özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde analizi, alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Çarpımı testi ve yordayıcılık düzeyinin saptanmasında **Çoklu Adımsal** Regresyon analizi kullanılmıştır. Pearson Korelasyon Çarpımı testi sonucunda akademik erteleme eğilimi ile öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucunda, öz düzenleme becerisine ait olan sınav kaygısı ve öz yeterlik alt boyutlarının ve öz yeterliğe ait olan yılmama alt boyutlarının akademik erteleme eğiliminin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik erteleme, öz düzenleme, öz yeterlik, erteleme eğilimi, beden eğitimi öğretmeni adayı.

# THE EFFECT OF ACADEMIC PROCRASTINATION TENDENCIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES ON SELF-REGULATION SKILLS AND SELF-EFFICACY

## Abstract:

The purpose of this study was to investigate whether academic procrastination tendencies of physical education teacher candidates studying at School of Physical Education and Sports have an estimator effect on self-regulation skills and self-efficacy levels. A total of 240 physical education teacher candidates (109 females and 131 males) voluntarily participated in the research. The correlational survey method was used in the study. As the data collection tools of this research, General Self-Efficacy Scale, Academic Procrastination Scale, and Motivation and Learning Strategies Scale were used. For the findings concerning the demographic characteristics of the students, analysis of frequency and percentage; for examining the correlation between the sub-dimensions, Pearson Correlation Multiplication test; and, for determination of the level of prediction, Multiple Stepwise Regression Analysis were used in data analysis. As a result of the Pearson Correlation Multiplication test, it was concluded that there was a significant negative relationship between self-efficacy and self-regulation skills with academic procrastination tendencies. As a consequence of the regression analysis, it was revealed that test anxiety belonging to self-regulation skills and sub-dimensions of self-efficacy, and sub-dimensions of being undaunted belonging to self-efficacy were important predictors of academic procrastination tendencies.

**Keywords:** Academic procrastination, self-regulation, self-efficacy, procrastination tendencies, physical education teacher candidate.

## Giriş

Günümüzde öğretmen merkezli bilgi aktarımından ve ezbere yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmış, öğrenciyi merkeze alan çağdaş yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu çağdaş eğitim anlayışında, öğrenciden kendi öğrenme sürecinin farkında olması, öz yeterlik düzeyinin yüksek olması ve bu süreçte gerekli sorumluluğu üstlenmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrenciden bağımsız hareket edebilmesi, eleştirel düşünebilmesi, öz değerlendirme yapabilmesi ve kendi öğrenme sürecini takip edebilmesi istenmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin öğrenme süreci üzerinde kendi etkisinin olması “öz düzenleme becerisi” (Akpınar ve Gezer, 2010) ve “öz yeterlik” kavramları üzerindeki vurguyu arttırmıştır.

Çağdaş eğitim yaklaşımı bireylerin öğrenme sürecinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcı ve düzenleyici olmasını gerektirmektedir (Crell, 2006). Bu kavramları ve daha fazlasını kapsayan öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik eğitim alanında artık bir ihtiyaç olmuştur. Fakat bu kavramların yanında öğrencilerde akademik erteleme eğiliminin de olduğu gözlenmektedir. Hem genel hem de akademik erteleme, öz düzenleme becerisinde başarısızlık olarak tanımlanmıştır (Lee, 2005). Dolayısıyla, akademik erteleme davranışının öğrencilerde öz düzenleme becerilerini ve öz yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Erteleme davranışı, eğitimin her kademesinde rastlanan, geçmişten bugüne süregelen ve evrensel sorun olma özelliği taşıyan bir problemdir (Bulut ve Ocak, 2017). Erteleme, genel olarak bugün yapma yarın yaparsın anlamına gelen, bir görevin başlangıcını ya da tamamlanmasını geciktirmektir (Brownlow ve Reasinger, 2000). Erteleme var olan bir işe yönelik kişisel bir özellik, davranışsal bir eğilim ya da akılcı olmayan bir geciktirmedir (Şirin ve Duman, 2018). Erteleme davranışı, belirli bir sistematige sahip alışkanlık veya sürüp giden bir davranış kalıbı olarak kişiliğin bir parçasıdır. Çalışanın hemen her işi gerçekleştirmeyi ileri bir tarihe ertelemesi ve bu durumu bir alışkanlık haline getirmesi; kişiliğin erteleme davranışının bir parçası haline geldiğini göstermektedir (Baltacı, 2017).

Erteleme davranışının nedenlerine bakıldığında, bireyin görevi tamamlamak için zamanın fazla tahmin edilmesi, küçümsenmesi, gelecekte motivasyonun daha yüksek olabileceği inancı, görevde başarılı olmak için duygusal uyumun kötüye kullanılması ve çalışma isteğinde olmama gibi gerekçeler ön plana çıkmaktadır (Yaakub, 2000). Erteleme davranışının olası diğer nedenleri ise işe uyum sağlamada zorluk çekme ya da düşük sorumluluk duygusuna sahip olma, bireyin yaptığı işlerde sürekli başarısız olacağına yönelik endişe ve korku duyması, önceliklerini belirleyememesi, etkili ve verimli çalışabilme alışkanlıklarının olmaması, kişilik yapısı yanında kendine ve çevresine karşı yaptığı yanlış ve bilişsel yüklemeler şeklinde sıralanabilir (Balkıs vd., 2006). Bu sebepler öğrencilerde akademik erteleme davranışına da yol açabilir.

Akademik erteleme, öğrencilerin sınavlara çalışmayı ya da ödevlerini tamamlamayı geciktirmesi, ödev hazırlamayı son ana bırakması, projelerin teslim tarihlerini kaçırması ve akademik yaşamla ilgili idari görevlerini geciktirmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme, üniversite öğrencileri nüfusu içinde yöresel bir fenomen olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2007). Akademik erteleme yaygınlık oranları sıklıkla % 50 ile % 70 arasında ve bazen daha da yüksek olarak bildirilmektedir (Janssen, 2015). Akademik başarıda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları, öğrenme hedeflerini tespit etmeleri, hedeflerine ulaşabilmek için uygun stratejiler seçmeleri ve gerekli gördüklerinde değiştirmeleri, öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri ve etkili olarak katılmaları önemlidir (Haşlaşman, 2017). Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve öz yeterliklerini geliştirmeleri akademik başarılarının da artmasını sağlayacaktır.

Öz düzenleme, hedefe yönelik bir mekanizmadır ve akademik öz düzenleme, öğrencilerin akademik hedeflere ulaşmaları için öz yönlendirmeyi öğrenmelerini sağlayan süreçtir (Zimmerman, 1990). Öz düzenleme süreçleri, öğrencinin akademik hedeflerine ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek için işlev görür (Schunk, 1994). Öğrenciler davranışlarını düzenli olarak ve davranış örneklerinden hemen sonra gözlemlemeleri gerekir, böylece davranışlarını ve hedeflerini öz yargılama sürecinde değerlendirebilirler. Değerlendirme sonucunda öğrenciler hedeflerine ulaşmış olduklarına ve beklenen sonuçlara ulaştıklarına inanırlarsa motive olurlar ve gelecekteki hedeflerine ulaşma ve daha fazla ilerleyebilmek için yetenekleri konusunda güven kazanırlar. Diğer yandan, daha fazla çaba sarf etmelerine veya daha iyi stratejiler kullanmalarına rağmen hedeflerine ulaşabileceklerinden şüphe duyarlarsa motivasyonları düşebilir (Bandura, 1986; Schunk, 1994).

Üredi ve Üredi'ye (2005) göre, bireylerin kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme ihtiyacı duydukları her anda, öz düzenleme becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler, bu becerileri geliştirmek için başarıya götüren stratejileri edinmelidir (aktif okuma, çalışma zamanı ve başarı hedeflerinin yönetimi, proaktif etkileşim ve metabilşsel yansıma) (Steiner, 2016). Güçlü öz düzenleme becerileri olan öğrencilerin daha zayıf olan akranlarından daha hızlı ve daha iyi öğrenebilecekleri düşünülmektedir (Kizilcec vd, 2017). Dolayısıyla öğrenme stratejileri gelişen öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin de güçleneceği anlaşılmaktadır.

Ek olarak, öz düzenleme becerisi ile öz yeterlik inancının birbirini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Sınıf içi çalışmalar, ev ödevleri, sınavlar, raporların hazırlanması gibi düzenli ve zamanında yapılan etkinlikler, akademik başarı ile öz düzenleme becerisi ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişkileri göstermektedir (Schunk ve Pajares, 2005). Ayrıca, Zimmerman (2000), öğrencilerin öz yeterlik inançlarının, performans anlamında ince değişikliklerle, öz düzenlemelerle ve yapılan öğrenme süreçleriyle etkileşime girmeye ve öğrencilerin akademik başarılarına aracılık etmelerine duyarlı olduğunu vurgulamıştır. Öz yeterlik, bir kişinin genel olarak stresli ve zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkmadaki yeterlik inancını ifade etmektedir (Scholz ve Schwarzer, 2005). Başka bir ifadeyle, bir kişinin yaşadığı başarı ve başarısızlık deneyimleri öz yeterlik inancını oluşturmaktadır (Smith vd., 2006). Öz yeterlik inancı, bireylerin nasıl hissedeceğini, düşüneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve nasıl davranacağını etkiler (Bandura, 1994). Bu bağlamda, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin güçlü olmasının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği ve olumlu akademik öz yeterlik algısı oluşturacağı söylenebilir.

Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalara bakıldığında; Grunschel vd. (2018), üniversite öğrencilerine öz-düzenlemeye yönelik eğitim verilmesinin öğrencilerin akademik ertelemeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu; Savarani ve Pur (2018), öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile akademik erteleme süreci arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki olduğunu; takipçi akademik kimliği, metabilşsel stratejiler, kaynak

yönetimi ve motivasyonel inançların öğrencilerin akademik ertelemelerini yordadığını; Bayrak (2018), akademik erteleme eğilimi farklı olan öğrencilerin çevrimiçi öz-düzenlemenin alt boyutları olan amaç özellikleri, zaman yönetimi, ortam yapılandırması, yardım aramalarında anlamlı fark olduğu ve bu farklılığın düşük erteleme eğilimi düzeyinde olan öğrencilerin lehine olduğunu; Waschle vd. (2014), düşük öz güven ve öz yeterlik inancı, değersizlik ve yetersizlik duygularının akademik ertelemeye neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara göre, öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik algısı düşük olan öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin daha fazla olduğu ifade edilebilir.

McClelland'ın (1961) "Başarı Gereksinimi Kuramı" başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerini içeren bir kuramdır. McClelland (1961), davranışı şekillendiren bu gereksinimlerin akademik başarı, kişilerarası ilişki, hayat tarzı ve iş performansında etkili olduğunu belirtmiştir. Murray (1955) başarı gereksinimini "zorlukların üstesinden gelme, gücü kullanma, zor olan şeyleri iyi ve hızlı bir şekilde yapma çabası" olarak ifade etmiştir. Güç gereksinimi, kişinin diğer insanlara hükmetme, onları etkileyerek davranışlarını kontrol altına alma ve onlardan sorumlu olma arzusudur. Yakın ilişki gereksinimi ise kişinin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurması ve sürdürmesi isteğidir (Schermerhorn ve Bachrach, 2016).

Öğretmen adaylarının bu üç gereksinimi de okul yaşamlarında hissettikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda, başarı motivasyonu yüksek olan adayların akademik erteleme eğilimlerinin düşük olduğu, öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik düzeyleri yüksek olan adayların başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerinin karşılandığı öngörülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında da bu üç gereksinimin karşılanmasında öz düzenleme becerisi ve öz yeterlik düzeylerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin okul içi görevlerinden dolayı diğer branş öğretmenlerine göre biraz daha göz önünde olduğu ifade edilebilir (törenler, kutlamalar, sportif etkinlikler, okul takımları, vb.). Bu görevlerden dolayı Beden Eğitimi Öğretmenlerinin başarı, güç ve yakın ilişki kurma gereksinimleri artmaktadır. Dolayısıyla Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının henüz öğrencilik yaşamlarında iken öz düzenleme becerilerini geliştirmesi ve öz yeterlik düzeylerini yüksek tutması önemli görülmektedir. Bu bağlamda Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının okul ve mesleki yaşamlarında bu gereksinimlerinin karşılanması açısından öz düzenleme becerisi ve öz yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi incelemeye değer ve önemli görülmüştür.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının, akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde tahmin edici bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimleri, öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimleri öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2005).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 - 2019 eğitim ve öğretim yılında, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören, kolay örnekleme yöntemine göre seçilen, 109 kadın, 131 erkek olmak üzere toplam 240 gönüllü Beden Eğitimi Öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmaya katılan kadın Beden Eğitimi Öğretmeni adayı 109 (% 45.4), erkek Beden Eğitimi Öğretmeni adayı 131 (% 54.6)'dir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

**Genel Öz Yeterlik Ölçeği:** Magaletta ve Oliver (1999) tarafından geliştirilen ölçek, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçek 18 yaş ve üstü 895 bireye uygulanmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tiplidir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının tüm ölçeğin .80, alt boyutların .78 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu çalışmada 240 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları tüm ölçek için .79, alt boyutlarda ise .75 ile .80 arasında değer aldığı görülmüştür.

**Akademik Erteleme Ölçeği:** Aitken (1982) tarafından geliştirilen ölçek, tek alt boyutlu, 19 maddeden oluşan 5'li Likert tipli bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .82 olarak belirlenmiştir. Balkis (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 293 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekten üç madde çıkarılmış ve madde sayısı 16'ya indirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada 240 üniversite öğrencisine uygulanan tek alt boyutlu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

**Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ):** Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını en çok etkileyen faktörleri belirlemek için Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen ölçek on beş faktörlü bir yapıda-

dır. GÖSÖ, 31 madde ve altı alt boyuttan oluşan GÜDÜLENME Ölçeği; 50 madde ve dokuz alt boyuttan oluşan ÖĞRENME STRATEJİLERİ Ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam 81 madde yer almaktadır. Faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .86 ile .41 arasında değişmektedir. Bu çalışmada 240 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tüm ölçek için .95, alt boyutlarda ise .52 ile .85 arasında değer aldığı görülmüştür.

### **Veri Analizi**

Veri analizi olarak öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular için frekans ve yüzde; alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Kolerasyon Çarpımı testi ve öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerilerini ve öz yeterliklerini tahmin etme derecesini belirlemek için Çoklu Adımsal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada parametrik testler kullanılmadan önce histogram ve dağılım grafikleri incelendiğinde eğrinin simetrik bir dağılım gösterdiği, Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca örneklemin homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve p değeri .05'ten yüksek bulunmuştur. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve grup varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre veri setinin parametrik testlere uygun olduğuna karar verilmiştir. Analiz için IBM SPSS Statistics 23 programı kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Öğrencilerin akademik erteleme, öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri ile Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
All boyutlar	1																			
1. Akademik erteleme	1																			
2. İşsel hedef düzenleme	-.28**	1																		
3. Dışsal hedef düzenleme	-.14*	.62**	1																	
4. Görev değeri	-.28**	.82**	.59**	1																
5. Kontrol inancı	-.19**	.66**	.52**	.70**	1															
6. Öz yeterlik	.16**	.68**	.60**	.69**	.55**	1														
7. Sınav kaygısı	.11	.39**	.43**	.34**	.35**	.56**	1													
8. Yineleme	-.22**	.65**	.57**	.65**	.55**	.36**	.75**	1												
9. Düzenleme	-.22**	.64**	.56**	.63**	.50**	.39**	.74**	.59**	1											
10. Açıklama	-.25**	.68**	.56**	.68**	.52**	.36**	.79**	.75**	.75**	1										
11. Eleştirel düşünme	-.16*	.70**	.55**	.70**	.54**	.42**	.75**	.71**	.72**	.73**	1									
12. Yardım arama	-.15*	.63**	.55**	.63**	.54**	.52**	.74**	.64**	.63**	.69**	.67**	1								
13. Akran işbirliği	-.05	.50**	.45**	.52**	.34**	.65**	.51**	.54**	.54**	.53**	.61**	.58**	1							
14. Emek yönetimi	-.00	.42**	.40**	.42**	.38**	.50**	.64**	.52**	.55**	.53**	.56**	.58**	.53**	1						
15. Zaman ve çalışma ortamı	-.18**	.63**	.54**	.65**	.51**	.85**	.50**	.71**	.70**	.71**	.71**	.72**	.71**	.65**	1					
16. Metabilşsel	-.16	.70**	.60**	.69**	.55**	.63**	.57**	.75**	.74**	.79**	.75**	.75**	.79**	.75**	.75**	1				
17. Başlama	-.09	.12	.14*	.11	.12	.10*	.14*	.09	.17**	.16*	.19**	.12	.19**	.14*	.21**	.19**	1			
18. Yılmama	-.13*	-.02	-.08	.04	.03	-.02	-.03	.04	-.00	.00	-.04	.00	.00	-.01	-.02	.01	.06	1		
19. Sürdürme	-.01	-.09	-.07	-.07	-.09	-.11	-.15*	-.04	-.12	-.13*	-.14*	-.14*	-.15*	-.12	-.16*	-.12	.03	.42**	1	



Tablo 1'e göre adayların akademik erteleme eğilimleri ile öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu söylenebilir. Adayların akademik erteleme eğilimleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki en yüksek ilişki içsel hedef düzenleme ( $r = -.28, p < .01$ ), görev değeri ( $r = -.28, p < .01$ ) ve açıklamaya ( $r = -.25, p < .01$ ) ilişkin görüşleri arasında meydana gelmiştir. Akademik erteleme eğilimleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki en düşük ilişki dışsal hedef belirleme ( $r = -.14, p < .05$ ) ve yardım aramaya ( $r = -.15, p < .05$ ) ilişkin görüşleri arasında görülmüştür. Adayların akademik erteleme eğilimleri ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ise yılmama ( $r = -.13, p < .05$ ) yönelik görüşleri arasında gerçekleşmiştir.

Yapılan Çoklu Adımsal Regresyon analizinde altı model kurulmuştur. Bu modellerden altıncısı alınarak regresyon denklemi kurulmuştur. Bu modele ait regresyon analizi Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Yeterliklerini Yordama Düzeyi

Alt test	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Model 6					
Sabit	56.648	4.326		13.096	.00
Öz yeterlik	-.248	.120	-.169	-2.067	.04
Sınav kaygısı	.418	.099	.275	4.204	.00
Yılmama	-.479	.219	-.130	-2.184	.03
<b>R= .406<sup>a</sup></b>	<b>R<sup>2</sup>=.165</b>	<b>F= 4.273</b>	<b>P= .04<sup>b</sup></b>		

Tablo 2 incelendiğinde model altıya ait regresyon sonucuna göre, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterliklerini yordama düzeyi denkleminin anlamlı ve önemli olduğu görülmektedir ( $R^2 = .165, F = 4.273, p < .05$ ). Regresyon katsayılarının öneminin sonuçları incelendiğinde; öz düzenleme becerisine ait olan sınav kaygısı ve öz yeterlik alt boyutları; öz yeterliğe ait olan yılmama alt boyutlarının adayların akademik erteleme eğilimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Söz konusu değişkenler, adayların akademik erteleme eğilimi puanlarındaki toplam varyansın % 16,5'ini açıklamaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde tahmin edici bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile öz yeterlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Adaylar özellikle bir işi başarınca kadar ısrarcı olmadıklarında ve pes ettiklerinde, bir işte başarısız olduklarında, yeteneklerine ve kendilerine güvenmediklerinde akademik erteleme eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin öz yeterliklerinin artması ile akademik erteleme eğilimlerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, McClelland'ın (1961) kuramına göre, adayların öz yeterliklerinin yükselmesi ve akademik erteleme eğilimlerinin düşmesi ile başarı ve yakın ilişki gereksinimlerinin karşılandığı ifade edilebilir. Literatür incelendiğinde elde edilen bu sonucun diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Chow 2011; Chu ve Choi 2005; Ferrari ve Ware, 1992; Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Hen ve Goroshit, 2014; Klassen vd., 2008; Klassen vd., 2010; Naktiyok ve Kızıl, 2018; Seo, 2008; Steel, 2007; Van-Eerde, 2003; Wang vd., 2011). Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin, yeni karşılaştıkları veya mücadele etmeleri gereken durumlardan kaçmadıkları ve kararlı bir şekilde faaliyetleri gerçekleştirmek istedikleri; düşük öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin ise belirli görevleri yerine getirirken gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk yaşadıkları ifade dilmektedir (Karabatak ve Turhan, 2017). Bu nedenle adayların zor durumlarla başa çıkabileceklerine inanmaları ve bunun için gerekli yeterliğe sahip olduklarına inanmaları için başarılarının desteklenmesi, yeteneklerine uygun sorumluluklar ve olumlu yönde pekiştiriciler verilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimleri ile öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumu, adayların öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin artması ile akademik erteleme eğilimlerinin azalacağı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Araştırma sonucuna göre adaylar özellikle zor olduğunu düşündüğü, anlayamadığı, konularını sevmediği ya da önemli görmediği, öğrenmekte zorlandığı, materyallerini faydalı görmediği ve önceki bilgileriyle yeni bilgiler arasında ilişki kuramadığı derslerde akademik erteleme eğilimi göstermektedirler. Ayrıca, McClelland'ın (1961) kuramına göre, adayların öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğrenmesi ve akademik erteleme eğilimlerinin düşmesi ile başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimlerinin karşılandığı ifade edilebilir. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri arttıkça akademik erteleme eğilimlerinin azalması araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir (Çetin ve Ceyhan, 2018; Ebadi ve Shakoorzadeh, 2015; Klassen vd., 2008; Motie, Heidari ve Sadeghi, 2012; Strunk ve Steele, 2011). Yıldırım ve İlhan (2010), öz yeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, başarısızlığın sebebi olarak kendilerini görmemeleri, asıl nedenin kullanılan yöntem ve stratejiler olduğunu ifade etmeleri, onların kısa sürede toparlanıp başarılı olmak için ısrarcı olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla adayların öz yeterlikleri ile öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde bir paralellik olduğu ve yeteneklerini geliştirmeleri yönünde yapılan etkinliklerin akademik erteleme eğilimlerini azaltacağını söylemek mümkündür.

Son olarak araştırmada sınav kaygısı, öz yeterlik ve yılmama alt boyutlarının, Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Sınav kaygısının pozitif yönde, öz yeterlik ve yılmamanın negatif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda adaylar yüksek sınav kaygısında, sınavdayken kendisini yetersiz, başarısız görme ve rahatsız hissetme, konuları anlayamama, sınavdan kötü not alacağını düşünme, dersten başarılı olmada kendine güvenmeme durumlarında; ayrıca bir işi başarana kadar sürdürmeden pes ettiğinde, bir işte başarısız olduğunda, yeteneklerine ve kendine güvenmediğinde akademik erteleme eğilimine yöneldikleri görülmektedir. Bu durum akademik ertelemelerin bir öz düzenleme sorunu olabileceğini göstermektedir. Zimmerman (1990), daha çok strateji ve daha yüksek öz yeterlik algısı gösteren öğrencilerin, yüksek öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin, kendilerini yeteri kadar yetenekli görmemeleri ve başarısız olacaklarına inanmaları, akademik sorumluluklarını ertelemelerine de sebep olabildiği belirtilmektedir (Ferrari vd., 1995; Knaus, 1998).

Bandura'nın (1997) ifadesiyle "Kendinden şüphe duyulması, yapılan becerilerin en iyisini bile kolayca geçersiz kılabilir." Diğer bir deyişle, insanlar bilgi ve becerilerini kullanmak için yetersiz olduklarını hissettiklerinde, yeterli miktarda bilgi ve becerileri olsa bile görevden kaçınmayı seçebilirler. Dolayısıyla öz yeterlik inancının düşük olması, akademik ertelemeyi etkileyebilir. Steel (2007) öz yeterlik inancı, organizasyon, başarı motivasyonu ve kendini kontrol gibi değişkenlerin, akademik ertelemenin güçlü birer yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Yapılan başka araştırmalarda, düşük öz güven ve öz yeterlik inancı, değersizlik ve yetersizlik duygularının da akademik ertelemeye neden olduğu tespit edilmiştir (Chow, 2011; Ferrari, 2000; Waschle vd., 2014). Öz düzenlemenin akademik ertelemeyi negatif anlamda yordadığı (Ebadi ve Shakorzadeh, 2015), öz düzenleme için öz yeterlilik değişkeninin akademik ertelemeyi negatif düzeyde yordadığı (Klassen vd., 2009), öz düzenlemeyi öğrenme stratejilerinin akademik ertelemenin anlamlı yordayıcıları olduğu (Motie vd., 2012), öz düzenlemenin ertelemeyi açıklayan yordayıcı bir değişken olduğu (Klassen vd., 2008; Strunk ve Steele, 2011; Uzun Özer vd., 2014) şeklinde elde edilen bulgular araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri arttığında akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca adayların kendilerine güvenmedikleri, yetersiz ve başarısız hissettikleri derslerde, yani öz yeterlik düzeyleri düşük olan derslerde akademik erteleme eğiliminde buldukları belirlenmiştir. Grunschel vd. (2018) yaptıkları çalışmada, öz düzenlemeye yönelik eğitim verilmesinin öğrencilerin akademik ertelemeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Bu bağlamda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin öz yeterliklerini arttırabilir ve akademik erteleme eğilimlerinin azalmasını sağlayabilir. Bu bağlamda adayların öz düzenleme becerilerini

geliştirmesi ve akademik erteleme eğilimlerinin düşmesi ile başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimleri karşılanabilir. Bu durum da adayların okul ve mesleki yaşamlarında etkili bireyler olmalarını sağlayabilir.

Bu araştırmada belli sayıda Beden Eğitimi Öğretmeni adayına göre, akademik erteleme eğilimlerinin öz düzenleme becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerinde tahmin edici bir etkisinin olup olmadığı konusunda elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Benzer araştırmalar daha geniş ve farklı bir örneklem grubuyla karşılaştırma şeklinde yapılabilir. Araştırma öz düzenleme becerileri, öz yeterlik ve akademik erteleme değişkenleri ile sınırlandırılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda akademik başarı, kaygı, iyi oluş, eleştirel düşünme gibi değişkenlerle farklı modeller oluşturulabilir.

### Öneriler

Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarına öz düzenleme becerilerinin ve stratejilerinin önemi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Adaylara hedef belirleme, hedefe ulaşma, hedefe yönelik kendini değerlendirme yöntemleri öğretilmelidir. Bu bağlamda akademisyenler, öğrencilerine öz düzenleme stratejilerini öğrenmelerine ve kullanmalarına yönelik derslerde uygulayabilecekleri bir çalışma programı hazırlayabilirler. Adayların öz düzenleme becerilerini geliştirebilecekleri konuları içeren derslerle desteklenmesi, bu yeteneklerini geliştirmeye yönelik araştırma ödevleri, projeler, seminerler, kurslar gibi etkinliklerin düzenlenmesi, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olabilir. Ayrıca akademik ertelemeyi önleyici eğitim programları hazırlanmalıdır. Öğrencilerin akademik motivasyonlarını yükseltmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmeli, derse katılımları desteklenmeli ve olumlu geri bildirimler verilerek öz yeterlikleri artırılmalıdır. Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının becerilerini geliştirici aktivitelere yönlennmeleri, becerilerini nasıl geliştirebileceklerini bilmeleri öz yeterliklerine olan inançlarının artmasını sağlayabilir. Ek olarak Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin en üst seviyede kazandırılması öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinde etkili olacaktır.

### Kaynakça

- AITKEN, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator. *Dissertation Abstracts International*, 43(3-A), 722-723.
- AKPINAR, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- BALKIS, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BALKIS, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006), Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 2(7), 57-73.

- BALTACI, A. (2017), Erteleme Davranışı Eğilimi ve Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler: Okul Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 3(1), 56-80, ISSN: 2548-9373
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (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.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BAYRAK, F. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının harmanlanmış bir derste akademik erteleme davranışları ve çevrimiçi öz-düzenleme algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(2), 470-487. DOI: 10.12984/egeefd.370025
- BROWNLOW, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- BULUT, R., & Ocak. G. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 75-90.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). Gütülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207- 239.
- CHOW, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self- efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- CHU, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- CRELL, A. (2006), *Centre for research on lifelong learning*. Learning To Learn Network Meeting Report, Ispra-Italy, 15-16 June.
- ÇETİN, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479.
- EBADİ, S., & Shakoorzadeh, R. (2015). Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in tehran city. *International Education Studies*, 8(10), 193-199.
- FERRARİ, J.R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.

Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimlerinin Öz Düzenleme Beceri...

- FERRARİ, J. R., Jonhson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum.
- FERRARİ, J. R. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: personality. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495-502.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). I'll stop procrastinating now! Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention In The Community*, 46(2), 143-157.
- HAYCOCK, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- HAŞLAMAN, T. (2017). Öz düzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *Elementary Education Online*, 16(4), 1407-1424
- HEN, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and gpa: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- JANSSEN, J. (2015). Academic procrastination: Prevalence among high school and undergraduate student and relationship to academic achievement. *Doctoral dissertation*. Georgia State University. Retrieved from [http://scholarworks.gsu.edu/epse\\_diss/103/](http://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/103/)
- KARABATAK, S., & Turhan, M. (2017). Web tabanlı problem temelli öğrenmenin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1-29.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KIZILCEC, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33.
- KLASSEN, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.
- KLASSEN, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in canada and singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- KLASSEN, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- KNAUS, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- LEE, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5- 14.

- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *J Clin Psychol*, *55*, 539-551.
- MCCLELLAND, D. C. (1961). *Human motivation*. USA: Cambridge University Press.
- MOTIE, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. A. (2012). Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 2299-2308.
- MURRAY, H. A. (1955). *Types of human needs (Studies in motivation)*. NY: Appteton-Centry-Crofts Inc.
- NAKTİYOK, A., & Kızıl, S. (2018). Örgütsel destek ve öz yeterlik algısının akademik erteleme davranışı üzerine etkisi: Araştırma görevlileri üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *10*(4), 267-285.
- PINTRICH, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).
- SAVARANI, E., & Pur, A. R. (2018). Relationship of educational identity and self-regulatory learning guidelines with high school students' educational negligence in Zahedan. *Revista Publicando*, *14*(1), 547-559.
- SCHERMERHORN, J. R., & Bachrach, D. G. (2016). *Exploring management*. USA: John Wiley & Sons.
- SCHOLZ, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, *139*(5), 439-457.
- SCHUNK, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SCHUNK, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- SEO, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *36*(6), 753-764.
- SMITH, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J., & Schneider, S. K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*, *8*(1), 171-182.
- SOLOMON, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 503-509.
- STEEL, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65-94.

- STEINER, H. H. (2016). The strategy project: Promoting self-regulated learning through an authentic assignment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 271-282.
- ŞİRİN, E., & Duman, S. (2018). Cinsiyete göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Genel erteleme ve akademik öz yeterliğin rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- TABACHNICK, B., ve Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th International edition cover edn). New Jersey: Sage Publications, Thousand Oaks.
- UZUN ÖZER, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 309-319.
- ÜREDİ, I., & Üredi, L., (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2) , 250-260.
- VAN EERDE, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1401-1418.
- WANG, M., Qian, M., Wang, W., & Chen, R. (2011). Effects of group counseling based on self-efficacy for self-regulated learning in students with academic procrastination. *Chinese Mental Health Journal*, 25(12), 921-926.
- WÄSCHLE, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- YAAKUB, N. F. (2000). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K-economy. The School of Languages and Scientific Thinking, University of Utara, Malaysia, <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/> Erişim: 12. 3. 2019.
- YILDIRIM, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91, doi:10.1006/ceps.1999.1016



# İLETİŞİM MERKEZLERİNİN İŞLEYİŞİNE İLİŞKİN OKUL MÜDÜRLERİ VE İLÇE MİLLÎ EĞİTİM ŞUBE MÜDÜRLERİNİN GÖRÜŞLERİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Kemal KAYIKÇI<sup>1</sup>, Derviş TATAR<sup>2</sup>**

\* Bu çalışmanın bir kısmı 28'inci Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

1 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. EBB-EYD Anabilim Dalı, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3330-5452.

2 Antalya-Kemer İlçe Millî Eğ. Şb. Md. dervistatar46@gmail.com., ORCID: 0000-0001-8371-5965.

Geliş Tarihi: 19.07.2019 Kabul Tarihi: 22.07.2019 DOI: 10.37669/milliegitim.932195

**Öz:** Bu çalışmanın amacı İletişim Merkezlerinin (BİMER, CİMER, MEBİM 147) işleyişine ilişkin Okul Müdürleri ve İlçe Millî Eğitim Şube Müdürlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Nitel durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Antalya'nın beş merkez ilçesi ve Kemer İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 11 okul Müdürü ile İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan 7 Şube Müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "görüşme" tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya göre, genel olarak iletişim merkezlerinin okulların daha etkili işleyişine katkı sağlaması için yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu, okulun iç ve dış paydaşlarının okula ilişkin sorunlarını çözmeye diyaloga öncelik vermeleri ve velilerin bu merkezleri daha etkili kullanma konusunda bilinçlendirilmelerine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim Merkezleri, Okul Müdürü, BİMER, CİMER, MEBİM 147

## THE OPINIONS OF THE SCHOOL DIRECTORS AND DISTRICT NATIONAL EDUCATION BRANCH DIRECTORS ABOUT PROCESS OF COMMUNICATION CENTERS

### Abstract:

The aim of this study is to evaluate the opinions of school principals and district education directors about the functioning of Communication Centers (BİMER, CİMER, MEBİM 147). The study was a case study research done through qualitative method. Easy accessible situation sampling technique which is kind of purposive sampling technique was used as sampling technique in this study. The study group of the research includes 11 school principals and 7 district education directors who work in National Education Directorate in central districts of Antalya and Kemer District. In the study, data were collected by "interview" technique. In the interviews, semi-structured interview form was used. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, communication centers were generally used for complaint purposes rather than to obtain information and to indicate satisfaction. School employees were under pressure with baseless complaints and their motivation was negatively affected. Therefore, the intended purpose of these lines should not be seen as complaints lines and complaints should be made personally at the scene of the event by following the relevant authorities and hierarchy at the scene.

**Keywords:** Communication Centers, School Principals, BİMER, CİMER, MEBİM 147

### Giriş

Açık sistem teorisine göre, örgütün içinde bulunduğu çevre ile ilişkileri ve örgütün çevresel koşullardaki değişime uyum sağlama yeteneği hayati bir önem taşır (Mele, Pels ve Polese, 2010). Açık bir sosyal sistem olan eğitim sistemi kendine özgü yönlerinden dolayı hem örgüt içinde hem de örgüt ile çevresi arasında karmaşık ve çok yönlü ilişkilere sahip olması nedeniyle gerilimler yaşar. Gerilim ortamında olsa da insan kaynakları yönetimi ve kalite yönetimine dayalı çağdaş yönetim anlayışları iç ve dış paydaşların memnuniyetini hedef alır. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ise ancak etkili bir örgüt yönetimi için gerekli olan etkili bir denetim alt sistemi ile sağlanabilir.

Türkiye’de son yıllarda kamu yönetiminde bürokrasiyi denetlemede kullanılan en önemli araçlardan birisi de "bilgi iletişim merkezleri" dir. BİMER, CİMER ve MEBİM

147 gibi bilgi iletişim merkezleri, açık bir toplumsal sistem özelliği gösteren eğitim örgütlerinin örgüt içi ve örgüt ile çevresi arasındaki etkileşiminde ortaya çıkan sorunlarının çözümünde iç ve dış paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini saptamada kullanılan hiyerarşik bir iletişim kanalı ve yönetimin hiyerarşik denetim aracı olması bakımından önem taşımaktadır.

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim sistemi aynı zamanda toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Eğitim sistemleri yapı itibarıyla açık sistem özelliği gösterirler. Açık toplumsal sistem, doğası gereği birbirini karşılıklı olarak sonsuz bir biçimde etkileyen karmaşık değerler ve ilişkiler dizesidir (Sarpkaya, 2016). Okuldaki bir sosyal davranış yapı, birey, kültür ve politika olmak üzere en az dört öge ya da alt sistem tarafından etkilenir (Hoy ve Miskel,1998). Açık sistem özellikleri (Aydın, 2014a; Demirtaş, 2016) nedeniyle eğitim örgütleri, çevreye verdikleri çıktılarla çevreyi etkilerken aynı zamanda çevrenin baskı ve taleplerinden de etkilenen dinamik bir yapıya sahiptir. Böylece eğitim sistemi, toplumsal değişme olgusundan etkilendiği gibi toplumsal değişimin oluşmasında etkin bir rol oynar (Aydın, 2014b). Açık sistem özelliği gereği, çevresiy-le dengeli bir bağ kuramayan ve kapalı sistem özelliği gösteren örgütler yaşamlarını sürdüremezler (Hoy ve Miskel, 1998; Başaran, 2006; Sarpkaya, 2016). Bu durumda açık sistem özelliği gösteren ve dinamik bir ortamda bulunan eğitim örgütlerin varlıklarını koruyabilmeleri kendileri ile çevre arasında bir denge kurmalarına bağlıdır (Aydın, 2014). Eğitim örgütlerini amaçları doğrultusunda yaşatmaktan, etkili ve verimli bir şekilde çalıştırmaktan sorumlu olan eğitim yöneticilerinin en önemli görevlerinden birisi de örgüt ile çevresi arasındaki etkileşimde dinamik bir yapıya sahip olan eğitim örgütlerini dengede tutmaktır.

Eğitim örgütleri diğer örgütlerden farklı olarak kendine has bazı özellikler gösterir. Bunlardan birisi de okulların çatışan değerlerin tam merkezinde olmasıdır. Teknoloji ve enformasyonel gelişmeler, politik yapılar, yasalar, sosyal koşullar, kültürel değerler, ekonomi ve piyasa faktörleri, nüfus ve demografik özellikler okulun yapı ve süreçlerini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1998). Yarar grupları, sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimi etkilemek ve kendi felsefeleri çerçevesinde şekillendirmek isterler. Dolayısıyla formal ve informal olan bu gruplardan bazıları okul üzerinde çeşitli baskılar uygularlar (Bursalıoğlu,1991). Bu baskı grupları arasında çeşitli dernekler, sendikalar, meslek örgütleri vb. yer alır. Okulun bir başka kendine has özelliği ise toplumun tüm kesimlerinin ilgi odağı olması ve yaygın bir etkiye sahip olmasıdır. Eğitimin etki gücünü bilen bu kesimler kendi değer ve eğilimleri doğrultusunda eğitimi yönlendirmek isterler (Aydın, 2014a). Toplumun tüm kesimlerinin odağında olması siyasal grupların amaçlarını gerçekleştirmek için okulu kullanması, farklı beklentilere sahip toplumsal güçlerin ortasında olması okulda gerilime yol açan temel unsurlar arasındadır. Bu çok yönlü ve karmaşık yapıya sahip olan çevrelerin etkisi ve çatışması karşısında dalgalanma yaşayan okulun dengeyi korumak ve varlığını sürdürmesi için eğitim yönetimine büyük iş düşmektedir. Bu durumda eğitim yö-

neticilerinin çatışma yönetiminde ve sorun çözümünde uygun stratejiler kullanması şikayetleri ve memnuniyetsizlikleri tamamen yok etmese de en aza indirebilir.

Genel olarak eğitim sistemlerinin birbiriyle çelişkili gibi görünen bazı sosyal işlevleri bir arada yürütmesi de eğitim örgütlerinde gerilime neden olmaktadır. Okul sisteminin en başta gelen görevlerinden birisi, içinde yer aldığı toplumun yenileşmesini (kültürünü geliştirme-değiştirme) ve devamlılığını (kültürünü koruma) sağlamaktır (Ergün, 1992; Uras, 2016). Okulun bir yandan farklılığını korurken diğer yandan toplumla bütünleşmeye çalışması (Aydın, 2014), okulda ve okul-çevre ilişkilerinde gerilim ve güçlükler neden olabilir.

Çağdaş örgüt kuramı, insan kaynakları yönetimi ve toplam kalite anlayışına dayanır. Türk Eğitim sisteminde ortaya konan 2023 Eğitim vizyonunun “insan odaklı” olması ve insan kaynakları yönetimini temel alması Türk Eğitim Sisteminde çağdaş yönetim anlayışının yerleşmesi açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Çağdaş örgüt yönetiminde “Kalite”, paydaşların (müşteri) beklentilerini karşılamak ve aşmaktır (Öztürk, 2009). Toplam kalite yönetimi anlayışına sahip eğitim örgütleri paydaşların (müşteri) memnuniyetini esas alır. Bu nedenledir ki Toplam Kalite Yönetiminin uygulandığı örgütlerde çalışanların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçütlerden birisi müşteri olarak tanımlanan paydaşların tatminini sağlama düzeyidir (Dessler 1998). Eğitim-öğretim hizmetlerinin üreticileri ve tüketicileri eğitim kurumlarının müşterisi durumundadır. Eğitim kurumlarının paydaşları (başta öğretmenler ve diğer çalışanlar), iç müşteri; öğrenci birinci derecede, veliler ve istihdam kurumları ikinci derecede ve toplum üçüncü derecede dış müşteri olarak nitelenebilir (Balcı,2005). Bu durumda kalite okullarında gerek iç paydaşlar olarak yönetici, öğretmen, memur ve diğer eğitim çalışanlarının; gerekse dış paydaşlar olarak öğrenci, veli ve çevresel baskı gruplarının memnuniyetlerinin sağlanması örgütün ana amaçları arasında yer alır. Kalite, müşteri ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak olduğundan bu ihtiyaç ve beklentileri bilmek ilk ihtiyaçtır (Kıngır, 2013). Türkiye’de kamu yönetimi alanında BİMER, CİMER ve MEBİM 147 gibi iletişim merkezlerinin kamu örgütlerinde yer alan iç ve dış paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini saptamada bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için kurulurlar. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinden birinci derecede sorumlu olanlar ise yöneticileridir. Dolayısıyla etkin ve verimli işleyen örgütlerde yöneticiler örgütün yürüttüğü faaliyetlerin amaca hizmet edip etmediğini ya da örgütün amaçlarını ne düzeyde gerçekleştirdiğini bilmek isterler. Aynı şekilde yöneticiler örgütün işleyişinde varsa eksiklikleri bulup tamamlamak veya amaçtan sapmaları tespit edip düzeltmek ve en nihayetinde örgütünü geliştirmek isterler. Eğitim yöneticileri bütün bu amaçlarını denetim sistemi yoluyla gerçekleştirebilirler. Çünkü eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin işleyişini takip ederek örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığını anlamaya yardım eden (Aydın, 2007), işleyişte meydana gelebilecek

sapmaları önlemeye ve düzeltmeye çalışan (Lunenburg ve Ornstein, 2004) ve öğretim sürecini geliştiren (Cogan, 1973) bir süreçtir. Denetim aynı zamanda bir yönetim süreci olup etkili bir yönetimin olmazsa olmazıdır. Başka bir deyimle “denetlemiyorsanız yönetmiyorsunuz” demektir (Başar, 2005). Türkiye’de eğitim sistemi devletin kamu yönetiminde bir alt sistem, okullar da eğitim sisteminin bir alt sistemi durumundadır. Çünkü eğitim hizmeti devletin sunduğu bir kamu hizmeti olup Anayasaya göre “Eğitim ve öğretim (...) devletin denetim ve gözetimi altında yapılır”(md:42) denilmektedir. Bürokrasi hiyerarşinin en üst kısmından en alt kısmına kadar yürütme organları tarafından denetlenir. Yürütme organı parlamenter sistemde ulusal düzeyde hükümet, başkanlık sisteminde ise devlet başkanıdır. Yerel yönetimler düzeyinde yürütme organı ise vali, kaymakam, belediye başkanı ya da muhtardır. Her kamu kurumu hiyerarşik bakımdan bir bütündür ve hiyerarşide üstler astlara hiyerarşik denetim yaparlar (Eryılmaz, 1993). BİMER, CİMER ve MEBİM 147 gibi iletişim merkezleri de kamu yönetiminde bürokrasinin hiyerarşik denetiminde bir araç olduğu söylenebilir.

Türkiye’de iletişim merkezlerinin çalışmalarına temel teşkil eden çeşitli yasal dayanaklar bulunmaktadır. Bunlar arasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti vatandaşlarına tanınan ve Anayasal haklar arasında yer alan dilekçe ve bilgi edinme hakları, Anayasanın 74 üncü maddesinde tanımlanmıştır. İlgili Anayasa hükmünün uygulanması amacıyla ilk olarak çıkarılan 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, Başkanlığın temel görevlerinin yasal dayanağını teşkil etmektedir. Toplumsal denetimi, kamu yönetimine vatandaş katılımını ve kamu yönetiminde şeffaflığı tesis etmek amacıyla 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 2004/7189 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik (Bakanlar Kurulu, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi, “MEBİM 147” eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla öğrenci, veli, öğretmen ve diğer bütün vatandaşlarımızdan gelen her türlü bilgi edinme, soru, talep, görüş, öneri, ihbar ve şikâyeti, etkin ve hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmak amacıyla 1 Mart 2012’de Van Erciş’te hizmet vermeye başlamıştır. 30 Temmuz 2018 tarihinden itibaren bu hat, 444 0 632 olarak değişmiş ve konu ile ilgili; 01/08/2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2018/14 sayılı genelgeye göre: Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM), Bakanlığının görev alanlarında öğretmen, öğrenci, veli ve diğer vatandaşların gelecek her türlü bilgi edinme, görüş/öneri, talep uygulama desteği veya idari konulardaki başvuruların hızlı, etkin ve verimli bir biçimde çözüme kavuşturulmasını amaçlamaktadır (MEB, 2012b). Öğretmen odaklı hizmet vermek üzere kurulan Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi “444 0 632” (444 0 MEB) danışma hattının hizmet alanı, Bakanlığın tüm görev alanlarını kapsar (MEB, 2012c).

İletişim merkezlerinin kullanımı konusuna Türkiye’de yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Mert’in (2017) araştırmasında, kamu çağrı merkezlerinin belediyelerle başladığı, sektörün özellikle 2008 yılından itibaren kamu kurumlarında yaygınlaşmaya başladığı saptanmıştır. İletişim merkezlerinin ortaya çıkışı, kullanım amaçları ve

konularına ilişkin olarak Erdoğan ve Moğul'un (2014) yaptığı araştırma sonuçlarına göre; Alo 147'yi arayanlar öncelikle "bilgi edinme, şikâyet, talep, görüş ve ihbar" amacıyla bu servisi kullanmışlardır. Bu hizmetten faydalanmak için arayanların "şikâyet" ile ilgili çağruları genel olarak idareden ve öğretmenden kaynaklanan memnuniyetsizlikleri içermektedir. İdareden kaynaklanan memnuniyetsizlik ile ilgili şikâyetlerde en büyük yüzdellik, öğrenciye ve veliye karşı olumsuz tutum ile okulun fiziksel alt yapı ihtiyaçlarının karşılanmasına dönüktür.

İletişim merkezlerine yapılan başvuruların amaç ve konuları farklılıklar göstermektedir. Özcan'ın (2014) araştırmasına göre; çevresel baskı gruplarının okul kademelelerine göre okuldan beklentileri ve baskılarının farklılaştığı, Okula katkı sağlayan velilerin okuldan beklentilerinin bazen baskıya dönüşebildiği ve bu baskıların genellikle öğrenciye yüksek not verilmesi, oturulacak yer ve sıra arkadaşının seçilmesi ile şube değişimi konularında olduğu ve bu beklentiler karşılanmadığında ise bazı velilerin, yöneticileri, üst makamlara şikâyet ettikleri, öğretmenlerin ise okul yönetiminden ders programları, nöbet günü ve yerinin seçilmesi ile belli gün ve saatlerde ders verilmemesi konusunda beklentileri olduğu saptanmıştır. Urun ve Gökçe'nin (2015) araştırmasına göre, velilerin bir kısmı birinci sınıfta istediği öğretmene çocuğunu yazdırma, kayıt alanı dışından kayıt yapmak isteme, sendikalar üye kaydı yapma, çeşitli grupların ve yurtlarındaki öğrencilerin okula kayıtlarının yapılması talebinde bulunmakta ve bu amaçla baskı yapmaktadır.

Yapılan araştırmalar iletişim merkezlerinin okullar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Olumlu görüşler içeren araştırmalar yenilikçi yönetim anlayışı ve idare-vatandaş iletişimini vurgulamaktadır. Karkin ve Zor'un (2017) araştırma sonuçlarına göre; iletişim merkezlerinin, idarenin karşılaştığı yönetsel sorunlara dönük yenilikçi (innovatif) çözümler sağlama potansiyelinin bulunduğu ve vatandaş ile idare arasındaki etkileşimlerin, geleneksel tek yönlü idare-vatandaş ilişkisini etkileşime dönüştüreceği ve böylece idarenin muhtaç olduğu inovatif dönüşümü sağlayacağı iddia edilmektedir. Tunç ve Gökçe (2018) iletişim merkezlerinin örgüte yönelik hesap verebilirlik ve şeffaflık sağlama, sorunlara karşı farkındalık oluşturma, sorunların erken çözümüne imkân tanıma, okul yöneticilerine otokontrol sağlama gibi olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

İletişim merkezlerinin okullar üzerindeki etkilerini gösteren çeşitli araştırmalar (Güneş ve Günbayı; 2017; Karakütük ve Özbal, 2019; Özer, 2014; Tunç ve Gökçe'nin (2018) bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre, iletişim merkezleri bilinçli olarak kullanılmadığında okuldaki iş yükünü arttırdığı, çalışanlar ve okul ortamı üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu görülmektedir.

Aydın'a (2014a) göre, okulun kendine has yönlerinden birisi de okulun işleyişinde etkili olmaya çalışan çeşitli baskı gruplarının olmasıdır. Yukarıdaki araştırma bulgularından, baskı gruplarının okulu etkilemede iletişim merkezlerinden de yararlandı-

ğı söylenebilir. Bu araştırma, kamu yönetiminin hiyerarşik bir denetim aracı olarak bilgi iletişim merkezlerinin okullar bazındaki işleyişinin incelemeyi, okul paydaşları ve kurum üzerindeki etkilerini saptamayı ve bu konuda uygulayıcılara bilimsel öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bu tespit ve önerileri, aynı zamanda insan kaynakları yönetimi felsefesine dayalı olarak hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunun amacına ulaştırılması için veri sağlaması bakımından da önem taşımaktadır. Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerine göre, bilgi iletişim merkezlerinin (BİMER, CİMER, MEBİM 147) tercih edilme nedenleri nelerdir?

2. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerine göre bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru konuları nelerdir?

3. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin sonuçları hakkındaki görüşleri nelerdir?

5. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin etkili işlemesine yönelik önerileri nelerdir?

### Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Meriam (1988), nitel durum çalışmasını bir olgunun bir varlığın bir birimin bütünsel olarak betimlenmesi ve analizi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada bir olgu olarak bilgi iletişim merkezlerinin uygulama süreçlerini betimlemek ve analiz etmek, bilgi iletişim merkezlerine başvuru nedenleri ve uygulama sonuçlarını da açıklamak amaçlandığından bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması seçilmiştir. Araştırma bütünsel çoklu durum deseninde hazırlanmıştır. Çoklu durum desenleri bütüncül olarak da gerçekleştirilebilir. Bu desenle birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusu olduğu için her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yin, 2003). Durum çalışmalarında “durum” bir birey veya karar verme süreçleri, programlar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003). Bir köy halkı bir olay ya da bir programın uygulanması birer durumdur (Glesne, 2012). Durum çalışması çok karmaşık durumlarda karar verme mekanizmalarına bilgi vermek veya sebep sonuç ilişkilerini açıklamak için kullanılabilir (Yin, 2003). Araştırmanın bütünsel çoklu durum deseninde hazırlanmasının nedeni ise farklı okullardan Okul Müdürleri ve farklı ilçelerden Şube Müdürlerinin görüşleri yoluyla çeşitli durumlardaki ortak noktaların izlenmesini kolaylaştırmak, bilgi iletişim merkezlerinin işleyiş sürecinin temel niteliklerini tanımlayabilmek (Ashley, 2012) ve böylece durumlar arasındaki çeşitliliğin meydana geldiği farklı koşulların araştırılmasını mümkün kılmaktır (Becker, 1990).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Antalya'nın beş merkez ilçesi ve Kemer İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğine uygun olarak seçilen 11 okul müdürü ile 19 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü içerisinde yer alan 7 ilçede görevli 7 İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler tablo 1 ve tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Okul Müdürlerinin Demografik Özellikleri:

S.N.	KIDEMİ	YAŞI	ÖĞRENİM DURUMU	GÖREVİ
MDR 1	13	35	Lisans	Okul Müdürü
MDR 2	28	59	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
MDR 3	28	51	Lisans	Okul Müdürü
MDR 4	26	49	Lisans	Okul Müdürü
MDR 5	22	44	Lisans	Okul Müdürü
MDR 6	33	54	Lisans	Okul Müdürü
MDR 7	16	36	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
MDR 8	20	46	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
MDR 9	21	45	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
MDR 10	16	40	Lisans	Okul Müdürü
MDR 11	23	46	Lisans	Okul Müdürü

Tablo 1'de katılımcı Okul Müdürlerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumlarına ilişkin demografik özellikler verilmiştir. Buna göre, katılımcı 11 okul müdüründen dördünün yüksek lisans, yedisinin ise lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Okul Müdürlerinin kıdemlerinin 13 ile 33 yıl arasında olduğu, yaşlarının ise 35 ile 59 yaş arasında olduğu görülmektedir.



**Tablo 2.** Katılımcı Şube Müdürlerinin Demografik Özellikleri:

S.N.	KIDEMİ	YAŞI	ÖĞRENİM DURUMU	GÖREVİ
ŞBM 1	16	42	Yüksek Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 2	25	50	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 3	24	48	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 4	25	43	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 5	20	46	Yüksek Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 6	18	43	Lisans	Şube Müdürü
ŞBM 7	24	49	Yüksek Lisans	Şube Müdürü

Tablo 2’de katılımcı Şube Müdürlerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumlarına ilişkin demografik özellikler verilmiştir. Buna göre, katılımcı 7 Şube Müdüründen üçünün yüksek lisans, dördünün ise lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Şube Müdürlerinin kıdemlerinin 16 ile 25 yıl arasında olduğu, yaşlarının ise 42 ile 50 yaş arasında olduğu görülmektedir.

### Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler “görüşme” tekniği ile toplanmış ve görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Bilgin, 2014). Okul Müdürleri ve Şube Müdürleriyle görüşmeler, makamlarında ziyaret edilerek yapılmış olup her görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Araştırma ile ilgili etik kurul ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve görüşmelerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı belirtilerek katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmış ve kendilerine etik onam formu imzalatılmıştır. Görüşme süresince anlık notlar alınmış ve görüşme formuna kayıt edilen katılımcı cevaplarına dayalı verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken verilere kaynaklık eden metinler birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından okunup deşifre edilmiş araştırmanın amacı ve oluşturulan alt problemler doğrultusunda kodlamaları yapılmıştır. Elde edi-

len kodlar birbiriyle ilişkilendirilerek birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmeye (Yıldırım ve Şimşek, 2008) çalışılmış ve daha sonra betimsel yorum ve doğrudan alıntılar yapılarak raporlanmıştır. Raporda yer alan katılımcılardan Okul Müdürleri: Mdr ve Şube Müdürleri: Şbm olarak sıra numarası verilerek kodlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlendikten sonra, cevaplar bu temalar doğrultusunda incelenerek bu temalara vurgu yapan katılımcılar belirlenmiş ve bu katılımcıların sayısı verilerek ortak görüşler belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla Okul Müdürleri ve şube müdürlerinden bilgi iletişim merkezlerine ilişkin olarak elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İki ayrı araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucu elde edilen kodlar arasındaki görüş birliğine bakılmıştır. Oluşturulan kodların benzeşim oranlarının hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [ $P=(\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ ] kullanılmış ve % 90 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Elde edilen veriler gerekli görüldüğünde tekrar incelenmek üzere saklanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşme formunda yer alan soruların hazırlanması için alan taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma süreci baştan sona açık ve anlaşılır bir şekilde yazılarak araştırmacıların tekrarlaması için imkan tanınmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlar katılımcıların bir kısmına okutularak varılan sonuçların deneyimleriyle uyumlu olup olmadığına bakılmış ve ulaşılan sonuçların deneyimleriyle örtüştüğü görülerek katılımcı teyidi alınmıştır. Okuyucuya kolaylık sağlaması için Şimşek ve Yıldırım'ın (2008) da belirttiği gibi araştırma raporunda, araştırmanın başında verilen problem ve alt problemler, verinin analizi ve sunumunda başlıklar olarak kullanılmış, raporun içinde her bölümün veya alt bölümün başlangıcında özetlerden yararlanılmış ve sonuçların sunumunda, tablolara yer verilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde, katılımcı Okul Müdürleri ve Şube Müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak hazırlanan her alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

*1. Okul Müdürü ve Şube Müdürlerine göre, bilgi iletişim merkezlerinin (BİMER, CİMER, MEBİM 147) tercih edilme nedenleri:*

Tablo 1'de katılımcı Okul Müdürleri ve Şube Müdürlerinin iletişim merkezlerinin tercih edilme nedenlerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları (f) verilmiştir.

**Tablo 1:** Okul Müdürü ve Şube Müdürlerine göre bilgi iletişim merkezlerinin (BİMER, CİMER, MEBİM 147) tercih edilme nedenleri

Tema	Kod	Okul Müdürü	f	Şube Müdürü	f
İletişim Merkezlerine Bağlı Nedenler	Bu merkezlerle sorunun kısa yoldan çözüleceğine inanılması	Mdr 1, Mdr 6, Mdr 8, Mdr 10	4		0
	İletişim merkezlerinin bireysel şikayet alanına dönüşmesi	Mdr1, Mdr5, Mdr9, Mdr10 Mdr 6	5		0
	Görüş, öneri ve bilgi edinme amacıyla da kullanılması	Mdr 1, Mdr11	2		0
	İletişim merkezlerinin hak arama mercii olarak görülmesi	Mdr2, Mdr8	2	Şbm1, Şbm3, Şbm6	3
	İletişim merkezlerinden geri bildirim hızı olması	Mdr2, Mdr11	2	Şbm7	1
	Sorunun üst makama iletilmesinin yurttaşlık görevi sayılması	Mdr2, Mdr8, Mdr11	3		0
	Olumlu görüş beyanı ile ilgili yönlendirme yapılması			Şbm1, Şbm2, Şbm5	3
	Sorun yaşanan kişilerle yüz yüze gelinmek istenmemesi			Şbm4, Şbm5	2
	Başvuru sahibinin gizli tutuluyor olması			Şbm2, Şbm5, Şbm4,	3
Yönetimsel Nedenler	İletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olması	Mdr2, Mdr7, Mdr8, Mdr10, Mdr11	5	Şbm1, Şbm4, Şbm6, Şbm2,Şbm7	5
	Okul yöneticileriyle sorunun çözülemeyeceğine inanılması	Mdr2	1	Şbm1, Şbm2, Şbm4, Şbm6	4
	Öğrenci ve velilerin istediklerini elde edememesi	Mdr3, Mdr9	2		0
	Yöneticilerin liyakatsiz olması	Mdr5, Mdr10	2		0
	Yöneticilerin problem çözme becerisinin olmaması	Mdr5, Mdr6	2		0

Tablo 1 incelendiğinde: Okul Müdürü ve Şube Müdürlerine göre bilgi iletişim merkezlerinin tercih edilme nedenleri olarak İletişim merkezlerine bağlı nedenler ve yönetimsel nedenler olmak üzere iki tema altında toplanan 14 koddan oluştuğu görülmektedir. İletişim merkezlerine bağlı nedenler olarak: “Bu merkezlerle sorunun kısa yoldan çözüleceğine inanılması, iletişim merkezlerinin bireysel şikayet alanına dönüşmesi, görüş, öneri ve bilgi edinme amacıyla da kullanılması, iletişim merkezlerinin hak arama mercii olarak görülmesi, iletişim merkezlerinden geri bildirim hızı olması, sorunun üst makama iletilmesinin yurttaşlık görevi sayılması, olumlu görüş beyanı ile ilgili yönlendirme yapılması, sorun yaşanan kişilerle yüz yüze gelinmek istenmemesi, başvuru sahibinin gizli tutuluyor olması, iletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olması” gibi kodlar yer alırken; yönetimsel nedenlere ilişkin kodlar ise “okul yöneticileriyle sorunun çözülemeyeceğine inanılması, öğrenci ve velilerin istediklerini

elde edememesi, yöneticilerin liyakatsiz olması yöneticilerin problem çözme becerisinin olmaması" şeklinde oluşmuştur.

Bazı Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri: "iletişim merkezlerinin hak arama merci olarak görülmesini, okul yöneticileriyle sorunun uygun şekilde çözülemeyeceğine inanılmasını ve iletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olmasını" iletişim merkezlerine yapılan başvuruların tercih edilme nedenleri arasında ortak görüş olarak bildirmişlerdir.

Bazı Okul Müdürleri iletişim merkezlerinin "bireysel sorunlarını kısa yoldan çözüme aracı gibi görmeleri, yöneticilerin problem çözme alanındaki eksiklikleri iletişim merkezlerinden geri bildirim hızı olması, öğrenci ve velilerin istediklerini elde edememeleri" gibi nedenlerle tercih edildiğini ifade ederken; bazı Şube Müdürleri ise, iletişim merkezlerinin "olumlu görüş beyanı ile ilgili yönlendirme yapılması, başvuru sahibinin gizli tutuluyor olması, sorun yaşadığı kişilerle yüz yüze gelmek istememe" gibi nedenlerle tercih edildiği yönünde görüş beyan etmişlerdir.

"İletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olması" nedeniyle tercih edildiğini öne süren bir okul müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Gelişen teknolojiyle birlikte internet ve telefonların yaygın olması sonucunda herhangi bir sorunla karşılaşan kişi, bireysel ya da toplumsal bir olayla ilgili düşüncelerini sosyal sorumluluk görevini yerine getirdiğini düşünerek oturduğu yerden detaylı bir şekilde ilgili makamlara en kolay biçimde akla gelen mercilere yani BİMER, CİMER, MEBİM 147 ye ulaştırıyor. Vicdanen üstüne düşeni yaptığını düşünüp mutlu oluyor.*" (MDR2); Bu konudaki görüşünü ifade eden bazı Şube Müdürleri ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "*Günümüzde insanlar cep telefonlarından bile rahatça ve hızlı bir şekilde iletişim merkezleri aracılığı ile şikayetini ya da iletmek istediği konuyu ilgili mercilere ulaştırabilmektedir*" (ŞBM1). "*BİMER, CİMER, MEBİM 147 vatandaşlar tarafından şikâyet ve almak istedikleri bilgiye erişim çok kısa sürede sonuçlandırıldığı için tercih edilmektedir. Diğer başvuru ve şikâyet yollarında bir memur veya yetkili ile muhatap olunması gerekirken BİMER, CİMER, MEBİM 147 başvurularında birebir canlı bir etkileşim olmadığından kendilerini daha rahat hissetmektedirler*" (ŞBM7).

"Sorun yaşadığı kişilerle yüz yüze gelmek istememeleri" nedeniyle başvuru sahiplerinin iletişim merkezlerini tercih ettiklerini öne süren bir Şube Müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "*Öğretmen, öğrenci veya veliler; talep ve şikâyetlerini doğrudan ilgili kurum veya kişilere iletmekten çekindikleri, yüz yüze gelmek istemedikleri, zaman ve çaba harcamaktan kaçındıkları ve hatta başvurunun içeriğine göre kimliklerini açık etmek istemedikleri için BİMER, CİMER, MEBİM 147 gibi kanalları tercih etmektedirler.*" (ŞBM4).

2. Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuruların konuları

Tablo 2'de Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru konularına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları (f) verilmiştir.

**Tablo 2:** Okul Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre Bilgi İletişim Merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuruların konuları

Tema	Kod	Okul Müdürü	f	Şube Müdürü	f
İlişkilerden Kaynaklanan	Öğretmenlerin okul idaresi ile yaşadığı sorunlar	Mdr1, Mdr3	2	Şbm3, Şbm7	2
	Öğretmenler arasındaki gruplaşma ve husumetler	Mdr3, Mdr11	2		0
	İletişim problemleri	Mdr4, Mdr5, Mdr6, Mdr7, Mdr8, Mdr10	6	Şbm1, Şbm6, Şbm7	3
	Öğrencilerin disiplinsiz davranışları	Mdr5, Mdr11	2		0
	Bazı velilerin kendi çocuğu için ayrıcalık beklentisi	Mdr5, Mdr7	2		
	Öğretmen tutum ve davranışları			Şbm2, Şbm3	2
Eğitim-öğretim ve Yönetim Sürecinden Kaynaklanan	Velilerden bağış - aidat toplanması	Mdr3, Mdr5, Mdr10	3	Şbm1, Şbm2, Şbm3, Şbm6, Şbm7	5
	Kaynak kitap aldırılması	Mdr5	1	Şbm3, Şbm4, Şbm7	3
	Okul-sınıf temizliğinin yeterince yapılamaması	Mdr5	1	Şbm3, Şbm4	2
	Öğrencinin velinin istediği sınıfa ya da öğretmene verilmemesi	Mdr3, Mdr5	2		
	Öğrenciye şiddet uygulandığı iddiası	Mdr3, Mdr5	2	Şbm1, Şbm2, Şbm3, Şbm7	4
	Okul servislerinin fazla öğrenci taşıdığı	Mdr5	1	Şbm2, Şbm7	2
	Okul kantinleri ve yemekhanelerle ilgili sorunlar	Mdr5	1	Şbm2	1
	Okulun eğitim-öğretiminde ve derslerdeki aksaklıklar	Mdr1	1	Şbm3	1
Özlükten Kaynaklı	Öğretmenlerin özlük hakları			Şbm3, Şbm5	2
	Öğretmenlere yapılan ödemelerdeki aksaklıklar	Mdr11	1	Şbm3	1

Tablo 2 incelendiğinde: Okul Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre Bilgi İletişim Merkezlerine yapılan başvuru konularının üç tema ve on altı kod altında toplandığı görülmektedir. Bunlardan, ilişkilerden kaynaklanan konular teması altında “Öğretmenlerin okul idaresi ile yaşadığı sorunlar, öğretmenler arasındaki gruplaşma ve husumetler, iletişim problemleri öğrencilerin disiplinsiz davranışları, bazı velilerin kendi çocuğu için ayrıcalık beklentisi, öğretmen tutum ve davranışları” kodları yer alırken; Eğitim – öğretim ve yönetim sürecinden kaynaklanan başvuru konularına ilişkin kodlar ise, “Velilerden bağış - aidat toplanması, kaynak kitap aldırılması, okul-sınıf temizliğinin yeterince yapılamaması, öğrencinin velinin istediği sınıfa ya da öğretmene verilmemesi, öğrenciye şiddet uygulandığı iddiası, okul servislerinin fazla öğrenci taşıdığı, okul kantinleri ve yemekhanelerle ilgili sorunlar, okulun eğitim- öğretiminde ve derslerdeki aksaklıklar” şeklinde toplanmıştır. Özlükten kaynaklanan konular teması-

nın kodları ise “Öğretmenlerin özlük hakları ve Öğretmenlere yapılan ödemelerdeki aksaklıklar” şeklinde olmuştur.

Bazı Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri “İletişim problemleri, velilerden başış-aidat toplanması” gibi konuların bilgi iletişim merkezlerine yapılan başvuru konuları arasında olduğu ile ilgili ortak görüş bildirmişlerdir.

Bazı Okul Müdürleri “ Öğrencinin velinin istediği sınıfa ya da öğretmene verilmesi, bazı velilerin kendi çocuğu için ayrıcalık beklentisi içinde olması” konularında başvuruların yapıldığını ifade ederken, bazı Şube Müdürleri ise: “Öğretmenlerin özlük hakları ve atama sorunları, öğretmen davranışları, öğretmenlere yapılan ödemelerde aksaklıklar” gibi konularda başvurular yapıldığı yönünde görüş beyan etmişlerdir.

Bazı velilerin kendi çocuğu için ayrıcalık beklentisi içinde olmasını iletişim merkezlerine ulaşma konularından olduğunu belirten bir okul müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Bazı öğrenci velilerinin okuldan ve öğretmenlerden kendi çocukları için özel, gereksiz ve aşırı beklenti içinde olması, bu beklenti karşılanamadığında şikayet etmeleri (MDR:5). Öğretmenlerin özlük hakları ve atama sorunları gibi konularda iletişim merkezlerine ulaştığı görüşünü ifade eden bir Şube Müdürü ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...öğretmenler ise daha çok tayin, atama vs. konulardaki istekleri yüzünden başvuru yapıyor” (ŞBM:5).*

İletişim problemlerinin bu merkezlere iletilen konuların başında olduğunu dile getiren bir okul Müdürü bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “*İnsanlarımızın diyalog konusundaki eksiklikleri, konuşularak, ikna edilerek çözülecek bir çok konunun şikayet konusu haline gelmesi” (MDR:4).* Bu konudaki görüşünü ifade eden bir Şube Müdürü ise şunları söylemiştir: “*iletişim merkezleri, daha çok şikayet için kullanılmaktadır. Daha çok öğretmen çocuğumu dövdü, derse geç giriyor, dersler boş geçiyor, kitap parası toplanıyor, tuvalet temiz değil gibi hemen hemen her okul ve öğretmen için isnat edilebilecek suçları ihtiva etmektedir. Öğretmenler ise daha çok okul idaresinin mobing uygulaması, özlük haklarının verilmemesi, ödemeler, görevlendirmeler konularında görevini tam yapmadıkları iddiaları ile bahsi geçen hatları kullanılmaktadırlar”.* (ŞBM:3).

3. Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi İletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin işleyişi:

Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi İletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin işleyişine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları (f) tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Okul Müdürü	f	Şube Müdürü	f
Sürecin İşleyişi Olumlu	Süreç iyi organize edilmiştir. Veriler hızla gerekli noktalara iletilmektedir	Mdr1,Mdr8	2	Şbm1, Şbm2, Şbm6	3
	Sistemi kullananlar süreci takip edebiliyor.	Mdr1, Mdr2	2	Şbm1, Şbm4, Şbm6	3
	Müracaat sahiplerine anında geri bildirim verilmektedir.	Mdr2, Mdr7	2		0
	Süreç makul bir sürede sonuçlanmaktadır	Mdr3,	1	Şbm4, Şbm6	2
Sürecin İşleyişi Olumsuz	Dayanaksız, isimsiz şikayetler de dikkate alınmıyor	Mdr3, Mdr5, Mdr6, Mdr10	4	Şbm1, Şbm5	2
	Paydaşlar arasında muhbirlik, iftiracılık yayılıyor	Mdr3,Mdr4,Mdr11	3		0
	Okul Müdürleri muhakkik olarak birbirini soruşturuyor	Mdr3,Mdr7	2		0
	Basit konular büyütülüyor	Mdr4, Mdr11	2		0
	Okul yöneticilerinin yetersizlikleri sorunları büyütüyor	Mdr4,Mdr11	2		0
	Üst makamları ilgilendiren başvuruların alt makamlara yazılıp cevap istenmesi bürokrasi yaratıyor	Mdr9, Mdr10, Mdr11	3	Şbm1, Şbm2, Şbm6, Şbm3	4

Tablo 3 incelendiğinde: Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin işleyişine ilişkin görüşlerinin, süreci olumlu görenler ve süreci olumsuz görenler olmak üzere iki tema ve bunlara bağlı olarak on koddan oluştuğu görülmektedir. Süreci olumlu görenler temasının altında şu kodlar oluşmuştur: “Süreç iyi organize edilmiştir. Veriler hızla gerekli noktalara iletilmektedir. Sistemi kullananlar süreci takip edebiliyor. Müracaat sahiplerine anında geri bildirim verilmektedir .Süreç makul bir sürede sonuçlanmaktadır”. Sürecin işleyişinde bazı olumsuzluklar görenlerin oluşturdukları kodları ise: “Bazen dayanaksız, isimsiz şikayetler de dikkate alınmıyor, basit konular bazen büyütülüyor, bazı okul yöneticilerinin yetersizlikleri sorunları büyütüyor” şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumda, Sistemi kullananlara süreç hakkında bilgi verilmesi” iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin işleyişine ilişkin olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

Bazı Okul Müdürleri iletişim merkezlerinden “Müracaat sahiplerine anında geri bildirim verildiğini ve başvurulara makul sürede işlem yapıldığı, müracaat sahiplerinin süreci takip edebildiği,” gibi nedenlerle tercih edildiğini ifade ederken; bazı Şube Müdürleri ise; “Kurumların belirli sürede cevap vermek zorunda oldukları, üst makamları ilgilendiren başvuru da olsa alt makamlara yazılıp cevap istendiği” gibi başvuru sürecinin işleyişine ilişkin görüş beyan etmişlerdir.

“Başvuruların üst kademededen alt kademeye doğru silsile yolu ile iletilildiğini “ ifade eden bazı okul müdürleri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Süreç uzun bir süreç, üst kademededen alt kademeye kadar yazılar gelmekte ve tersi işlem alt kademededen üst kademeye doğru gitmektedir. Bu da sürecin uzamasına sebep vermektedir (MDR:10).

“Müracaat sahiplerine anında geri bildirim verildiğini ve başvurulara makul sürede işlem yapıldığını öne süren bir okul müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “İşlem basamakları hızla takip edilerek çözüme ulaşan sorunlar ve çözülmesi, uzun bir süre gerektirecek konularda ise kişiye süreç ve sonuç hakkında bilgi veriliyor olması ve sürecin makul bir zaman dilimini kapsaması olumlu etki bırakıyor” (MDR:2). Üst makamları ilgilendiren başvuru da olsa alt makamlara yazılıp cevap istendiğini öne süren bir Şube Müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “İletişim merkezleri süreci bazen tam doğru işletilmemektedir. Örneğin, şikayetçi yönetmelik hakkında görüş almak istiyor, cevabını Millî Eğitim Bakanlığım-dan alması gerekirken evrak silsile ile kurum olarak en son Millî Eğitim Müdürlüğüne veya okula dönmektedir” (ŞBM:3).

4. Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin sonuçları:

Okul müdürü ve Şube Müdürlerine göre Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin sonuçlarına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları (f) tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin sonuçları hakkındaki görüşleri

Tema	Kod	Okul Müdürü	f	Şube Müdürü	f
İletişim Merkezlerinin Olumlu Sonuçları	Kurumsal yapıların aksak yanları gideriliyor	Mdr1, Mdr3, Mdr7	3		0
	Hizmet kalitesi ve verimi artmaktadır	Mdr1, Mdr7	2		0
	Denetleme görevi görüyor	Mdr1, Mdr2, Mdr3, Mdr7	4	Şbm7	1
	Kamu zararına neden olan durumlar tespit ediliyor	Mdr1, Mdr7	2		0
	Suç işleyenler karşılığında ceza görüyor	Mdr3, Mdr7	2		0
	Sonucunda vatandaş memnuniyeti sağlanıyor		0	Şbm5, Şbm6	2
	Varsa sorun yine mahallinde çözülmektedir		0	Şbm1, Şbm2, Şbm6	3
	Kısa sürede sonuçlanıyor	Mdr2, Mdr5, Mdr8, Mdr10	4		0
	Çalışanlar şikayet edilmemek için daha dikkatli davranıyor	Mdr2, Mdr7, Mdr9, Mdr10	4	Şbm1, Şbm2, Şbm3, Şbm6, Şbm7	5
	İletişim Merkezlerindeki İşleyiş Olumsuz Sonuçları	Dayanaksız şikayetler ilgilileri oyalıyor	Mdr3, Mdr6	2	
Gereksiz inceleme ve soruşturmalar oluyor		Mdr4, Mdr5, Mdr6, Mdr9	4	Şbm4	1
İş verimi, zaman ve enerji kaybına sebep oluyor		Mdr5, Mdr6, Mdr11	3	Şbm4, Şbm7	2
Çalışanların moral ve motivasyonunu azaltıyor		Mdr11, Mdr5	2	Şbm7	1
Üst makamlarca çözülebilecek konular alt makamlara gönderiliyor		Mdr1	1	Şbm1, Şbm3	2
Basit konular şikayete dönüşüyor		Mdr11	1	Şbm4	1
Çalışma hayatını olumsuz etkilemektedir		Mdr11	1	Şbm2, Şbm4, Şbm7	3



Tablo 4 incelendiğinde: Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi İletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin sonuçları hakkındaki görüşlerinin iki tema ve on altı koddan oluştuğu görülmektedir. İletişim merkezlerinin olumlu sonuçları temasının kodları şu şekilde belirlenmiştir: “Kurumsal yapıların aksak yanları gideriliyor, hizmet kalitesi ve verimi artmaktadır, denetleme görevi görüyor, kamu zararına neden olan durumlar tespit ediliyor, suç işleyenler karşılığında ceza görüyor. sonucunda vatandaş memnuniyeti sağlanıyor, varsa sorun yine mahallinde çözülmektedir, çalışanlar şikayet edilmemek için daha dikkatli davranıyor”. Katılımcılar tarafından iletişim merkezlerinin olumsuz olarak ifade edilen yanları arasında: “gereksiz ve dayanaksız şikayetlerin sonucunda, zaman, enerji ve moral kaybı olması”. şeklinde belirtilmiştir.

Bazı Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri, “Caydırıcı etki yarattığı, çalışanların şikayet edilmemek için daha dikkatli davrandığı, gereksiz inceleme ve soruşturmalara sebep olduğu, iş verimi, zaman ve enerji kaybına sebep olduğu” nun iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin sonuçlarına ilişkin olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Bazı Okul Müdürleri iletişim merkezlerine yapılan müracaatların sonucu olarak “Kurumsal yapıların aksak yanlarının giderildiği, denetleme görevi gördüğü, kısa sürede sonuçlandığı” gibi başvuru sürecinin sonuçları olduğunu ifade ederken; bazı Şube Müdürleri ise; “Varsa sorunun yine mahallinde çözüldüğü, sonucunda vatandaş memnuniyeti sağlandığı, çalışma hayatını olumsuz etkilediği” gibi başvuru sürecinin sonuçlarına ilişkin görüş beyan etmişlerdir. “Caydırıcı etki yarattığı, çalışanların şikayet edilmemek için daha dikkatli davrandığını” savunan bir okul müdürü bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “ Gerçekten işini hakkıyla yapanların yanında, yapmayanlar için böyle bir şikayet mercinin olmasını olumlu buluyorum. BİMER, CİMER, MEBİM 147 denetleme görevi görüyor. Caydırıcı etki yaratıyor (MDR:2). Bu konuda bir Şube Müdürü ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Her ne kadar olumsuz yönlerinden bahsedilse de iş görenlerin ayağını denk almasını sağlayan bir caydırıcılığı vardır ” (ŞBM:1).

“Denetleme görevi gördüğünü öne süren bir okul müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Kurumların denetim mekanizmalarının gücü artmakta, bilgi akışı ile denetim noktalarında, fırsat eşitliğini bozucu, genel anlamda kamu zararına neden olan durumların tespitini kolaylaştığından kamusal faydanın artmasına yönelik tedbirlerin alınması konusunda etkinlik artmaktadır” (MDR:1). Sorunun yine mahallinde çözüldüğünü öne süren bir Şube Müdürü şunları söylemiştir: “İletişim merkezlerine iletilen hususlar en üst kuruma gidip oradan silsile yolu ile en aşağıya kadar iletmekte; aslında sorun mahallinde çözülmektedir” (ŞBM:6).

5. Okul müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin etkili işlemesine yönelik önerileri:

Okul müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi İletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin etkili işlemesine yönelik önerilerine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları (f) tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi iletişim merkezlerine (BİMER, CİMER, MEBİM 147) yapılan başvuru sürecinin etkili işlenmesine yönelik önerileri

Tema	Kod	Okul Müdürü	f	Şube Müdürü	f
İşleyiş Usulüne İlişkin	Başvuru sahibinin kimlik bilgilerinin teyit edildiği bir sistem üzerinden başvurular alınmalıdır (e devlet gibi)	Mdr1, Mdr3 Mdr5, Mdr6 Mdr7, Mdr8	6	Şbm1	1
	Şikayet durumları ile ilgili uzlaştırmacı komisyon kurulmalıdır	Mdr4, Mdr5	2		0
	Okul Müdürleri yerine İnceleme ve soruşturmalara denetmenler görevlendirilmeli.	Mdr7, Mdr3	2		0
	Bu hatlar şikayet hattı olmaktan çıkarılmalıdır	Mdr9, Mdr11	2	Şbm3, Şbm4, Şbm7	3
	Başvurular doğrudan, şikayet edilenin üst makamına yapılmalıdır		0	Şbm2, Şbm1 Şbm5, Şbm3, Şbm6, Şbm7	6
	Sorunlar, iletişim yolu ile mahallinde çözümlenmeli iletişim merkezlerine ihtiyaç kalmamalıdır	Mdr2, Mdr8, Mdr11	3		0
	Haksız şikayet ve iftiralara karşı şikayetçiye dava açılarak Devlet, memurunu korumalıdır.	Mdr2, Mdr4 Mdr5, Mdr7 Mdr10	5	Şbm6, Şbm1	2
Yapılan / yapılacak işlemler alt birimlerdeki yöneticilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır	Mdr1, Mdr3 Mdr5, Mdr6	4		0	
Paydaşlara İlişkin	Vatandaşlara hakları kadar sorumlulukları da öğretilmeli	Mdr2, Mdr4	2		0
	İletişim hatlarının doğru kullanımı öğretilmelidir	Mdr1, Mdr10	2	Şbm1	1
	İletişim ve problem çözme gibi konularda eğitim verilmelidir	Mdr4, Mdr5	2		0
	Velilerden para toplamamak için, okulların personel, temizlik ve diğer ihtiyaçları bakanlıkça karşılanmalıdır.	Mdr10, Mdr5	2		0
	Liyakat sahibi yöneticiler görev başına getirilmelidir.	Mdr5	1	Şbm1	1

Tablo 5 incelendiğinde: Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Bilgi iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin etkili işlenmesine yönelik önerilerin iki tema ve bunlara bağlı olarak on üç koddan oluştuğu görülmektedir. İşleyiş usulüne ilişkin temaya ait kodlar: “Başvuru sahibinin kimlik bilgilerinin teyit edildiği bir sistem üzerinden başvurular alınmalıdır (e devlet gibi). Şikayet durumları ile ilgili uzlaştırmacı komisyon kurulmalıdır. Okul Müdürleri yerine inceleme ve soruşturmalara denetmenler görevlendirilmelidir. Yapılan ve ya yapılacak işlemler alt birimlerdeki yöneticilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır” şeklinde oluşmuştur. Paydaşlara ilişkin temaya bağlı olarak ortaya çıkan kodlar ise: “Vatandaşlara hakları kadar sorumlulukları da öğretilmelidir. İletişim hatlarının doğru kullanımı öğretilmelidir, iletişim ve problem çözme gibi konularda eğitim verilmelidir

Bazı Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri, Bilgi iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin etkili işlenmesi için “Haksız şikayetlerde şikayetçiye geri dönüşünün olması, iftiralarda dava sürecinin başlatılması, Devletin memurunu koruması, başvuru sahibinin kimlik bilgilerinin teyit edildiği bir sistem üzerinden başvuruların alınması (e devlet gibi), Bu hatların şikayet hattı olmaktan çıkarılması, İletişim hatlarının doğru

kullanımının öğretilmesi, Liyakat sahibi yöneticilerin görev başına getirilmesi ” yönündeki önerilerini görüş birliği içinde ifade etmişlerdir.

Bazı Okul Müdürleri iletişim merkezlerine yapılan başvuru sürecinin etkili işlemesine yönelik olarak: “Yapılan ve ya yapılacak işlemlerin alt birimlerdeki yöneticilerin inisiyatifine bırakılmamasını, şikayet durumları ile ilgili uzlaştırmacı komisyon kurulmasını, İletişim ve problem çözüme gibi konularda eğitimler verilmesini, Velilerden para toplamamak için okulların personel, temizlik ve diğer ihtiyaçlarının bakanlıkça karşılanmasını, ” önermişlerdir. Bazı Şube Müdürleri ise; “Şikayetlerin doğrudan, şikayet edilen makam atlanarak, bir üst makama iletilmesini (Hiyerarşi-silsile yolu takip edilerek). Müracaatlara hızlı cevap verilmesini, mümkünse doğrudan ilgisine gönderilmesini” başvuru sürecinin etkili işlemesine yönelik öneriler olarak sunmuşlardır.

“Haksız şikayetlerde şikayetçiye geri dönüşü olması; iftiralarda dava süreci başlatılması gerektiği, Devletin memurunu koruması gerektiğini” savunan bir okul müdürü bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Şikayet edenin şikayeti asılsız ve iftira ise yanına kar kalmamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin haklarını korumalı, asılsız ve iftiralarda şikayet edene adli makamlarca dava süreci başlatılmamalıdır (MDR:5)*. Bu konudaki görüşünü ifade eden bir Şube Müdürü ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Devlet Memurları Kanunu'nun (DMK) 25 maddesinde yer alan memurları “isnat ve iftiralara karşı koruma” maddesinin uygulanarak, bir memur veya okul çalışanı hakkında mesnetsiz iddialar öne sürerek mağdur edenler engellenebilir “ (ŞBM:6)*.

Sorunların, iletişim yolu ile mahallinde çözümlenerek sorunların çözümlenebileceğini savunan bir okul müdürü şunları söylemiştir: “Günümüzde kitle iletişim araçlarını ve sosyal medyayı artık toplumun büyük bir kesimi kullanıyor. Bilgisayarı, telefonu olan her veli veya öğrenci istediği zaman bilgi iletişim merkezlerine ulaşarak çok kolay bir şekilde okulla ilgili herhangi bir konuda yazı yazarak şikayet edebiliyor. Şikayet konusu suç teşkil etmezse de yazıyor veya okula gelip sorununu kolayca okulda çözeceğine bilgisayar yoluyla şikayet ediyor. Böylece çok kolay çözülecek bir konu okula soruşturma olarak dönüyor. Bu da okulun havasını ve çalışanların moralini olumsuz etkiliyor. Bence sorunlar önce iletişim yoluyla ve mahallinde çözümlenmelidir(MDR:8). “Şikayet durumları ile ilgili uzlaştırmacı komisyon kurulması gerektiğini öne süren bir okul müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Şikayet konularında uzlaştırmacı komisyonun kurulması iş yükünün azalmasını böylece soruşturmaya harcanacak zamandan tasarrufu sağlayacaktır.” (MDR:4)*.

İletişim merkezlerine yapılan müracaatların silsile yolu ile olmasının daha uygun olacağını öne süren bir Şube Müdürü bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*İletişim merkezlerine yapılan şikayetlerde silsile yolu takip edilmeli, yani okulda olan bir olay için önce okulda çözüm için taraflar arasında iletişim ve diyalog kurulmalı veya okuldaki bir olay için önce okul müdürlüğüne müracaat edilmelidir. Okul müdürü şikayet edilecekse İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine gidilmeli yani varsa şikayet edilen makam atlanmalı ve bir üst makama şikayet edilmelidir. “ (ŞBM:1)*.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Açık sistem özelliği gösteren eğitim örgütleri olarak okullar(Aydın, 2014) da çevre-ye verdikleri çıktılarla çevreyi etkilerken çok sayıda baskı grubunun da üzerinde söz sahibi olmaya çalışarak etkilemeye çalıştığı ve çeşitli değerlerin çatıştığı kendine özgü yönleri olan örgütlerdir (Bursalıoğlu, 1991). Eğitim, devletin denetim ve gözetiminde yapılan bir kamu hizmetidir. Dolayısıyla devlet, bu kamu hizmetini görürken bir yandan devletin eğitime ilişkin hedeflerini gerçekleştirmek ve aynı zamanda toplumsal beklentileri ve ihtiyaçları karşılamak durumundadır. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre "Ferdin ve toplumun ihtiyaçları"(Madde:5)'nü karşılaması beklenen eğitim sisteminin toplumun beklentilerine cevap verebilmesi için çevreden gelen isteklere ve tepkilere karşı duyarlı olması ve Millî Eğitimin genel amaçları ile toplumsal talepler arasında bir denge kurması beklenir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Bilgi iletişim merkezleri olarak BİMER, CİMER ve MEBİM 147 okul çevresinin ve paydaşlarının okuldan beklentilerine cevap vermeye çalışan sistemler oldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri, bilgi iletişim merkezlerinin, hak arama mercii olarak görülmesi, mevcut okul yöneticileriyle sorunların uygun şekilde çözülemeyeceğine inanılması, iletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olması nedeniyle tercih edildiğini belirtirken, bazı Okul Müdürleri ise, bu yolla sorunların kısa yolla çözülebileceğine inanılmasını, öğrenci ve velilerin okuldan beklentilerini yeterince karşılayamamasını, okul yöneticilerinin problem çözme konusunda yetersiz kalmalarını bu merkezlerin tercih edilme nedeni olarak görmektedir. Bazı Şube Müdürleri ise sorun yaşadıkları kişilerle yüz yüze gelmek istememelerinin ve başvuru sahibinin gizli tutuluyor olmasının bilgi iletişim merkezlerinin tercih nedenleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bilgi iletişim merkezlerinin kolay ulaşılabilir olmasının, kısa yoldan çözüm olarak algılanmasının bu yolu tercih etme sebebi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak, şikayet yollarının bu kadar kolay olmasının şikayet yoğunluğunu arttırdığı gibi suç unsuru olmayan unsurlar ile okulların gereksiz yere meşgul edildiği ve okul ortamının olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Okulla ilgili bir bilgi edinme veya sorun söz konusu olduğunda başvuru sahiplerinin öncelikle öğretmenden başlamak üzere okul müdür yardımcılarını müdür, ilçe millî eğitim ve gerekirse il millî eğitim yetkilileriyle aşağıdan yukarıya doğru sınıla (hiyerarşi) yoluyla yüzyüze gelerek sorunu çözmeleri için kendilerine fırsat sağlanabilir. Bu fırsat kullanılarak sonuç alınmadığında iletişim merkezlerinin devreye girmesi örgütsel işleyiş açısından daha yararlı olabilir.

Araştırmanın "okul yöneticilerinin liyakatsiz olması ve problem çözme konusundaki yetersizliklerinin bilgi iletişim merkezlerine başvuruları arttırdığı" yönündeki bulguları gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de eğitim yöneticilerinin yönetim alanında uzmanlaşmasını gerekli kılmaktadır. Okul yöneticiliğinin meslekleştiği ülkelerde yöneticilik için birtakım yeterlikler ve standartlar belirlenmekte (Turan ve Şişman, 2000; Çınkır, 2002; Dönmez, 2002; Şimşek, 2004), belirlenen objektif yeterlik

ölçütlerine göre de yönetici seçilmekte ve onlara belli yeterlikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Türkiye’de 1998 yılında yayımlanan yönetici atama yetiştirme ve yükseltme yönetmeliği buna ilişkin örnek bir mevzuat düzenlemesi (Kayıkçı, 2001) olsa da bu mevzuatın yürürlüğü kısa sürmüştür. Bununla beraber Türkiye’de Üniversitelerde eğitim yönetimi ve denetimi alanında tezli-tezsiz yüksek lisans ve doktora eğitimi sınırlı sayıda öğretmen ve yöneticiye verilse de (Kayıkçı ve Ercan, 2013) bu eğitimi alanların yönetici atamada yeterince dikkate alınmadıkları söylenebilir. Günümüzde ise 2023 eğitim Vizyonunda yer alan ve Okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması (MEB, 2019) ve böylece yöneticilerin yeterlik ölçütlerine göre seçilmesi ve yetiştirilmesi yönünde belirlenen hedeflerin Türkiye’de okul yöneticiliği ile ilgili umut verici bir gelişme olduğu söylenebilir.

Araştırmada Okul Müdürleri ve Şube Müdürlerine göre bilgi iletişim merkezlerine yapılan başvurular arasında “öğretmen-okul yönetimi çatışmaları, iletişim problemleri, velilerden bağış-aidat toplanması, kaynak kitap aldırılması, personel yetersizliğinden kaynaklanan temizlik sorunları, öğrenciye şiddet uygulama, okul kantinleri, yemekhane ve okul servisi ile ilgili sorunlar, velilerin ayrıcalık talepleri, öğretmen özlük hakları ve ücret sıkıntıları” yer almaktadır. Erdoğan ve Moğul’un (2014) araştırmasında da Alo 147’nin öncelikle “bilgi edinme, şikâyet, talep, görüş ve ihbar” amacıyla kullanıldığı saptanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sorunlara ilişkin bulgular çeşitli araştırmalar tarafından (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007; Aslanargun ve Bozkurt; 2012) da desteklenmektedir. Bununla beraber okullarda yapılan rutin rehberlik ve denetimlerin kaldırılması okuldaki sorunların artmasında etkili olabilir.

Araştırmaya göre Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri bilgi iletişim merkezlerine yapılan başvuru süreci ile ilgili olarak: “Sistemin kullanıcılara süreç hakkında bilgi verildiği, sürecin makul bir şekilde sonuçlandığı, ancak sürecin işleminde sorunlar olduğunu belgesiz, dayanaksız ve isimsiz şikâyetlerin dikkate alındığını, başvuruların yukarıdan aşağıya doğru silsile yoluyla ilerlediğini” belirtirken bazı Okul Müdürleri ise: “Sürecin iyi organize edildiğini, verilerin hızla gerekli yerlere iletildiğini, müracaat sahiplerine anında geri bildirim verilerek başvurulara makul sürede işlem yapıldığını” belirtmiştir. bazı Okul Müdürleri ise: “ Süreçte insanlar arasında şikâyet etme eğitiminin arttığını, basit ve suç teşkil etmeyen konuların şikâyet konusu yapıldığını, tecrübesi yetersiz okul yöneticilerinin de bunların artmasına neden olduğunu” belirtmişlerdir.

Bilgi iletişim merkezlerinin işleyişinin sonuçlarına ilişkin olarak Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri, bu merkezlerin caydırıcı etki yaratarak, çalışanların şikâyet edilmemek için daha dikkatli davrandıkları, vatandaş memnuniyetinin sağlandığını, varsa sorunun yine mahallinde çözüldüğünü, hizmet kalitesinin arttığını, kurumsal yapıların aksak yönlerinin giderildiğini, verim ve etkililiğinin arttığını, kamu zararına neden olan durumların tespit edildiğini, kurumların gelişimine katkı sağladığını, suç işle-

yenilerin karşılığında ceza gördüklerini ve denetim işlevi gördüğünü belirtirken bazı Okul Müdürleri ise kanıtı dayalı olmayan şikayetlerin ilgilileri oyaladığını, gereksiz inceleme, soruşturma ve bürokrasiye neden olduğunu, belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki bilgi iletişim merkezleri, şikayet ve hesaplaşma amacından çok, bilgi paylaşma ve eğitim öğretim sürecine katkı sağlayıcı amaçlarla, okul ve veli arasında karşılıklı iletişimi kolaylaştırıcı ve sorun çözücü olarak kullanıldığında okul işleyişine önemli katkılar sağlayabilir ve Karkın ve Zor'un (2017) da belirttiği gibi yönetimin ihtiyaç duyduğu yenilikçi (innovatif) dönüşüme yardım edebilir.

Bilgi iletişim merkezleri her ne kadar bir kamu hizmeti olan eğitim hizmetini vatandaşlara sunarken vatandaşın istek ve beklentilerine hızlıca ve etkin bir cevap vermeye çalışması olumlu bir adımdır. Ancak işleştikten kaynaklanan bazı sorunların okulun işleyişi ve okul çalışanları üzerindeki olumsuz etkisi de dikkate alınarak yeni düzenlemelere gidilmesi gereklidir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle Bilgi iletişim merkezlerinin şikayet hattı olmaktan çıkarılarak öneri ve destek hattı hâline gelmesi sağlanmalı bu da yapılamıyorsa kaldırılmalı ve bunun yerine Okul Aile Birlikleri, okullarda sorun çözme, okul-veli iletişimini sağlama ve karar verme sürecinde daha etkin hale getirilmelidir. Şikayetlerin direkt ve kolay bir şekilde bu merkezler yoluyla yapılması yerine sorun yaşayan tarafların okul ortamında birbirleriyle müzakere ederek sorunlarını çözmeleri teşvik edilmelidir. Okulda çözülemeyen sorunlarla ilgili şikayetler bir üst makama gidilerek yapılmalı ve bu şikayet makamları şikayetlerin önce suç unsuru taşıyıp taşımadığı ve şikayetlerin usulüne uygun olup olmadığı denetlendikten sonra işleme konması uygun olacaktır. Çalışanlar hakkındaki mesnetsiz iddialar ve iftiralar hakkında şikayetçiler hakkında dava açılması yoluna gidilerek devlet memurlarının DMK 25. Maddeye göre isnat ve iftiralara karşı korunması sağlanmalıdır. Sorunların önemli bir kısmının okul yöneticilerinin yetersizliğinden kaynaklandığı, dolayısıyla okul yöneticilerinin yeterlik usulüne göre seçilip yetiştirilmesi iletişim ve problem çözme konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticiliği için yönetim alanında en az tezli ya da tezsiz yüksek lisans eğitimi almış olma şartı aranmalı ve sonrasında lider yönetici yetiştirme programları açılarak (Recepoğlu ve Kılınç, 2014) sürekli gelişimlerine fırsat sağlanmalıdır. Okullardaki şikayet ve sorunların azalması için okulların denetim ve rehberlik işlevini yerine getirecek etkili bir denetim sistemi acilen hayata geçirilmelidir. Bunun için denetim sisteminde bölgesel yapılanmaya gidilerek müfettiş sayılarının her branşta yeterli hale getirilmesi sağlanmalıdır. Okul yöneticilerinin soruşturma görevleri müfettişlere verilerek okullarına daha fazla zaman harcamaları için kendilerine fırsatlar verilebilir. Okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde insan kaynakları yönetiminin "yeterlik" ilkesi dikkate alınmalıdır. Diğer meslek gruplarında örgütsel yalnızlık ve nedenleri araştırılabilir, örgütsel yalnızlık ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki araştırılabilir.

## Kaynakça

- ADALET BAKANLIĞI (20.01.1982). 2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayı: 17580
- ADALET BAKANLIĞI (12.10.2004). Türk Ceza Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayı: 25611
- ASHLEY, L. D. (2012). Case study research. In J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 102–107). Sage, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington.
- ASLANARGUN, E. ve Bozkurt, S. (2012). “Okul Müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar”. *Gaziantepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2): 349-368.
- AYDIN, M. (2014a). *Eğitim yönetimi*. 10. Baskı. Gazi Kitabevi, Ankara.
- AYDIN, M. (2014b). *Eğitim, toplum, kültür*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- AYDIN, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. 5. Baskı. Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- BAKANLAR KURULU (27.04.2004). 2004/7189 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkında Yönetmelik. *Resmi Gazete*. Sayı: 25445. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20047189.pdf> (Erişim Tarihi: 22.10.2019)
- BALCI, A. (2005). Toplam kalite yönetimi. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A. Yayıncılık, Ankara, 245-278.
- BAŞAR, H. (2005). Okulda denetim. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A. Yayıncılık, Ankara, 147-159.
- BAŞARAN, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık ve Basım Yayım.
- BAŞBAKANLIK (14.07.1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayı: 12056.
- BAŞBAKANLIK (01.11.1984). 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun (1984). *Resmi Gazete*, Sayı: 18571.
- BECKER, H. S. (1990). Generalizing from case studies, in E. W. Eisner, and A. Peshkin (Eds.) *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, N.Y: Teachers Collage Press, New York.
- BİLGİN, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi. Teknikler ve örnek çalışmalar*. 3.Baskı. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (1991). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayınları. Sekizinci baskı.
- CUMHURBAŞKANLIĞI. (24.10.2003). 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu. *Resmi Gazete*, Sayı: 25269.
- COGAN, M. (1973). *Clinical supervision*. Houghton Mifflin, Boston, MA.
- COHEN, L. ve Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. (4th ed.). Routledge, London.

- ÇINKIR, Ş. (2002). "İngiltere'de Okul Müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul Müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı". *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri*. C. Elma ve Ş. Çinkır (Ed.). Eğ. Bil. Fakültesi, Ankara Üniversitesi.
- DEMİRTAŞ, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). "Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci Ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51: 421-455.
- DESSLER, G. (1998). *Management*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- DEMİRTAŞ, H. (2016). *Okul örgütü ve yönetimi*. R. Sarpkaya(Edt.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde.(2-27). Ankara: Anı Yayıncılık
- DÖNMEZ, B. (2002). "Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29: 27-45.
- ERDOĞDU, M. Y. ve Moğul, E. (2014). "Alo 147 Millî Eğitim Bakanlığı (Meb) İletişim Merkezine Gelen Çağruların Analizi Ve Değerlendirilmesi", *E-Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3).
- ERGÜN, M. (1992). *Eğitim ve toplum. Eğitim sosyolojisine giriş*. 2. Baskı. Ocak Yayınları, Ankara.
- ERYILMAZ, B. (1993). *Bürokrasi*. Kay Bilgi İşlem Anadolu Matbaacılık, İzmir.
- GLESNE, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜNEŞ, İ. ve Günbayı. İ. (2017). "Bimer, Alo 147, Cimer gibi kurumlara yapılan şikâyetlerin okul yönetimine etkisine ilişkin yönetici görüşleri: Bir durum çalışması". *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3): 1-10.
- HOY, W.K. & Miskel, C.G. (1998). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice seventh edition*. NY: Mc Grow -Hill.
- KARKIN. N. ve Zor. A. (2017). "Vatandaş - İdare Etkileşimi Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı: BİMER Örneği ve İdarede İnovasyon". *Marmara Üniv. Siyasal Bilimler Dergisi*, (5)1.
- KINGIR, S. (2013). *Toplam kalite yönetimi*. Nobel yayınları, Ankara.
- KARAKÜTÜK, K. ve Özbal, E. Ö. (2019). "Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler". *Millî Eğitim Dergisi*, 48(233): (33-60).
- KAYIKÇI, K. (2001). "Yönetici yetiştirme sorunu". *Millî Eğitim Dergisi*, (150): 28-32.
- KAYIKÇI, K. ve Ercan, B. (2013). "Türkiye'deki Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması". *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 74-94.
- LUNENBURG, F. C. and Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: concepts and practices (4 th ed.)*. Thomson Wadsworth Publishing, Belmont, CA.
- MERT, Y. L. (2017). Kamu kurumlarının çağrı merkezleri üzerine bir analiz. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*. 1(10): 134-157.
- MEB (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.



- MEB (18.11.2012). Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayısı: 28471.
- MEB (2012a). 06.01.2012 tarihli, "Alo 147" konulu ve 2012/02 sayılı MEB Genelgesi.
- MEB (2012b). Duyurular 2012. [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular\\_2012/mebim.php](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular_2012/mebim.php), (Erişim Tarihi: 09.07.2019).
- MEB (2018). 01/08/2018 Tarihli ve E.14051891 Sayılı 2018 / 14 No'lu MEB Genelgesi
- MEB (2019). 2023 Eğitim Visyonu. İnsan Kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 09.07.2019)
- MELE, C., Jacqueline Pels, J. ve Polese, F. (2010) "A Brief Review of Systems Theories and Their Managerial Applications". *Service Science*, 2(1-2): 126-135. <https://doi.org/10.1287/serv>.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey- Bass. San Fransisko, CA.
- MİLES, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Sage Publications, Thousand Oaks
- ÖZCAN, K. (2014). "Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili Örneği)". *EInternational Journal of Educational Research*, 5(1): 88-113.
- ÖZER. B. (2014). "Millî Eğitim Bakanlığı "Alo 147" iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7): 215-230
- ÖZTÜRK, A. (2009). *Kalite yönetimi ve planlaması*. Ekin Basım Yayım Dağıtım, Bursa.
- RECEPOĞLU, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). "Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri". *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2(9 Winter): 1817-1845.
- SARPKAYA, R. (2016). *Türk eğitim sisteminin amaçları ve ilkeleri*. R. Sarpkaya(Edt.). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde.(2-27). Ankara: Anı Yayıncılık
- ŞİMŞEK, H. (2004). "Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler". *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307). <http://www.hasansimsek.net> (erişim tarihi: 14.09.2013).
- TUNÇ, H. S. ve Gökçe, A. T. (2018). "Okul yöneticilerinin alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi". *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4): 477-487.
- TURAN, S. ve Şişman, M. (2000). "Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 68-87.
- URAS, M. (2016). Eğitimin sosyolojisi. E. Toprakçı (Ed.) *Eğitibilim, Pedandragoji*. Ütopya Yayınları Ankara, 217-269.

İletişim Merkezlerinin İşleyişine İlişkin Okul Müdürleri ve İlçe Millî Eğitim Şube Müdürlerin...

URUN, Z. ve Gökçe, A. T. (2015). "Okul Müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri". *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1): 105-125.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YİN, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. 3. Baskı. Sage Publications, London.

<https://www.bimer.gov.tr/sorular#collapse1> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

<https://www.bimer.gov.tr/bimer-hakkinda> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

<http://www.meb.gov.tr/taleplerin-ilk-adresi-mebim-147-oldu/haber/10528/tr> (Erişim Tarihi: )

<http://mebim.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/mebim.php> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

<https://www.memurlar.net/haber/786169/cimer-e-2-milyon-784-bin-220-basvuru-ulasti.html> (Erişim Tarihi: 18 Ekim 2018)

# ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIKLARININ SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Aysel ARSLAN<sup>1</sup>, Sait BARDAKÇI<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, arslanaysel.58@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8775-1119.

2 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, sbardakci@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3720-5029.

Geliş Tarihi: 28.03.2020 Kabul Tarihi: 17.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.710703

**Öz:** Bu çalışmanın amacı; üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin ve sosyal kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital bağımlılık düzeyinin öğrencilerin sosyal üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemesidir. Araştırmanın örneklemi, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören 649 kadın 455 erkek olmak üzere 1104 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada tarama modelleri arasında bulunan seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “*Dijital Bağımlılık Ölçeği*” ile “*Sosyal Kaygı Ölçeği*” kullanılmıştır. Verilerin normallik sınavında çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınırken, analiz aşamasında ise bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA ve Tukey testleri ile yapısal eşitlik modellemesi altında yol analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet yeri ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilirken, sosyal kaygı alt faktörlerinde ise hiçbir değişkene göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yol analizi neticesinde, modelin verilerle kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu belirlenmiş, bununla birlikte öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bağımlılık, Dijital Bağımlılık, Sosyal Kaygı

# INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF UNIVERSITY STUDENTS' DIGITAL ADDICTIONS ON SOCIAL ANXIETY LEVELS

## Abstract:

The aim of this study is to examine the digital dependence levels and social anxiety of university students in terms of various variables and to determine whether students' digital dependence level has an effect on their social anxiety levels. The sample of the study consists of 1104 students, 649 women and 455 men, studying at Sivas Cumhuriyet University in the fall semester of 2019-2020 academic year. Random sampling method, which is among the screening models, was used in the research. The "Digital Dependence Scale" and the "Social Anxiety Scale" were used to obtain the data. While the skewness and kurtosis values were taken into consideration in the normality test of the data, in the analysis phase, independent samples t test, one-way ANOVA, Tukey tests and path analysis methods under structural equation modeling were used. As a result of the research, while significant differences were found in digital dependence sub-factors of university students in terms of gender, class level, place of residence and high school type graduated, no significant difference was observed in sub-factors of social anxiety. As a result of the path analysis, it was determined that the model had a good fit with the data at an acceptable level, however, it was concluded that students' digital dependence levels did not have a significant effect on their social anxiety levels.

**Keywords:** Dependence, Digital Dependence, Social Anxiety

## Giriş

Bağımlılık; bireyin herhangi bir nesneye, davranışa veya kişiye yönelik hissettiği, önlenmesi ve baskılanması oldukça zor olan istek, arzu şeklinde ifade edilmektedir. Oldukça geniş bir kavram olan bağımlılığın içinde pek çok farklı ögeyi barındırdığı belirtilmektedir (Uğurlu, Şengül ve Şengül, 2012). Bireyin kullandığı bir maddenin veya sergilediği bir davranışın onda bağımlılık oluşturduğunun söylenebilmesi için bireyin kendini kontrol edememesi, yaşadığı hazzı tekrar yaşayabilmek için gittikçe artan miktar ve sürelerle bağımlılık yaratan nesneyi ya da eylemi gerçekleştirmek istemesi gibi durumların ortaya çıkması gerekmektedir. Bağımlılık vakalarında bireyin zamanını, maddi veya manevi birikimlerini bağımlı olduğu şey için kolaylıkla harcadığı; okul, iş, aile, arkadaş ortamlarından uzaklaştığı gözlenmektedir (Cengizhan, 2005). Birey; psikolojik, fiziksel, sosyal hayatında farklı şekillerde zarar görmesine,

yaşam dengesi ve düzeninin bozulmasına rağmen bağımlı olduğu nesne veya davranıştan vazgeçememektedir (Uğurlu vd., 2012). Bağımlılık temelde madde ve davranış bağımlılığı altında iki temel kategoride ele alınmaktadır (Başköy, 2013). Madde bağımlılığında bireyin bağımlısı olduğu maddeyi belirli bir süre kullanması sonucunda bedeninin bu maddeye alışması ve sürekli olarak maddenin oluşturduğu etkiyi istemesi görülmektedir (Henderson, 2001). Birey bağımlısı olduğu maddeye erişemediğinde ya da yetersiz bir şekilde kullandığında bedeninde ve davranışlarında kendisine ve çevresine zarar veren olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Bektaş, 1999). Madde bağımlılığı yaratan nesnelere arasında sigara, kafein, uyuşturucu, alkol, çay vb. sayılmaktadır (Erdamar ve Kurupınar, 2014).

Davranış bağımlılığında madde bağımlılığındaki gibi herhangi bir madde kullanılmamasına karşın madde bağımlılığı sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar gözlenmektedir. Davranışsal bağımlılığın da kendi içinde araçsal ve eylemsel olmak üzere iki başlıkta toplandığı belirtilmektedir. Araçsal bağımlılık kullanılan araç veya bulunulan ortamla ilişkili iken eylemsel bağımlılık bir davranışı gerçekleştirmekle ilgili olmaktadır (Tutgun-Ünal, 2015). Bireyin yemek, oyun, bilgisayar, televizyon, alışveriş, internet (Kim ve Kim, 2002), kumar, seks, porno, teşhircilik, dijital araç-gereçleri kullanma, sanal ortamlarda bulunma vb. eylemleri davranışsal bağımlılık olarak tanımlanmaktadır (Griffiths, 1999). Davranışsal bağımlılık yaşayan bireyin zihninin sürekli olarak bağımlısı olduğu davranışla meşgul olması sonucunda takıntılı davranışlar (*Obsesif Kompulsif Bozukluk*) ortaya çıkabilmektedir (Marks, 1990). Birey bağımlısı olduğu davranışa ilişkin kontrolünü kaybetmektedir (Egger ve Rauterberg, 1996). Temelde davranışsal bağımlılığın madde bağımlılığına nispetle daha kolay tedavi edilebildiği belirtilmektedir (Marks, 1990).

Davranışsal bağımlılık türleri içinde yer alan dijital bağımlılık kavramı başlangıçta internet bağımlılığı olarak adlandırılrsa da süreç içerisinde hem farklı dijital araç ve ortamların ortaya çıkması hem de bireylerin teknolojiye yönelik farklı bağımlılık türlerini yaşadığının belirlenmesi neticesinde bilgisayar, tablet, telefon, internet, facebook, televizyon, sosyal medya, sanal alışveriş vb. farklı alt kategorilere ayrılmıştır (Shaw ve Black, 2008; Young, 2009). Dijital bağımlılık bireyi hem fiziksel hem de davranışsal olarak olumsuz etkilediği için dürtü bozuklukları içinde ele alınmaktadır (Greenfield, 1999). Dijital araçların sahip oldukları ses, görüntü, erişilebilirlik, etkileşimlilik gibi etmenlerin bireyin bağımlılık eğilimi üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Cengizhan, 2005; Griffiths, 1996). Dijital bağımlılık yaşayan birey, dijital araç-gereç veya ortamlara erişemediğinde yoksunluk yaşamakta, kendine ve çevresine yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergilemektedir (Arslan, 2020). Erişimi sağladığında ise süre ve ilgi konusunda sınırlama yapamamaktadır (Griffiths, 1995). Birey bazı durumlarda 40-50 saate yakın dijital araç ve ortamlarda bulunmakta ve bunun sonucunda da başta uykusuzluk olmak üzere pek çok farklı sorun yaşamaktadır. Ailesi ve sosyal çevresinden kopmakta, iş hayatında verimliliğini kaybetmekte ve sosyal ortamlardan

uzaklaşmaktadır (Young, 1999). Birey sanal ortamları gerçekliğe tercih ettiği için yalnız kalmak istemekte ve bu da çevresiyle iletişim problemleri yaşamasına neden olmaktadır (Şata, Çelik, Ertürk ve Taş, 2016). Sosyal ortamlardan uzaklaşan bireyin sosyal becerileri zamanla azalmakta hatta bazı durumlarda asosyalleşmeye kadar gitmektedir. Bağımlılık yaşayan bireyde kişilik bozuklukları (Shine ve Beak, 2013), iletişimsizlik, sosyal ortamlarda uyumsuzluk, kaygılı olma ve davranma, yalnızlığı tercih etme, obezite gibi pek çok olumsuz durumun ortaya çıktığı *görülmektedir* (Şahin ve Tuğrul, 2012). Bütün bunların yanı sıra dijital bağımlılığın oldukça yeni bir kavram olduğu ve gün geçtikçe bu konuda yapılan çalışmaların sayısının da arttığı dikkate alınırsa şu an tam olarak tanısı konulamayan ancak ilerleyen süreçte tespit edilebilecek farklı zararlarının da olabileceği belirtilmektedir (Vural ve Bat, 2010).

Dijital araç-gereç ve ortamların bireyi sosyal ortamlardan uzaklaştırması bir süre sonra bireyde sosyal kaygı ortaya çıkarabilmektedir. Kaygı; bireyin nedenini tam olarak anlayamamasına karşın kendini sürekli huzursuz, tedirgin, endişeli, sıkıntılı hissetmesi ve her an kötü bir şey olacağına ilişkin bir düşüncenin zihninde var olması şeklinde tanımlanmaktadır (Anthony ve Swinson, 2000). Aslında düşük düzede kaygının olması bireyin sosyal hayatında doğal olarak yer almaktadır (Baumeister ve Tice, 1990). Birey bu sayede olası olumsuzluklara ilişkin tedbir almakta ve kendini geliştirerek daha başarılı olmaktadır (Işık, 1996). Kaygı kavramı kendi içinde farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Alan yazında okuma kaygısı (Arslan, 2017a), konuşma kaygısı (Arslan, 2018a; Arslan, İlman, Aslan, 2019), yazma kaygısı (Arslan, 2018b; İlman, Arslan, Aslan, 2019), dinleme kaygısı (Arslan, 2017b), sosyal kaygı (Arslan, 2019a; Dunlop, Papp, Garlow, Weiss, Knight ve Ninan, 2007) gibi çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

Sosyal kaygı; bireyin toplum içinde olduğu zaman kendini sürekli huzursuz hissetmesi, yaptığı her türlü davranışın birilerince izlendiğine inanması, her an birisi tarafından küçük düşürüleceği korkusunu yaşaması, konuştuklarının alaya alınacağına inandığı için konuşmak istememesi gibi davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Leahy ve Holland, 2009). Birey bu tarz duyguları ağırlıklı olarak yabancı olduğu ortamlarda yaşamasına karşın tanıdığı ortamlarda da aynı kaygıyı yaşayabilmektedir. Sosyal kaygıyı Davison ve Neale (2004); diğer insanlarla birlikte olduğu ortamlarda hissedilen ve mantıklı bir gerekçeye dayandırılmayan korku, Beck (2005); bireyin kendine odaklanarak diğer herkesin kendini izlediği düşüncesine sahip olması, hata yapacağı ve hatalarının olumsuz bir şekilde değerlendirileceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal kaygı yaşayan birey, yaşadığı yüksek düzeydeki kaygı ve endişe yüzünden toplum içinde rahatlıkla yemek yeme, yazı yazma, konuşma, alışveriş yapma, eğlenme, okuma vb. pek çok davranışı gerçekleştirememektedir (Davison ve Neale, 2004). Bireyin özellikle sosyal hayatında yaşadığı bu sınırlandırmalar süreç içerisinde onun diğer bireylerden uzaklaşmasına ve yalnızlaşmasına neden olmaktadır. Bireyin bu tutum ve davranışları gittikçe ilerlemekte ve ciddi anlamda davranış bozuklukları sergileyebilmektedir (Erözkan, 2004).

Bireyde sosyal kaygının ilk ortaya çıkması genel olarak ergenlik döneminde olmakla birlikte daha geç yaşlarda da görülebilmektedir (Leahy ve Holland, 2009). Hamarta (2009), ergenlerin hem bedenen hem de ruhen yaşadığı değişimlerle baş etmekte zorlanmalarının onların çevrelerine karşı hassasiyetlerini artırdığını, sosyal ortamlardaki olumsuz deneyimlerinin kalıcı etkiler ortaya koyduğunu, ailesiyle yaşadığı problemlerin sosyal özgüvenlerini geliştirmelerini engellediğini ve tüm bunların sonucunda da sosyal kaygı yaşadıklarını ifade etmektedir. Sosyal kaygı yaşayan birey çevresinden olumlu yaklaşım göremediği durumlarda kendini gittikçe daha yalnız hissetmekte, yetersiz olduğuna inanmakta, asosyal bir kimlik edinmektedir (Arslan, 2019a). Ergenlik döneminde yaşanan sosyal kaygının ileri yaşlara taşınmaması için bireyin aile ve çevresi tarafından olumlu kabul görmesi, kendi haline bırakılmaması, anlaşıldığının hissettirilmesi, gerektiğinde psikolojik destek almasına yardımcı olunması gerekmektedir. Ayrıca bireyin kendisiyle ilgili olumlu algı ve tutum oluşturması (Temel ve Aksoy, 2001), yeterlik ve yeteneklerinin öne çıkarılması, geliştirilmesi için uygun ortamların oluşturulması önemli olmaktadır (Arslan, 2019a).

Alan yazın incelendiğinde sosyal kaygı ile farklı farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Aydın (2018) sosyal kaygı ile duygu durumu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi; Arslan (2019a) sosyal kaygı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi; Şirin Eren (2018) sosyal kaygı ile sahip olunan değerler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Alan yazında dijital bağımlılık kavramına ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak 2000 yılından sonra başladığı ve arttığı görülmektedir. Chebbi, Koong, Liu, ve Rottman (2020) dijital bağımlılıkla ilgili son 25 yılda yapılan çalışmaları incelemiş ve ilk çalışmanın 2000 yılında olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalar hızla artmakta, dijital bağımlılıkla farklı kavramlar arasında ilişkinin incelendiği çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Arslan (2020b) dijital bağımlılık ile şiddet eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gençlerin bağımlılık düzeyleri arttıkça şiddet eğilimlerinin de arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Arslan ve Bardakçı (2020) dijital bağımlılık ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve dijital bağımlılığın iletişim becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca alan yazında; Chi, Hong ve Chen (2020), Jin Jeong, Suh, ve Gweon (2020), Savcı, M. ve Aysan (2017), Starcevic ve Aboujaoude (2017) tarafından dijital bağımlılıkla ilgili çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir.

Dijital bağımlılık günümüzde oldukça önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmakta ve bireyleri pek çok alanda olumsuz etkilemektedir. Dijital bağımlılıkla diğer kavramların ilişkisinin araştırılmasının alan yazını bu anlamda destekleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından dijital bağımlılığın sosyal kaygı üzerindeki etkisinin incelenmesine karar verilmiştir. Dijital bağımlılığın özellikle gençlerde sosyal kaygı oluşumuna zemin hazırladığı düşünülmektedir. Bugünkü üniversite düzeyinde eğitim alan gençlerin dijital araç gereçlerle çok erken yaşta tanışma fırsatlarının olmuş olması onlardaki etki düzeyinin belirlenmesi açısından önemli bir gerçekç oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital ba-

ğımlılık düzeylerinin sosyal kaygıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi planlanmıştır. Belirlenen bu plan çerçevesinde aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmaktadır:

- Üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ikamet ettiği yer ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin sosyal kaygıları üzerinde etkisi bulunmakta mıdır?

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın evren/örneklem grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada genel tarama modelleri içinde yer alan seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı örneklem grubunu, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 649 kadın, 455 erkek olmak üzere 1104 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de örneklem grubunun demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Örneklem İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	649	58.8
	Erkek	455	41.2
Sınıf	1. Sınıf	563	51.0
	4. Sınıf	541	49.0
Ekonomik Düzey	Çok İyi	43	3.9
	İyi	450	40.8
	Orta	564	51.1
	Düşük	47	4.3
İkamet yeri	Köy	214	19.4
	İlçe	259	23.5
	Şehir	375	34.0
	Büyükşehir	256	23.2
Mezun Olunan Lise Türü	Genel	183	16.6
	Fen	106	9.6
	Meslek	146	13.2
	İmam Hatip	178	16.1
	Anadolu	491	44.5
Fakülte	İletişim	132	12.0
	İİBF	154	13.9
	İlahiyat	132	12.0
	Tıp	153	13.9
	Edebiyat	184	16.7
	Eğitim	146	13.2
	Sağlık Bilimleri	106	9.6
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Mühendislik	97	8.7



Araştırmanın verileri Kesici ve Tunç (2018) tarafından geliştirilen “*Dijital Bağımlılık Ölçeği*” ile Özbay ve Palancı (2001) tarafından geliştirilen “*Sosyal Kaygı Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir.

**Dijital bağımlılık ölçeği:** Kesici ve Tunç (2018) tarafından geliştirilen ölçek; aşırı kullanma (5 madde), nüksetme (3 madde), hayatın akışını engelleme (4 madde), duygu durumu (4 madde) ve bırakamama (3 madde) olmak üzere beş faktör ve toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirliği .87 bu çalışmada ise .88 olarak belirlenmiştir. Beşli likert olarak hazırlanan ölçek maddeleri “*Kesinlikle Katılmıyorum=1*” ile “*Tamamen Katılıyorum=5*” arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur.

**Sosyal kaygı ölçeği:** Özbay ve Palancı (2001) tarafından geliştirilen ölçek; sosyal kaçınma (12 madde), kritize edilme kaygısı (10 madde) ve değersizlik duygusu (8 madde) olmak üzere üç faktör ve toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenilirliği .89 bu çalışmada ise .93 olarak belirlenmiştir. Beşli likert olarak hazırlanan ölçek maddeleri “*Hiçbir zaman=0*”, “*Her zaman=4*” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 0’dır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın öğrencilere uygulanması için öncelikle ölçeklerin kullanılmasına ilişkin yazarlardan gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Sonrasında uygulama için kurumsal izin alınmış ve etik izin için başvurulmuştur. Etik iznine yapılan başvuru ile uygulama süreci paralel olarak yürütülmüştür. Uygulama sürecinde gönüllü katılım ilkesine uyulmuştur. Araştırma verileri; 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nde farklı fakültelerde öğrenimlerini sürdürmekte olan 1157 öğrenciye dijital bağımlılık ölçeğinin, sosyal kaygı ölçeğinin ve araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formunun uygulanmasıyla elde edilmiştir. 53 tane anket formuna verilen cevaplar hatalı veya eksik olduğu için bu veriler araştırmanın veri setinden çıkarılmıştır. Böylece verilerin analizi sürecinde 1104 anket verisi dikkate alınmıştır.

Ölçeklerin alt boyut toplam puanlarının normallik sınaması için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınmış ve tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal sınırlar ( $\pm 1$ ) içinde olduğu görülmüştür. Buna göre değişkenlerin tamamının normal dağıldığı kabul edilerek parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılması uygun görülmüştür. Farklı grup ortalamalarının karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri uygulanmıştır. ANOVA sonucunda ikili karşılaştırma testinin gerekli olduğu durumlarda Tukey testi kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı Yapısal Eşitlik Modellemesi

(YEM) yöntemlerinden yol analizi yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi, birçok bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tek bir analiz sürecinde, sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasına olanak sağlayan ikinci nesil bir veri analiz tekniğidir (Bagozzi ve Fornell, 1982; Anderson ve Gerbing, 1988). Yol analizinde Anderson ve Gerbing'in (1988) iki aşamalı yaklaşımı dikkate alınarak yol diyagramında yer alacak faktör yapıları Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 23 ve AMOS 23 istatistiksel paket programları kullanılmıştır.

### Bulgular

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ile sosyal kaygı ölçeklerinden ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanların farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ve öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için uygulanan bağımsız gruplar t testi analizi Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

	Alt Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Dijital Bağımlılık	Aşırı Kullanma	Kadın	649	13.49	4.05	-2.067	1102	<b>0.039*</b>
		Erkek	455	14.02	4.35			
	Nüksetme	Kadın	649	7.88	2.83	-1.621	1102	0.105
		Erkek	455	8.16	2.76			
	Hayatın Akışını Engelleme	Kadın	649	10.28	3.33	-2.969	1102	<b>0.003*</b>
		Erkek	455	10.90	3.54			
	Duygu Durumu	Kadın	649	10.18	3.28	-2.817	1102	<b>0.005*</b>
		Erkek	455	10.77	3.54			
Sosyal Kaygı	Bırakamama	Kadın	649	10.52	2.92	2.777	1102	<b>0.006*</b>
		Erkek	455	10.02	2.99			
	Sosyal Kaçınma	Kadın	649	18.62	9.11	1.837	1102	0.066
		Erkek	455	17.62	8.75			
	Kritize Edilme Kaygısı	Kadın	649	17.01	7.13	1.046	1102	0.296
		Erkek	455	16.56	6.55			
	Değersizlik Duygusu	Kadın	649	10.90	6.18	1.576	1102	0.115
		Erkek	455	10.31	6.15			

p<.05\*

Tablo 2'deki bulgulara göre, dijital bağımlılık alt faktörlerinden aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme, duygu durumu ve bırakamama alt faktör toplam puanlarında

öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme ve duygu durumu alt faktörlerinde erkek öğrencilerin toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülürken bırakamama alt boyutunda ise kadın öğrencilerin toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal kaygı alt faktörleri dikkate alındığında ise her üç faktör toplam puanının da öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için uygulanan bağımsız gruplar t testi analizi Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Sınıf	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
Dijital Bağımlılık	Aşırı	1. Sınıf	563	13.52	4.12	-1.517	1102	0.130
	Kullanma	4. Sınıf	541	13.90	4.24			
	Nüksetme	1. Sınıf	563	8.08	2.71	0,978	1102	0.328
		4. Sınıf	541	7.91	2.90			
	Hayatın Ak.	1. Sınıf	563	10.74	3.47	2.058	1102	<b>0.040*</b>
		4. Sınıf	541	10.32	3.38			
	Engel.	1. Sınıf	563	10.48	3.44	0.501	1102	0.616
		4. Sınıf	541	10.37	3.37			
	Duygu Durumu	1. Sınıf	563	10.25	2.94	-0.741	1102	0.459
		4. Sınıf	541	10.38	2.97			
Sosyal Kaygı	Sosyal	1. Sınıf	563	18.04	9.01	-0.615	1102	0.538
	Kaçınma	4. Sınıf	541	18.38	8.94			
	Kritize	1. Sınıf	563	16.56	6.92	-1.275	1102	0.203
		Edilme Kay.	4. Sınıf	541	17.09			
	Değersizlik	1. Sınıf	563	10.47	6.13	-1.041	1102	0.298
		Duygusu	4. Sınıf	541	10.85			

$p<.05^*$

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinden hayatın akışını engelleme alt faktör toplam puanında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $t=2.058$ ;  $p<0.05$ ). Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre dijital bağımlılığın hayatlarının akışını daha çok engellediğini düşünmektedirler (Tablo 3). Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilememekle ( $p>.05$ ) birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek kaygı taşıdıkları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerinde ikamet edilen yer değişkeninin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için uygulanan tek yönlü ANOVA analizi Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Faktörler	İkamet	N	$\bar{x}$	ss	F	p	
Dijital Bağımlılık	Aşırı Kullanma	Köy	214	13.59	3.78	3.071	<b>0.027*</b>
		İlçe	259	13.57	4.17		
		Şehir	375	13.41	4.30		
		B.Şehir	256	14.39	4.29		
	Nüksetme	Köy	214	8.20	2.77	1.031	0.378
		İlçe	259	7.87	2.76		
		Şehir	375	7.87	2.87		
		B.Şehir	256	8.14	2.77		
	Hayatın Akışını Engelleme	Köy	214	10.92	3.26	3.022	<b>0.029*</b>
		İlçe	259	10.81	3.60		
		Şehir	375	10.15	3.46		
		B.Şehir	256	10.50	3.31		
Duygu Durumu	Köy	214	10.86	3.59	1.806	0.144	
	İlçe	259	10.39	3.37			
	Şehir	375	10.18	3.46			
	B.Şehir	256	10.46	3.15			
Bırakamama	Köy	214	9.99	2.83	3.016	<b>0.029*</b>	
	İlçe	259	10.48	2.85			
	Şehir	375	10.12	3.02			
	B.Şehir	256	10.68	3.05			
Sosyal Kaygı	Sosyal Kaçınma	Köy	214	18.37	8.75	0.073	0.974
		İlçe	259	18.34	9.15		
		Şehir	375	18.11	8.77		
		B.Şehir	256	18.08	9.32		
	Kritize Edilme Kaygısı	Köy	214	16.56	6.39	0.191	0.902
		İlçe	259	17.03	6.44		
		Şehir	375	16.79	7.15		
		B.Şehir	256	16.89	7.40		
	Değersizlik Duygusu	Köy	214	10.75	6.00	0.066	0.978
		İlçe	259	10.61	5.92		
		Şehir	375	10.57	6.09		
		B.Şehir	256	10.75	6.70		

p<.05\*

Tablo 4'teki ANOVA bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme ve bırakamama toplam puanlarında öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (p<0.05). Bununla birlikte öğrencilerin sosyal kaygı alt faktörlerinin üçünde de anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>0.05). Bu aşamada yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin şehirde ikamet eden öğrencilere göre aşırı kullanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu, şehirde ikamet eden öğrencilerin hayatın akışını engelleme puanlarının köyde ikamet eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin köyde ve şehirde ikamet eden öğrencilere göre bırakamama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal kay-

gı düzeylerinin ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği ( $p>.05$ ) tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerinde mezun olunan lise türü değişkeninin anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için uygulanan tek yönlü ANOVA analizi Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Faktörler	İkamet	N	$\bar{x}$	ss	F	p	
Dijital Bağımlılık	Aşırı Kullanma	Köy	214	13.59	3.78	3.071	<b>0.027*</b>
		İlçe	259	13.57	4.17		
		Şehir	375	13.41	4.30		
		B.Şehir	256	14.39	4.29		
	Nüksetme	Köy	214	8.20	2.77	1.031	0.378
		İlçe	259	7.87	2.76		
		Şehir	375	7.87	2.87		
		B.Şehir	256	8.14	2.77		
	Hayatın Akışını Engelleme	Köy	214	10.92	3.26	3.022	<b>0.029*</b>
		İlçe	259	10.81	3.60		
		Şehir	375	10.15	3.46		
		B.Şehir	256	10.50	3.31		
Duygu Durumu	Köy	214	10.86	3.59	1.806	0.144	
	İlçe	259	10.39	3.37			
	Şehir	375	10.18	3.46			
	B.Şehir	256	10.46	3.15			
Bırakamama	Köy	214	9.99	2.83	3.016	<b>0.029*</b>	
	İlçe	259	10.48	2.85			
	Şehir	375	10.12	3.02			
	B.Şehir	256	10.68	3.05			
Sosyal Kaygı	Sosyal Kaçınma	Köy	214	18.37	8.75	0.073	0.974
		İlçe	259	18.34	9.15		
		Şehir	375	18.11	8.77		
		B.Şehir	256	18.08	9.32		
	Kritize Edilme Kaygısı	Köy	214	16.56	6.39	0.191	0.902
		İlçe	259	17.03	6.44		
		Şehir	375	16.79	7.15		
		B.Şehir	256	16.89	7.40		
	Değersizlik Duygusu	Köy	214	10.75	6.00	0.066	0.978
		İlçe	259	10.61	5.92		
		Şehir	375	10.57	6.09		
		B.Şehir	256	10.75	6.70		

$p<.05^*$

Üniversite öğrencilerinin aşırı kullanma, nüksetme ve duygu durumu düzeylerinin öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Sosyal kaygı alt boyutlarının tamamında ise öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ) (Tablo 5).

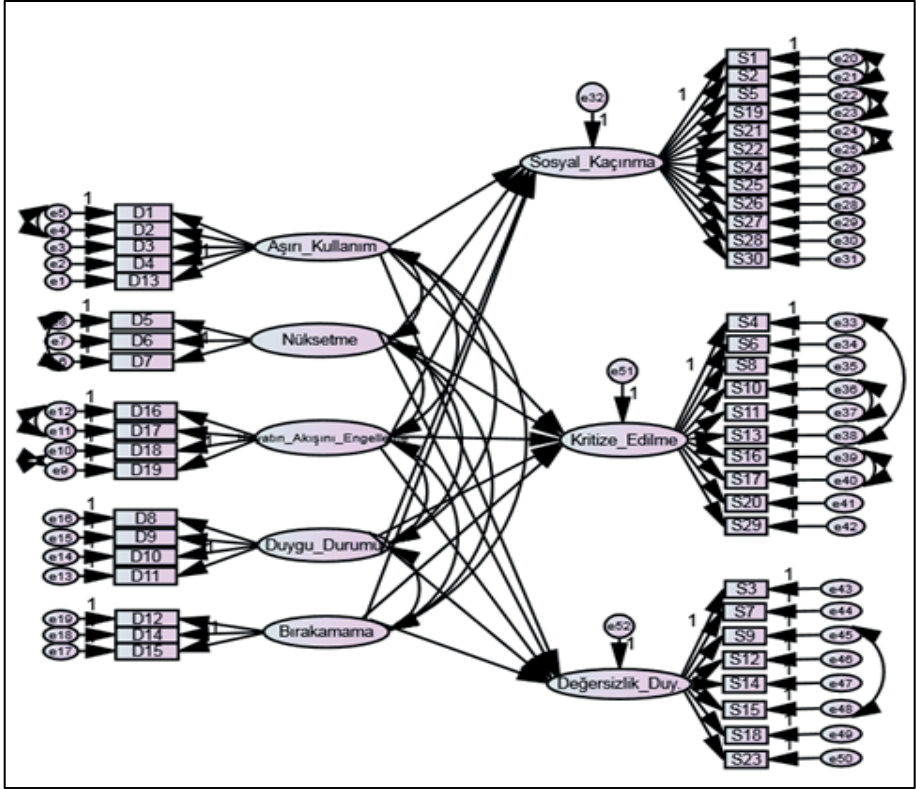
Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, fen ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin imam hatip lisesi mezunu olan öğrencilere göre aşırı kullanma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Nüksetme faktörü için Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının imam hatip lisesi mezunu öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak genel lise mezunu olan öğrencilerin duygu durumu alt faktör puanlarının imam hatip lisesi mezunu öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yol analizi modelinde yer verilen dijital bağımlılık ölçeği ve sosyal kaygı alt faktörleri, ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve analiz sonucunda uyum indeksi değerleri Tablo 6'daki gibi elde edilmiştir.

**Tablo 6.** Faktör Yapılarına Ait DFA Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Dijital Bağımlılık Ölçeği	Sosyal Kaçınma Boyutu	Kritize Edilme Boyutu	Değersizlik Duygusu Boyutu
			Değerler	Değerler	Değerler	Değerler
$\chi^2/sd$	$\leq 3$	$\leq 5$	4.730	4.686	4.939	4.335
GFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	0.940	0.963	0.972	0.982
IFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	0.924	0.958	0.952	0.969
CFI	$\geq 0.97$	$\geq 0.95$	0.923	0.958	0.951	0.969
RMSEA	$\leq 0.05$	$\leq 0.08$	0.058	0.058	0.060	0.055

Tablo 6'daki uyum indeksi değerleri, söz konusu faktör yapılarının verilerle kabul edilebilir derecede uyumlu olduğunu göstermektedir. Son olarak, üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı Şekil 1'deki yol analizi modeli kurularak test edilmiştir.



Şekil 1. Yol Analizi Diyagramı

Şekil 1'deki yol analizi modelinde dijital bağımlılığın alt faktörlerinin her birinden sosyal kaygı alt faktörlerinin her birine doğru yollar çizilmiştir. Modelde ayrıca modifikasyon işlemleri yapılmıştır. Aynı faktör yapısı altında yer alan maddelere ait bazı hata terimleri arasında kovaryans ilişkileri kurulmuştur. Bu işlemler modelin uyum iyiliğini artırmak amacıyla yapılan ve yol analizinin daha sağlıklı yapılmasına imkân tanıyacak işlemlerdir. Yapılan yol analizi sonucunda modelin uyum indeksi değerleri  $\chi^2/sd=3.566$ ; GFI=0.915; IFI=0.860; CFI=0.859; RMSEA=0.048 şeklinde hesaplanmıştır. Geliştirilen modelin verilere  $\chi^2/sd$ , ve GFI uyum indekslerine göre kabul edilebilir düzeyde, RMSEA uyum indeksine göre iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Yol analizi sonucunda elde edilen regresyon katsayıları ise Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Yol Analizi Modeline İlişkin Regresyon Katsayıları

İlişkiler	Estimate	S.E	C.R	p
Sosyal Kaçınma ← Aşırı Kullanım	-30.476	31.625	-0.964	0.335
Sosyal Kaçınma ← Nüksetme	13.926	14.535	0.958	0.338
Sosyal Kaçınma ← Hayatın Akışını Engelleme	0.862	1.510	0.571	0.568
Sosyal Kaçınma ← Duygu Durumu	6.817	7.103	0.960	0.337
Sosyal Kaçınma ← Bırakamama	12.325	12.869	0.958	0.338
Kritize Edilme Kaygısı ← Aşırı Kullanım	-12.749	13.363	-0.954	0.340
Kritize Edilme Kaygısı ← Nüksetme	5.815	6.140	0.947	0.344
Kritize Edilme Kaygısı ← Hayatın Akışını Engelleme	0.370	0.634	0.584	0.559
Kritize Edilme Kaygısı ← Duygu Durumu	2.851	3.001	0.950	0.342
Kritize Edilme Kaygısı ← Bırakamama	5.147	5.437	0.947	0.344
Değersizlik Duygusu ← Aşırı Kullanım	-34.301	35.579	-0.964	0.335
Değersizlik Duygusu ← Nüksetme	15.607	16.352	0.954	0.340
Değersizlik Duygusu ← Hayatın Akışını Engelleme	0.972	1.699	0.572	0.567
Değersizlik Duygusu ← Duygu Durumu	7.720	7.992	0.966	0.334
Değersizlik Duygusu ← Bırakamama	13.866	14.479	0.958	0.338

Yol analizi bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinin öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla incelenen regresyon katsayılarının tamamı anlamsızdır ( $p>0,05$ ). Buna göre, üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır (Tablo 7).

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal kaygı düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular alan yazında yapılan diğer çalışmalarla birlikte değerlendirilmiş ve bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinden aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme, duygu durumu ve bırakamama alt faktör toplam puanlarında öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme ve duygu durumu alt faktörlerinde erkek öğrencilerin toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülürken bırakamama alt boyutunda ise kadın öğrencilerin toplam puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek dijital bağımlılık puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Yılmaz (2013) tarafından lise öğrencileri düzeyinde yapılan çalışmada da bu çalışmayla uyumlu olarak erkek öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gençler (2011) tarafından öğrencilerin internet



bağımlılıklarını belirlemek amacıyla lise düzeyinde yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çam (2012) tarafından öğrencilerin facebook bağımlılıklarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; Gönüç (2009) tarafından internet bağımlılığına yönelik ölçek geliştirme çalışmada; Gökçearslan ve Horzum (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılıklarını belirlemek için yapılan çalışmada; Dilci, Arslan ve Ersoy (2019), Arslan (2019b), Arslan (2020a) tarafından yapılan çalışmalarda da erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek bağımlılık düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir. Arslan, Kırık, Karaman ve Çetinkaya (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında ise kadın öğrencilerin bağımlılık puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında dijital bağımlılıkla ilgili çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde genel olarak erkek öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun tartışılacak pek çok nedeni olduğu belirtilmektedir. Özellikle toplumumuzda erkek çocukların daha erken yaşlarda telefon, bilgisayar, tablet vb. dijital araçlara sahip olmaları, ailelerin sanal ortamlardaki iletişimlerini kızlara göre daha az kontrol etmeleri ve müsaade edici bir tavra sahip olmaları, bilgisayar başında daha fazla vakit geçirmeleri, dış ortamlarda daha geç saatlere kadar kalabilmelerine ailelerin tolerans göstermesi, daha fazla günlük harçlık almaları gibi nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Balcı ve Gülnar'ın (2009) yaptıkları çalışmada internette uzun süre vakit geçiren bireylerin bağımlılık oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayhan ve Çavuş'un (2015) yaptıkları çalışmada da öğrencilerin ellerine geçen para miktarıyla dijital bağımlılık düzeyleri arasında pozitif yönde güçlü bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin dijital bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olmasının nedenleri arasında farklı sosyal ortamlarda daha az vakit geçirmeleri ve dolayısıyla çevrelerindeki bireyler yerine sanal ortamlardaki bireylerle iletişim kurmayı tercih etmeleri, arkadaşlık ilişkilerine daha az zaman ayırmaları vb. de gösterilmektedir. Ergenlik dönemini erkek çocuklarının daha yoğun yaşamaları ve duygularını kontrol etmekte zorlanması sonucunda çevresinden aldıkları olumsuz eleştirilerden kurtulmak için sosyal ortamlara girmek yerine sanal ortamları tercih etmelerinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal kaygı alt faktörleri dikkate alındığında ise her üç faktör toplam puanının da öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak anlamlı farklılık görülmemekle birlikte kadın katılımcıların daha yüksek sosyal kaygı taşıdıkları saptanmıştır. Alemdağ ve Öncü (2015) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışma sonuçlarında da cinsiyete göre farklılık belirlenmemiştir. Arslan (2019a) tarafından üniversite düzeyinde yapılan çalışma sonuçlarında da cinsiyet değişkeninin sosyal kaygı düzeyi üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu sonuçlardan farklı bulgulara da rastlanılmıştır. İzgiç, Akyüz, Doğan ve Kuğu (2000) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik çalışmada sosyal kaygının kadın öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Villiers'in (2009) yaptığı çalışmada da kadınların erkeklere oranla daha yüksek sosyal kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Dilbaz'ın (1997), Doğan'ın (2009) çalışmalarında ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla sosyal kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında kadınların nispeten daha fazla sosyal kaygıya sahip oldukları görülmektedir. Özellikle toplumumuzda kadınların davranışlarının, konuşmalarının erkeklere nazaran daha fazla eleştiriye maruz kalması onların sosyal ortamlarda kendilerini kaygılı hissetmelerine neden olmaktadır. Alemdağ ve Öncü (2015) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmasının nedeni olarak araştırmaya katılan öğrencilerin aynı üniversite eğitim almaları ve dolayısıyla da benzer sosyal aktivitelere, sosyal alanlara dâhil olmaları, okudukları şehrin birey üzerindeki ortak etkilerini yaşamaları olduğu savunulmuştur.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinden hayatın akışını engelleme alt faktör toplam puanında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre dijital bağımlılığın hayatlarının akışını daha çok engellediğini düşünmektedirler. Gönüç (2009) yaptığı çalışmanın bulgularında bu çalışmayla uyumlu olarak alt sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin üst sınıftakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Çam (2012) tarafından yapılan sonuçlarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Arslan'ın (2019a) ortaöğretim, Arslan'ın (2020) üniversite düzeyinde yaptıkları çalışmalarda alt sınıflar aleyhine sonuçlar elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde farklı bulgulara ulaşılan çalışmaların da bulunduğu belirlenmiştir. Eryılmaz ve Çukurluoğuz'un (2018) yaptıkları araştırmanın bulgularında sınıf düzeyinin dijital bağımlılık üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde genel olarak alt sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere nispeten daha yüksek dijital bağımlılık puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe dijital bağımlılıklarının düşmesinin nedenleri arasında özellikle ergenlikte yoğun olarak kendini gösteren her türlü bağımlılık eğilimlerinin yaş ilerledikçe etkisinin azalması ve bireylerin gerçek hayattan kaçarak sanal âleme sığınmak yerine hayatla yüzleşmeye başlamaları, kendi içlerinde çözümleyemedikleri sorunları daha reel olarak ele alıp çözümleme becerisine sahip olmaları, sosyal hayatın ve karşı cinsle olan etkileşimlerinin ve iletişimlerinin daha öne çıkması gösterilebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmemekle birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek kaygı taşıdıkları görülmektedir. Alemdağ ve Öncü (2015) tarafından üniversite düzeyinde yapılan araştırmada üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin alt sınıftakilere göre daha yüksek sosyal kaygı puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Baltacı (2010), Witchen ve Fehm (2003) tarafından yapılan araştırmalarda ise alt düzeyde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek sosyal kaygı taşıdıkları görülmektedir. Görüldüğü gibi alanyazında farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Burada ka-

tılımcıların özelliklerinin ve onları etkileyen dış etmenlerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ölçeğinin aşırı kullanma, hayatın akışını engelleme ve bırakamama toplam puanlarında öğrencilerin ailesinin ikamet ettiği yere göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal kaygı alt faktörlerinin üçünde de anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu aşamada yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin şehirde ikamet eden öğrencilere göre aşırı kullanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu, şehirde ikamet eden öğrencilerin hayatın akışını engelleme puanlarının köyde ikamet eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve büyükşehirde ikamet eden öğrencilerin köyde ve şehirde ikamet eden öğrencilere göre bırakamama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç da Arslan (2020a) tarafından üniversite düzeyinde yapılan çalışmada elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda anlamlı farklılıkların kalabalık yerleşim alanları aleyhine olduğu saptanmıştır. Yerleşim alanları kalabalıklaştıkça internet erişiminin ve teknolojik araç gerece erişimin daha kolay olmasının, insanların daha bireysel hayat tarzına sahip olmalarının bu durumda etkisi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Arslan (2019a) tarafından Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçlarında da bu araştırma ile uyumlu olarak öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç da İkiz ve Yörük'ün (2013) üniversite düzeyinde yaptıkları çalışmada elde edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin ölçeğin aşırı kullanma, nüksetme ve duygu durumu düzeylerinin öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Arslan'ın (2020) yaptığı çalışmada bu çalışmayla uyumlu olarak üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Gençer (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenim görülen lise türünün öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Sosyal kaygı alt boyutlarının tamamında ise öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. İkiz ve Yörük (2013) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayla uyumlu bulgular elde edilmiştir. Arslan (2019a) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin eğitim gördükleri lise türünün sosyal kaygıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizlerde uyum indeksi değerleri, söz konusu faktör yapılarının verilerle kabul edilebilir derecede uyumlu olduğunu göstermektedir. Yol analizi bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık alt faktörlerinin öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla incelenen regresyon katsayılarının tamamı anlamsızdır. Buna göre, üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık dü-

zeylerinin sosyal kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç dijital bağımlılığın diğer kavramlarla ilişkisinin incelendiği pek çok çalışma ile uyumsuzluk göstermektedir. Bu çalışmada bu sonucun elde edilmesinin nedeni olarak üniversite öğrencilerinin daha önceki yaş gruplarına nispetle daha fazla sosyal ortam olanaklarının olması düşünülebilir. Ayrıca Arslan (2019b), Arslan (2020b) tarafından yapılan çalışmalarda dijital bağımlılığın özellikle ergenlik döneminde daha yoğun bir etkisinin olduğu ve yaş ilerledikçe etkisinin azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda üniversite düzeyindeki gençlerde dijital bağımlılığın etkisinin göreceli olarak azaldığı yorumunda bulunulabilir. Alan yazın incelendiğinde dijital bağımlılıkla farklı değişkenler arasındaki etkileşimin araştırıldığı görülmektedir. Çam ve Nur (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve obezite durumları arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Hazar ve Tekkurşun Demir, Namı ve Türkeli (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin dijital bağımlılıklarının fiziksel aktiviteleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bülbül, Tunç ve Aydil'in (2018) üniversite düzeyinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve ders çalışma süreleri üzerinde dijital bağımlılık düzeylerinin olumsuz bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Günümüz teknoloji çağı olarak nitelendirilmekte ve bu alandaki gelişmeler hız kesmeksizin devam etmektedir. Teknolojinin insan hayatını oldukça büyük oranda kolaylaştırdığı ve tüm dünyayı neredeyse bir bütün halinde birbirine bağladığı bu süreçte bireylerin teknolojiden daha önce beklenilmeyen birtakım olumsuz etkilenmelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda her türlü dijital araç, gereç ve sosyal ağ ortamlarının öncelikle çocuk ve gençler olmak üzere her yaşta bireyde bağımlılık yarattığı yapılan çalışmalarla belirlenmiştir (Shaw ve Black, 2008; Young, 2009). Dijital bağımlılık yaşı gittikçe daha da düşmekte neredeyse çocuklar doğdukları andan itibaren bu etkileşime maruz kalmaktadır. Bu durumda ailelerin bilinçsiz olmasının etkisi yadsınmamakla birlikte yapılan bazı çalışmalarda anne ve babası eğitimli, çalışan çocukların diğerlerine göre daha yüksek bağımlılık puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir (Arslan, 2019b). Bu durumda özellikle çalışan annelerin çocuklarına yeterince zaman ayıramamasının ve onların istedikleri dijital araç-gereçleri çok da üzerinde düşünmeden temin etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Dijital bağımlılık bugün sadece bir kesimin değil herkesin etkilendiği oldukça önemli bir problem olup öncelikle ailelerin bu konuda gerek okullarda gerek okul dışında verilen konferans, seminer vb. eğitimlerle gerekse kitle iletişim araçları vasıtasıyla bilgilendirilmesi oldukça önemlidir. Dijital ortamlardaki yayın, site, oyun vb. içeriklerinin tam olarak zararlı unsurlara karşı denetlenmesi ve caydırıcı nitelikte yaptırımların devreye sokulması gerekmektedir. Dijital bağımlılık yaşayan bireylerin bununla bağlantılı olarak yaşadığı obezite, kas rahatsızlıkları, takıntılı davranışlar vb. pek çok konuyla ilgili gerekli müdahalelerin yapılacağı uzman kuruluşların yaygınlaşması zorunluluktur. Her ne kadar bilgilendirici hizmetlerin verilerek bağımlılık durumlarının

yaşanılması öncelikli ise de oluşan bağımlılık durumlarında erken müdahale edilecek ve sürecin nasıl yönetilmesi gerektiğini bilecek bu konuda yetmişmiş uzmanlara ihtiyaç bulunmaktadır. Ailelerin ve okullardaki eğitimcilerin belirledikleri bağımlı gençleri yönlendirebilecekleri sağlık kuruluşlarının bulunması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar dijital bağımlılığın bireylere sosyal, akademik, psikolojik alanlarda zarar verdiğini göstermekle birlikte gelecekte bugün beklenilmeyen problem durumlarının da ortaya çıkması olası bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacıların çalışmalarını gelecek temelli olarak planlanması yapılabilir. Çocuk ve gençlerin boş zamanlarını yalnız ve dijital ortamlarda geçirmelerini önlemek için sanat, spor, müzik vb. uğraşlarına yönlendirilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerinin gelişmesini sağlamak için grup içinde yapabilecekleri sorumluluklar verilmeli ve çevreleriyle iletişim halinde olmalarına destek verilmelidir (Avcı ve Yıldırım, 2014). Ergenlik dönemini problemler geçiren çocuklara karşı nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin olarak eğitimciler kullanabilecekleri çözüm stratejileri hakkında bilgilendirme yapılmalıdır (Arslan, 2018c). Tüm bunların yanında belki en önemli şey çocuk ve gençlere değer verildiğinin ve çevresindekilerce önemsendiklerinin farkında olmalarının sağlanması ve yeterince zaman ayırarak onlarla ilgilenilmesidir.

### Kaynakça

- ALEMDAĞ, S., & Öncü, E. (2015). Öğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(3), 287-300.
- ANDERSON, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- ANTHONY, M. M., & Swinson, R. P. (2000). *The shyness and social anxiety workbook*. Oakland: New Harbinger.
- ARSLAN, A. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- ARSLAN, A. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 12-31.
- ARSLAN, A. (2018a). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(1), 26-43. DOI: 10.31458/iejes.399014
- ARSLAN, A. (2018b). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini...

- ARSLAN, A. (2018c). Ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerin ergenlik problemlerine ilişkin kullandıkları çözüm stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 57-84.
- ARSLAN, A. (2019a). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal kaygıları ve genel öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(6), 78-96.
- ARSLAN, A. (2019b). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- ARSLAN, A. (2020a). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 27-41.
- ARSLAN, A. (2020b). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ve Şiddet Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113.
- ARSLAN, A., & Bardakçı, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeylerinin İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36-70.
- ARSLAN, A., İlman, E., & Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 124-147.
- ARSLAN, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 34-58.
- AVCI, Ö. H., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 157-168.
- AYDIN, M. (2018). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- AYHAN, B., & Çavuş, S. (2015). Online game addiction among high school students. Daba-Buzoianu. C., Arslan, H. ve İcbay, M. A. (Ed.). *Contextual Approaches in Communication* içinde (s. 85-93). Frankfurt, Almanya: Peterlang Academic Research.
- BAGOZZI, R. P., & Fornell, C. (1982). Theoretical concepts, measurement, and meaning. Vol. 2, C. Fornell (Ed.) In *a second generation of multivariate analysis*, (pp. 5-23). Chicago: American Marketing Association.
- BALCI, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- BALTACI, Ö. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BAŞKÖY, N. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık, siber zorbalık ve bilgisayara karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Ü.

- BAUMEISTER, R. F., & Tice, D.M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9*, 165-195.
- BECK, A. T. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. A. Türkcan (Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- BEKTAŞ, H. (1999). *Uyuşturucu batağı*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- BÜLBÜL, H., Tunç, T., & Aydı, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11(3)*, 97-111.
- CENGİZHAN, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "İnternet bağımlılığı". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(22)*, 83-98.
- CHEBBİ, P., Koong, K. S., Liu, L., & Rottman, R. (2020). Some observations on internet addiction disorder research. *Journal of Information Systems Education, 11(3)*, 3.
- CHİ, X., Hong, X., & Chen, X. (2020). Profiles and sociodemographic correlates of Internet addiction in early adolescents in southern China. *Addictive Behaviors, 106*385.
- ÇAM, E. (2012). *Öğretmen adaylarının eğitsel ve genel amaçlı facebook kullanımları ve facebook bağımlılıkları (SAÜ Eğitim Fakültesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ÇAM, H. H., & Nur, N. (2015). Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TAF Prev Med Bull, 14(3)*, 181-188.
- DAVİSON, C. G., & Neale, J. M. (2004). *Anormal psikoloji*. İ. Dağ (Çev.) Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- DİLCİ, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi: Sivas ili örnekleme. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) / Journal of History School (JOHS), 12(38)*, 122-142. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1514>
- DOĞAN, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DUNLOP, B. W., Papp, L., Garlow, S. J., Weiss, P. S., Knight, B. T., & Ninan, P. T. (2007). Tiagabine for social anxiety disorder. *Human Psychopharmacology: Clinical and Experimental, 22(4)*, 241-244.
- EGGER, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet behaviour and addiction*. Work and Organisational pUnit(IfAP), Swis Federal Institu of Technology (ETH), Zurich. 20 **Şubat** 2020 tarihinde <http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/ibq/report.pdf> adresinden alınmıştır.
- ERDAMAR, G., & Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1)*, 65-84.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini...

- ERÖZKAN A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-38.
- ERYILMAZ, S. & Çukurluoğ, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912.
- GENÇER, S. L. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin internet bağımlılık durumlarının internet kullanım profilleri ve demografik özelliklere göre farklılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- GÖKÇEARSLAN, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(14), 419-435.
- GÖNÜÇ, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- GREENFIELD, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: a preliminary analysis. *Cyber Psychology and Behavior*, 2(5), 403-412.
- GRIFFITHS, M. D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- GRIFFITHS, M. D. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology? *Clinical Psychology Forum*, 97, 32-36.
- GRIFFITHS, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 12, 246-250.
- HAMARTA, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online* (3), 729-740.
- HAZAR, Z., Demir, G. T., Namlı, S., & Türkeli, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 320-332.
- HENDERSON, E. C. (2001). Understanding addiction. *University Pres of Mississippi*. 4-153.
- ILIMAN, E., Arslan, A., & Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(12), 108-127.
- IŞIK, E. (1996). *Somatoform bozukluklar, yapay bozukluklar, anksiyete bozuklukları*. Ankara: Baskı Kent Matbaa.
- İKİZ, F. E., & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- İZGİÇ, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207-214.



- JIN JEONG, Y., Suh, B., & Gweon, G. (2020). Is smartphone addiction different from Internet addiction? comparison of addiction-risk factors among adolescents. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 578-593.
- KESİCİ, A., & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98.
- KIM, S., & Kim, R. (2002). A study of internet addiction: status, causes, and remedies. *Journal of Korean Home Economics Association English Edition*, 3(1), 1-19.
- LEAHY, R., & Holland, S. (2009). *Depresyon ve kaygı bozukluğu tedavi planları ve girişimleri*. S. Alsan, E. Köroğlu, H. Türkçapar (Çev.). (1. Baskı). Ankara: HYB Yayınları.
- MARKS, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of Addiction*, 85, 1389-1394.
- ÖZBAY, Y., & Palancı, M. (2001). *Sosyal kaygı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 5-7.
- SAVCI, M., & Aysan, F. (2017). Technological Addictions and Social Connectedness: Predictor Effect of Internet Addiction, Social Media Addiction, Digital Game Addiction and Smartphone Addiction on Social Connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), 51-61.
- SHAW, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology, and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- SHINE, O., & Beak, S. (2013). The influence of adolescents smart phone addiction on aggression. *Korean Review of Crisis and Emergency Management*, 9(11), 345-362.
- STARCEVIC, V., & Aboujaoude, E. (2017). Internet addiction: Reappraisal of an increasingly inadequate concept. *CNS spectrums*, 22(1), 7-13.
- ŞAHİN, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 4(3)115-130.
- ŞATA, M., Çelik, İ., Ertürk, Z., & Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin (ATBÖ) Türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 156-169. <https://doi.org/10.21031/epod.95432>
- ŞİRİN Eren, E. (2018). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler, sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- TEMEL, F., & Aksoy, A. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- TUTGUN Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisini...

- UĞURLU, T. T., Şengül, C. B., & Şengül, C. (2012). Bağımlılık psikofarmakolojisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 37-50.
- VILLIERS, D. P. (2009). *Perfectionism and social anxiety among college students*. Counseling Psychology Dissertations, 4.
- VURAL, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20), 3348-3382.
- WITTCHEN, H. U., & Fehm, L. (2003). Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108, 4-18.
- YILMAZ, E. (2013). *Lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YOUNG, K. S. (1999). *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. *Innovations in Clinical Practice: A source book*, 17, 19-31. 20 Ocak 2020 tarihinde <http://v2.netaddiction.com/articles/symptoms.pdf> web adresinden alınmıştır.
- YOUNG K. S. (2009) Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *Am J Fam Ther*, 37, 355-372.

# İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM DERSİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM VE PROBLEM ÇÖZME BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Yunus AKAN<sup>1</sup>**

1 Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Öğretim Üyesi, y.akan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3946-7356.

Geliş Tarihi: 26.07.2020 Kabul Tarihi: 05.12.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.774264

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersinin üniversite öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerisi düzeylerine etkisini incelemektir. Bu araştırma, “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model” olarak tanımlanan yarı deneysel desen olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “İletişim Becerileri Envanteri” ve “Kişilerarası Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Program, deney grubuna 13 hafta boyunca Pazartesi günleri saat 13.00’de eğitim sınıfında haftada 1 oturum ve 80-90 dakika olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise her hangi bir işlem yapılmamıştır. Hem deney hem de kontrol grubuna program başlamadan önce ön testler, program biter bitmez ise son testler uygulanmıştır. ?? Bu araştırmanın verilerinin analizinde bağımsız örneklem t-test ve ANCOVA (Kovaryans Analizi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinin, deney grubunda yer alan öğrencilerin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanyazın destekli tartışma yapılmış ve insan ilişkileri ve iletişim ders içeriğinin gözden geçirilerek geliştirilmesi ve uygulamaya dönük çalışmaların daha fazla yer alması, dersin teorik ve uygulama şeklinde iki döneme yayılması, insan ilişkileri ve iletişim dersinin tüm bölümlerde okuyan öğrencilere okutulması gibi öneriler yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan İlişkileri, İletişim, Problem Çözme, Beceri Eğitimi, Üniversite Öğrencileri

## INVESTIGATION OF THE EFFECT OF “HUMAN RELATIONS AND COMMUNICATION COURSE” ON UNIVERSITY STUDENTS’ COMMUNICATION AND PROBLEM SOLVING SKILL LEVELS

### Abstract:

The purpose of this research is to examine the effect of “Human Relations and Communication” on the levels of communication and problem solving skills of university students. This research was designed as a semi-experimental pattern defined as “Pretest-Posttest Control Group Model”. The study group of the research consists of 48 students studying in the Guidance and Psychological Counseling Program of the Faculty of Education in Muş Alparslan University in the 2019-2020 academic years. “Communication Skills Inventory” and “Interpersonal Problem Solving Inventory” were used as data collection tools. The program was applied to the experimental group for 13 weeks on Mondays at 13 o'clock in the training class once a week and 80-90 minutes. Independent sample t-test and ANCOVA (Covariance Analysis) were used to analyze the data of this research. As a result of the research, it was revealed that the “Human Relations and Communication” increased the communication and problem solving skill levels of the students in the experimental group. In line with the results obtained, a literature-supported discussion was held and human relations and communication course content was reviewed and improved, and studies on practice were more involved, the course was spread over two parts in theoretical and practical terms, and that the students of the university and the communication course were taught in all departments.

**Keywords:** Human Relations, Communication, Problem Solving, Skill Education, University Students

### Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanoğlu var olduğu günden bu yana doğası gereği günlük yaşamda sürekli başkalarıyla iletişim kurma ihtiyacı hisseder. İletişim, insanların yaşamında önemli bir yer edinir ve kurulan iletişimin niteliği insanların hayatlarının kalitesini belirler. İnsanlar, çevresinde uyum sağlayabilmesi ve diğer insanlarla birlikte mutlu ve huzurlu yaşayabilmesi için başarılı ve doyurucu ilişkiler kurmak zorundadır. İletişim; yaşamı sürdürebilmek, sorunları çözebilmek ve diğer insanlarla uyumlu şekilde yaşayabilmek için gerekli olan hayati kavramların başında gelmektedir. Özel-

likle toplumsal hayatta insanları anlama ve onları etkileme, bir başarı gösterme ya da faydalı olma ve hayati paylaşma iletişim ile mümkün olabilir (Üstünel, 2011).

İletişim; düşünce, duygu, tutum, bilgi ve beceri paylaşılması sürecidir (Bolat, 1990). İletişim, bilginin alındığı ve iletildiği tüm yolların dâhil olduğu sözsüz ve sözlü bilgi alışverişidir (Barker, 1999). İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecini ifade eder (Dökmen, 1994). Budak'a (2005) göre iletişim; bilginin, davranışlar, işaretler, mimikler, semboller vb. şeklinde bir yerden bir başka yere aktarılması sürecidir.

İletişim sürecinin başarılı olması için iletişim becerilerine sahip olmak gereklidir. İletişim becerisi, iletilerin yapılarına dikkat edilerek uygun iletişim aracı ile gönderilmesi ve bu araca uygun şekilde kodlanması sürecidir (Görmüş, Aydın ve Ergin, 2013). İletişim becerisi, kişinin gönderdiği sözsüz ya da sözlü mesajların doğru bir biçimde kodlanması ve iletilmesi, alınan mesajların hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili dinleme ve tepki verme becerisidir (Deniz, 2003; Korkut, 2004). Bireylerin iletişim becerisi düzeylerinin yüksek olması, onların aile içi ilişkilerde; iş, meslek ve eğitim alanlarındaki etkileşimlerde; arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal hayatta uzun süreli, doyurucu ve sağlıklı ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olur (Karaca, 2016). Sağlıklı bir iletişimin sürdürülemediği ve temel iletişim becerilerinin eksik olduğu durumlarda ise iletişim çatışmaları meydana gelebilmekte, yanlış anlamalar ve anlaşılmalarda yaşanmaktadır (Keyifli, 2013). Etkili iletişim becerilerine sahip olan bireyler, empati kurabilmekte, sorunlarla daha etkin başa çıkabilmekte ve sorunlar karşısında daha objektif davranabilmektedir; etkili iletişim becerilerine sahip olmayanlar ise sorunlarla baş etmede yetersiz kalmakta, kendilerine daha az güvenmekte, yüksek derecede kaygı, stres yaşamakta ve çevrelerine uyum sağlamada güçlük çekmektedir (Özdemir, 2011).

Üniversite öğrencileri, iletişim becerisiyle ilgili bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Düşüncelerini ve duygularını açıkça ifade edememe, özellikle yaş veya statüsü daha yüksek olan kişilerle rahat konuşamama, karşı cinsle arkadaşlık etmekten çekinme, bir arkadaş grubuna girememe ve ana-baba ile problemlerini tartışamama gibi sorunlar buna örnek gösterilebilir (Çulha ve Dereli, 1987; Yeşilyaprak, 1986). Üniversite öğrencileri ileride bir mesleği icra edeceklerdir. Üniversite öğrencilerinin bu mesleklerdeki başarıları, büyük ölçüde onların sahip olduğu iletişim becerilerine bağlı olacaktır (Certel, 2008). Özellikle insanlarla bir arada daha fazla olunması gereken mesleklerde ve bu mesleklere yönelik öğrenci yetiştiren yükseköğretim programlarında iletişim becerilerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Korkut, 2005). Üniversite öğrencilerine iletişim becerisi kazandırmak, ileride özellikle insanlarla iç içe olmayı gerektiren mesleklerde başarılı olmak için çok önem arz etmektedir.

İletişim becerileri bir anda insanın karşısına çıkmaz (Gülbağçe, 2010). İletişim becerileri öğrenilebilir ve öğretilir özelliklere sahiptir (Korkut, 2004). Yapılan araştırmalarda da iletişim becerilerinin çoğu öğesinin öğrenilebilir özellikler gösterdiği ifade edilmiştir (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000; Korkut, 2005). Verilecek uygun eğitimlerle

bireyin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin mümkündür (Ersanlı ve Balcı, 1998). Yapılan bir araştırmada daha önce iletişim ile ilgili bilgi alan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre iletişim puanları daha yüksek bulunmuştur (Arifoğlu ve Razi, 2011). Yapılan başka bir araştırmada da iletişim ile ilgili eğitim alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal iletişim becerileri puanları daha yüksek bulunmuştur (Elkin ve arkadaşları, 2016). Yapılan diğer araştırmalarda da, verilen iletişim becerisi eğitiminin, bireylerin iletişim becerisi düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir (Demirel, Ökdem, Saracoğlu, 2010; Rees ve McPherson, 2002). Bu sonuçlar, iletişim ile ilgili alınan eğitimlerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ve iletişim becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir.

İletişim becerisi kadar diğer önemli kavram problem çözme becerisidir. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi ile birlikte problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu'nun (2009) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi ve problem çözme becerisi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmış ve iletişim ile birlikte problem çözme becerilerinin birlikte gelişiminin önemine vurgu yapmıştır. Problem, istenilen hedefe ulaşmaya çalışılırken ortaya çıkan engellerdir (Bingham, 1998). Problem çözme becerisi ise, bir hedefe ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir ve bu süreçte hem bilgiye hem de yaratıcılığa ve çözüme ilişkin yöntem becerisine sahip olmak önem arz etmektedir (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz, 2010). Gülşen'e (2008) göre, problem çözme, basitten karmaşığa bütün olaylarda kendini gösteren ve insan yaşamının tümünde etkili olan önemli bir yaşam becerisidir. İnsan bu beceriye sahip olma derecesine göre hayatına olumsuz veya olumlu yön vermektedir. Problem çözme becerisi, bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırır (Senemoğlu, 2012). Bundan dolayı yaşanan çevreye daha kolay uyum sağlayabilmek için problem çözme becerisine sahip olmak gerekir. Problemler, her ne kadar istenmeyen durumlar olsa da günlük hayatta insan yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır. Problemsiz bir yaşam isteği gerçekçi değildir; bundan dolayı problem çözme becerilerine sahip olmak oldukça önemlidir (Buğa ve arkadaşları, 2018).

Bireyler, yaşadıkları çevreye daha kolay uyum sağlayabilmeleri için problem çözme becerisini öğrenmek ve geliştirmek zorundadır. Problem çözme becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalarda; problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin bu yöndeki eğitimler ile olabileceği vurgulanmaktadır (Günüşen; Üstün, 2011; Özlek, 2003; Yıldız, 2006). Can, Öner ve Çelebi (2009) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Kantek, Öztürk ve Gezer'in (2010) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri seviyelerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları gösteriyor ki üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri yeterince gelişmiş değildir.

2018 yılında güncellenen lisans programların çoğunda artık insan ilişkileri ve iletişim adlı seçmeli bir ders yer almaktadır (YÖK, 2018). Atılan bu adım, üniversite

öğrencilerinin iletişim becerisi ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Burada tartışılması gereken konu, insan ilişkileri ve iletişim dersinin etkili işlenmesidir. Yarar Kaptan ve Oğuz (2011) yaptıkları araştırmada insan ilişkileri ve iletişim dersinin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde herhangi bir anlamlı farklılığa yol açmamasını dersin teori ağırlıklı olarak işlenmesine ve ders saatinde beceri geliştirmeye dönük etkinliklerin yapılmamasına bağlamışlardır. Bu doğrultuda insan ilişkileri ve iletişim dersinin nasıl daha etkili işlenebileceği ile ilgili bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma, bu ihtiyaca cevap verebilmek için yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında okuyan öğrencilere uygulanan “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”nın öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerisi düzeylerine etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denencelertest edilmiştir:

1. “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı” Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin “İletişim Becerisi” düzeylerini etkilemektedir.
2. “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı” Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin “Problem Çözme Becerisi” düzeylerini etkilemektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model” olarak tanımlanan yarı deneysel desen olarak kurgulandı. Araştırmanın modeli Tablo 1’de verildi.

**Tablo 1.** Araştırmanın modeli

Gruplar	Yansızlık	Ölçüm 1 (Öntest)	Deneyisel Uygulama	Ölçüm 2 (Sontest)
Deney	R	X	X	X
Kontrol	R	X		X

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada bir deney bir kontrol olmak üzere yansız atama ile iki grup ile yürütülmüştür. Her iki gruba da uygulamadan önce ön-test, uygulamadan sonra ise son-test araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubuna “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı” uygulanırken, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”, bağımlı değişkenlerini ise üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri oluşturmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programının 2. sınıfında öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmuştur. Seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden amaçlı örneklem yöntemine göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören ve “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersini alan 20 öğrenci deney grubunu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören ve “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersini almayan 28 öğrenci ise kontrol grubu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin hiçbirisi daha önce insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili üniversitede bir ders almamıştır. Araştırma yapılırken deney grubundakiler seçmeli olarak bu dersi almıştır. Aynı sınıfta yer alan kontrol grubundakiler ise bu dersi almamıştır. Böylece seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden amaçlı örneklem yöntemine göre deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kız	26	54.2
	Erkek	22	45.8
Grup	Deney	20	41.7
	Kontrol	28	58.3

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alanların %58.3’ü (n=28) kontrol grubunu ve %41.7’si (n=20) deney grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %54.2’si (n=26) kızlardan ve %45.8’i (n=22) erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 20 (11 kız, 9 erkek), kontrol grubunda ise 28 (15 kız 13 erkek) öğrenci yer almaktadır. Deney grubunun yaş ortalaması 20.30 (Ss= .82, yaş ranjı= 18-25) kontrol grubun yaş ortalaması 20.80 (Ss= .78, yaş ranjı= 18-25) olarak hesaplanmıştır.

### İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı

Ders programının geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taraması yapıldı ve ilgili araştırmalar ve farklı programlar incelenmiştir. Daha sonra bu araştırmada kullanılan programın ana hatları iki alan uzmanının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı ile ilgili haftalık plan Tablo 3’te sunulmaktadır.



**Tablo 3.** İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı haftalık ana hatları

Hafta	Konular
1	Dersin hayatımızdaki önemi ve hayatımıza yansımaları
2	İletişim öğeleri, iletişim engelleri ve Kişiler arası iletişimde etkili olan sözlü ve sözsüz unsurlar
3	Dinleme Becerisi (Etkili-aktif dinleme etkinlikleri)
4	Kendini İfade Etme Becerisi (Kendini ben dili ile ifade etme etkinlikleri)
5	Çatışma Çözme Becerisi (Çatışma çözme yöntemleri ve aşamaları)
6	Duygu Yönetimi becerisi (Duyguları tanıma, anlama ve ifade etme- Duygu dili objeleri)
7	Empatik Beceri (Empatik tepki verme etkinlikleri)
8	Kişilerarası iletişimde bilişsel hataların ve mantıkdışı inançların farkına varma
9	Öfke yönetimi becerisi geliştirme
10	Özyeterlik geliştirme
11	Kişiler arası iletişimde erkeksi ve kadınsı toplumsal cinsiyet rollerinin farkına varma
12	Karşı cinsle sağlıklı yakın ilişkiler geliştirme
13	Sağlıklı aile ilişkileri geliştirme

### Veri Toplama Araçları

**İletişim Becerileri Envanteri:** Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen ölçek, 45 maddeden ve 3 alt boyuttan (Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal) oluşmaktadır. Ölçek, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .68, olarak bulunmuştur. Test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .64 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan Cronbach Alpha katsayısı .72 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin geçerliği için benzer ölçüt geçerliğine başvurulmuş ve "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ile arasındaki geçerlik katsayısı .70 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanların yüksekliği iletişim becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Kişilerarası Problem Çözme Envanteri:** Çam ve Tümkaya (2007) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen ölçek, 50 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır (Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Israrıcı-Sebatkar Yaklaşım, Sorumluluk Almama ve Probleme Olumsuz Yaklaşma). Ölçek, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin

ve alt ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık değerleri .67 ile .91 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .69 ile .89 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanların yüksekliği kişilerarası problem çözme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği için benzer ölçüt geçerliğine başvurulmuş ve ölçek, Problem Çözme Envanteri ve Sürekli Kaygı Ölçeği ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

### **İşlem**

Araştırma için, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı'ndan Etik Kurul Kararı alınmıştır. Programın uygulaması, gerekli izinler alındıktan sonra Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören 48 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Program uygulanmadan önce tüm gruplara çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek öntest uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına karar verildikten sonra deney grubundaki 20 öğrenciyle ön görüşme yapılmış ve öğrencilere programın amacı, uygulama yeri, zamanı, süresi gibi açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Programın uygulama çalışmaları 23 Eylül 2019 ile 23 Aralık 2019 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Program, deney grubuna 13 hafta boyunca Pazartesi günleri 13.00 ile 14:45 arası sınıfta haftada 1 oturum ve 80-90 dakika olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Son olarak uygulamalar biter bitmez, tüm gruplara sontest uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde hangi istatistiksel testlerin kullanılacağına karar vermek için normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan bu değerlendirmede çarpıklık (-.962 ve .371), basıklık (-.746 ve .573) değerleri ve Kolmogrov-Simirnov testi sonuçları incelendi. Yapılan bu inceleme sonucunda araştırmanın verilerinin normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu araştırmanın verilerinin analizinde bağımsız örneklem t-test ve ANCOVA (Kovaryans Analizi) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS Statistics 22.0 paket programı kullanılarak yürütülmüştür.

### **Bulgular**

Bu araştırmanın deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol gruplarına ait t-testi sonuçları

Ölçek	Grup	n	Öntest		Sontest		Mean difference (pre-post)
			$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	
<b>İletişim Becerileri</b>	Deney	20	162,10	15,27	180,40	13,63	+18.30
	Kontrol	28	163,00	15,59	166,28	15,59	+3.28
<b>Problem Çözme Becerileri</b>	Deney	20	174,55	24,22	190,20	22,63	+16.35
	Kontrol	28	169,35	16,38	170,71	17,31	+1.36

Tablo 4 incelendiğinde iletişim becerileri öntest puan ortalamaları deney grubunda 162.10 ve kontrol grubunda 163.00 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu iletişim becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ( $t[46] = -.199, p = .843$ ). Problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları deney grubunda 174.55 ve kontrol grubunda 169.35 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu Problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ( $t[46] = .887, p = .380$ ). Grupların seviyesi uygulama öncesinde birbirine denktir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde; öntest ile sontest arasında deney grubunun iletişim becerisi değerlendirme ölçeği puan ortalamasında bir yükseliş ( $\bar{X}_{son}180,40 - \bar{X}_{ön}162,10 = +18,30$ ), kontrol grubunun puan ortalamasında da az da olsa bir yükseliş ( $\bar{X}_{son}166,28 - \bar{X}_{ön}163,00 = +3,28$ ) görülmektedir. Öntest ile sontest arasında deney grubunun problem çözme becerileri ölçeği puan ortalamasında bir yükseliş ( $\bar{X}_{son}190,20 - \bar{X}_{ön}174,55 = +16,35$ ), kontrol grubunun puan ortalamasında da çok az da olsa bir yükseliş ( $\bar{X}_{son}170,71 - \bar{X}_{ön}169,35 = +1,36$ ) görülmektedir.

Öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla ANCOVA analizi yürütülmüştür. ANCOVA analizinde öntest puanları kontrol altında tutularak son test puanları karşılaştırılmaktadır. ANCOVA analizi yapılabilmesi için verilerin normal dağılması, varyansların homojen olması ve regresyon doğrularının eğiminin eşit olması sayılıtları karşılanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANCOVA analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ait ANCOVA sonuçları

Source	Sum of squares	Df	Mean square	F	Sig.
<b>İletişim (pretest)</b>	6360,466	1	6360,466	76,652	,000
Group	2552,790	1	2552,790	30,764	,000
Error	3734,049	45	82,979		
Total	1435204,000	48			
<b>Problem Çözme (pretest)</b>	7399,313	1	7399,313	31,919	,000
Group	3007,668	1	3007,668	12,975	,001
Error	10431,601	45	231,813		
Total	1557366,000	48			

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun iletişim becerisi [ $F(1-45)=30,764$   $p<.05$ ] ve problem çözme becerisi [ $F(1-45)=12,975$   $p<.05$ ] son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”, deney grubunun iletişim ve problem çözme becerilerinin artmasını sağlamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”nın, deney grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. İnsan İlişkileri ve İletişim ile ilgili programlarının öğrencilerin iletişim becerisi düzeyleri üzerinde etkisiyle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Temel ve Şişman (2017) tarafından üniversitenin hemşirelik bölümü birinci sınıfında okuyan 71 öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın sonucuna göre iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzlarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Elkatmış (2015) tarafından etkili İletişim dersinin üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemek için 316 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri araştırma sonucuna göre, etkili iletişim dersinin öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinde anlamlı bir yükselme yarattığı ortaya çıkmıştır. Bencuya (2003), tarafından yapılan araştırmada daha önce iletişim becerileri eğitimi almış öğretmenlerin, iletişim becerileri eğitimi almamış öğretmenlere göre iletişim becerileri puanları daha yüksek bulunmuştur. Wardrope (2002), direkt üniversite öğrencilerine

değil de yetişkinler üzerinde iletişim eğitiminin iletişim becerisine etkisini incelemiş, çalışmasında yöneticilik yapan 280 iş insanına iletişim eğitimi vermiş ve araştırmanın sonucunda iletişim eğitiminin iş insanlarının iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler yarattığı gözlemlenmiştir. Mersin (2017) tarafından iletişim dersinin eğitim fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde etkisi ile ilgili yapılan araştırmanın sonucuna göre iletişim dersinin üniversite öğrencilerin temel iletişim becerilerini geliştirmektedir. Afacan ve Turan (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarına verilen yaratıcı drama yöntemi ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitimi programının öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Çiftçi ve Altınova (2017) tarafından sosyal hizmet bölümünde öğrenim gören 58 1. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada, iletişim becerisi geliştirme programının deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerini anlamı şeklinde artırdığı sonucu bulunmuştur. Arifoğlu ve Razi (2011) tarafından yapılan çalışmada, daha önce iletişim ile ilgili bilgi alan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre iletişim puanları daha yüksek bulunmuştur. Elkin ve arkadaşları(2016) tarafından yapılan çalışmada da iletişim ile ilgili eğitim alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre davranışsal iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da, verilen iletişim becerisi eğitiminin, öğrencilerin iletişim becerisi düzeyini olumlu yönde arttırdığını sonucu elde edilmiştir (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010; Atan, 2016; Demirel, Ökdem, Saracoğlu, 2010; Deniz, 2003; Rees ve McPherson, 2002; Yıldız ve Duy, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili programların üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini artırmada etkili olduğu ve bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”nın, deney grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi düzeylerini artırmada etkili olduğu görülmüştür. İnsan ilişkileri ve iletişim ile ilgili programlarının üniversite öğrencilerin problem çözme becerisi düzeyleri üzerinde etkisiyle ilgili sınırlı sayıda çalışmalar yapılmıştır. Çam (1997) tarafından yapılan, iletişim becerilerini geliştirme programının, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 30 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve deney grubunda yer alan öğrencilere üzere 12 hafta süreyle iletişim becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iletişim becerileri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Dereli (2018) tarafında 119 eğitim fakültesinde okuyan üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yapılan sınırlı sayıda çalışma incelendiğinde insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili programların üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğu ve bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerin iletişim becerisi ve problem çözme becerisi düzeyleri arasındaki pozitif yönlü ve orta düzeyde ( $r = .579$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir ( $p < .001$ ). Üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri arasındaki ilişki üzerine araştırmalar yapılmıştır. Küçük (2012) tarafından 130 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmanın sonucuna göre üniversite öğrencilerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu'nun (2009) tarafında yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmadan da benzer sonuçlar elde edilmiş ve üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar gösteriyor ki iletişim veya problem çözme becerisinin herhangi birisinde oluşacak gelişim, diğerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları gösteriyor ki yeterince yapılandırılmış ve belli bir plan doğrultusunda yürütülen insan ilişkileri ve iletişim ders programları öğrencilerin iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir; fakat insan ilişkileri ve iletişim dersi belli bir plan dâhilinde yürütülmezse ve etkinliklerle desteklenmezse dersin öğrencilere yapacağı katkı sınırlı olacaktır. Yazar Kaptan ve Oğuz (2011) tarafından yapılan araştırmada, etkili iletişim dersinin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde herhangi anlamlı bir farklılığa yol açmamasının nedenleri arasında, dersin teori ağırlıklı işlenmesi ve beceri geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterince yapılmaması olarak gösterilmiştir. Uzuntaş (2013) da etkili iletişim dersinin teorik olarak işlenmesinin öğrencilere yeterince fayda sağlamayacağından bahsetmiş ve uygulamaya yönelik etkinlik materyallerinin eksikliğinin giderilmesi için örnek bir çalışma sunmuştur. Yurdakal (2018) da iletişim dersi ile ilgili yaptığı çalışmada iletişim dersinin teorik olarak değil de uygulamaları olarak verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu çalışma, vaka çalışması, grup tartışmaları ve rol canlandırma etkinlikleri gibi uygulamaya dönük etkinlikleri barındıran bir çalışma olduğu için konu ile ilgili çalışan araştırmacılara ve özellikle insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili dersleri yürütecek öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda üniversite öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin yeterince gelişmediği sonucu elde edilmiştir (Elkin, Karaman ve Barut, 2016; Kantek, Öztürk ve Gezer, 2010; Yeşilyaprak, 1986)). Can, Öner ve Çelebi (2009) tarafından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde yürütülen araştırmadan elde edilen sonuca göre, üniversite öğrencilerin problem çözme becerilerinin yeterince gelişmediği tespit edilmiştir. Kantek, Öztürk ve Gezer (2010) tarafından yapılan araştırmada da yüksekökol öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yeterince iyi olmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmek için ders programlarında insan ilişkileri ve iletişim dersine daha fazla yer verilmesi

gerekmektedir (Elkin, Karaman ve Barut, 2016). Yurdakal (2018) yaptığı araştırmada iletişim dersinin özellikle eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları için önemine vurgu yapmış ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Unutulmamalıdır ki bir öğretmenin sahip olması gereken en temel özelliklerin başında etkili iletişim kurabilme becerisi ve problem çözme becerisi gelmektedir (Çuhadar, Özgür ve Akgün, Gündüz, 2014). Meslek hayatında yeni bir nesil yetiştirecek öğretmen adaylarına iletişim ve problem çözme becerisi kazandırmak çok önem arz etmektedir.

Sonuç olarak “İnsan İlişkileri ve İletişim Ders Programı”, üniversite öğrencilerin iletişim ve problem çözme beceri düzeylerini artırmaktadır. Bu çalışma bir üniversitenin belli bir bölümünde okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, geliştirilen programının öğrenciler üzerinde kısa süreçteki etkileri ile sınırlıdır. Bu tür programların öğrenciler üzerinde uzun süreçteki etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilir. İnsan ilişkileri ve iletişim ders içeriğinin gözden geçirilerek geliştirilmesinin ve uygulamaya dönük çalışmaların daha fazla yer almasının, gerekirse dersin teorik ve uygulama şeklinde iki döneme yayılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca iletişim ve problem çözme becerileri ileride bir mesleği icra edecek tüm bölümlerdeki öğrenciler için önem taşımaktadır, bundan dolayı insan ilişkileri ve iletişim dersinin tüm bölümlerde okuyan öğrencilere okutulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- AFACAN, Ö. ve Turan, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı, 33* (2), 211-237
- ARİFOĞLU, B. ve Sala Razi, G. (2011). Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *DEUHYO ED, 4*(1): 7-11
- ARSLAN, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*, 1-8.
- ATAN, A. (2016). *Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- BARKER, L. R. (1999). *The social work dictionary*. USA: NASW Press.
- BENCUYA, C. (2003). *Öğretmenlerin iletişim becerisi eğitimi almasının öğrenciler üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinin Üniversite Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Beceri..

BİNGHAM, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (Çev. A. Ferhan Oğuzhan). İstanbul: Millî Eğitim.

BOLAT, S. (1990). *Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci iletişimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BUDAK, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü* (3. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat.

BUĞA, A., Wise, E. Ö. F. A. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep University Journal Of Educational Sciences*, 2(2), 48-58.

CAN, H., Öner, Ö. İ. ve Çelebi, E. (2009). Üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 35-58.

CERTEL, H. (2008). Din-iletişim ilişkisi ve dini iletişim engelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 127-158.

ÇAM, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2(12): 16-27.

ÇAM, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 95-111.

ÇİFTÇİ, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.

ÇUHADAR, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Şemseddin Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 295-311

ÇULHA, M. ve Atlas Dereli, A. (1987). Atılğanlık eğitimi programı. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 124.

DEMİREL, Y., Ökdem, F. Ş. ve Saracoğlu, F. (2010, Ekim). *Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerine verilen temel iletişim becerileri dersinin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirme düzeylerine etkisi*. MYO-OS Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Düzce. <[www.kmyo.duzce.edu.tr/kmyo/pdf/MYO\\_OS\\_7002.pdf](http://www.kmyo.duzce.edu.tr/kmyo/pdf/MYO_OS_7002.pdf)> (2011, Aralık 2).

DENİZ, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DERELİ, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 20(3).

DÖKMEN, Ü. (1994). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.

ELKATMIŞ, M. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4).



- ELKİN, N., Karaman, F. ve Barut, A. Y. (2016). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 70-80.
- ERSANLI, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10, 7-12.
- GÖRMÜŞ, A.Ş., Aydın, S. ve Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(1) 109-28.
- GÜLBAHÇE, Ö. (2010). K. K. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Atatürk Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-22.
- GÜLŞEN, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- GÜNÜŞEN, N.P. ve Üstün, B. (2011). Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile kontrol odağı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(2), 72-77.
- KANTEK, F. ve Öztürk, N. ve Gezer, N. (2010, Kasım). Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Kongre Kitabı*, 11-13 Kasım 2010, Antalya, 186-190.
- KAPIKIRAN, N.A. ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 69-77.
- KARACA, M. (2016). Sosyolojik perspektiften iletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 626-648.
- KEYİFLİ, Ş. (2013). Cami içi din eğitimi ve iletişimi süreci olarak hutbeler. *Ekev Akademik Dergisi*, 17 (55), 71-88.
- KORKUT, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KORKUT, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- KÜÇÜK, D. P. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(1).
- MERSİN, S. (2017). The views of students regarding the communication lesson, *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 4 (4), 249-252.
- ÖZDEMİR, G. (2011). *Ebelik ve Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerileri ve yaşam yönelimlerinin stresle baş etme tutumları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İnsan İlişkileri ve İletişim Dersinin Üniversite Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Beceri..

ÖZLEK, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

REES, C. S. and McPherson, A. (2002). Communication skills assessment: The perceptions of medical students at the University of Nottingham. *Medical Education*, 36, 868-878.

SARACALOĞLU, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-206.

SENEMOĞLU, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (22. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

TEMEL, M. ve Şisman, F. N. (2017). İletişim becerileri eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin sanal ve kişilerarası ilişkilerine etkisi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 171-179.

UZUNTAŞ, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 21(1), 11-30.

ÜSTÜNEL, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.

WARDROPE, W. J. (2002). Department chairs' perceptions of importance of business communication skills. *Business Communication Quarterly*, 65 (4), 60-72.

YALÇIN, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yüksekökol öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.

YARAR, Kaptan, S. ve Oğuz, A. (2011). Etkili iletişim dersinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Bildiri özeti.

YEŞİLYAPRAK, B. (1986). Üniversite gençliğinin psikolojik sorunları. *Psikoloji Dergisi*, 20, 81-96.

YILDIZ, S.A. (2006). Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 231-244.

YILDIZ, M.A. ve Duy, B. (2013). Kişilerarası iletişim becerileri psiko-eğitim programının görme engelli erinlerin empatik eğilim ve iletişim becerileri üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3): 1461-1476

YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BlSFYRx/10279/41807946](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BlSFYRx/10279/41807946) adresinden 29.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

YURDAKAL, İ. H. (2018). Öğretmen adaylarının etkili iletişim dersine ilişkin bakış açıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).

# LİSANSÜSTÜ DÜZEYDE EĞİTİME İLİŞKİN ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİ: BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜ LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Meltem KURTOĞLU ERDEN<sup>1</sup>, Süleyman Sadi SEFEROĞLU<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, meltemkurtoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2438-438X.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, sadi@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5010-484X.

Geliş Tarihi: 29.11.2019 Kabul Tarihi: 04.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.653099

**Öz:** Yüksek lisans ve doktora programlarından oluşan lisansüstü eğitim, lisans eğitiminin tamamlanmasının ardından seçilen bir dalda düzenlenen iki aşamalı öğretim sürecini kapsamaktadır. Lisansüstü eğitim belli bir alanda uzmanlaşmayı amaçlayan eğittir. Lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitimin verildiği alanın içeriklerine uygun programların hazırlanması ve öğrenci ile öğretim üyelerinin işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve görüşlerinin ortaya çıkarılması da programın başarılı olmasında önemli unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bir programa yönelik öğrencilerin görüşleri, o programı hazırlayan ve uygulayanların görüşleri kadar önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Bilgisayar Öğretimi ve Teknoloji Eğitimi (BÖTE) alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin lisansüstü eğitim alma nedenleri, lisansüstü eğitimden beklentileri, lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 10'u yüksek lisans, 10'u doktora öğrencisi olmak üzere 20 lisansüstü öğrencisine ulaşılmıştır. Çalışmayla ilgili veriler "Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüş Formu" başlıklı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerden, öğrencilerin lisansüstü eğitimi genel olarak akademik kariyer, bilimsel süreçler, kişisel gelişim ve alanda uzmanlaşma kavramlarıyla bütünleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** BÖTE, lisansüstü eğitim, lisansüstü öğrenci, akademik kariyer

# STUDENTS' EVALUATION REGARDING EDUCATION AT GRADUATE LEVEL: THE CASE OF GRADUATE STUDENTS IN COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY

## Abstract:

Postgraduate education, which consists of master's and doctoral programs, includes a two-stage teaching process in a selected branch after the undergraduate education. Postgraduate education aims to specialize in a certain field. In order to achieve the aims of postgraduate education, it is necessary to prepare programs suitable for the content of the field in which the education is given and to act in cooperation with the students and faculty members. In this process, revealing the needs, expectations and opinions of the students are considered as important for the success of the program. For this reason, the opinions of the students towards a program are considered as important as the opinions those who prepare and evaluate the program. In this context, the aim of this study is to reveal the opinions of graduate students in the field of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) about post-graduate education. In this direction, the students' reasons for receiving post graduate education, their expectations from post-graduate education, the problems they encountered during the post-graduate education process, and their opinions about these problems were tried to be revealed. For this purpose, 20 graduate students were reached, 10 of whom were masters students and others were doctoral students. The data were collected through a form titled "Opinion Form Regarding Postgraduate Education". From the data obtained, it was concluded that the students generally integrated postgraduate education with the concepts of academic career, scientific process, personal development and specialization in the field.

**Keywords:** CEIT, graduate education, graduate students, academic career

## I. GİRİŞ

Son yıllarda bilgi üretim hızının artması, lisans düzeyindeki eğitim-öğretim sürecinin nitelikli insan yetiştirme konusunda yetersiz görülmesine neden olmuştur (Güven ve Tunç, 2007). Ayrıca lisans programlarına yönelimlerdeki artışla beraber lisans mezun sayısının çoğalması da bireylerin daha farklı niteliklerle donatılmasını zorunlu kılmaktadır (Gömleksiz ve Et, 2013). Tüm bunların bir sonucu olarak; lisans eğitiminden daha üst düzeyde bilgi sunarak nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedefleyen eğitim programları, yani lisansüstü eğitim ortaya çıkmıştır (Alhas, 2006). Lisansüstü eğitim,

bireyin kendi gelişimine yönelik çeşitli bilimsel bilgi ve beceri kazandığı bir süreç olmanın yanı sıra; ülkenin kalkınması ve bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasi, kültürel alanlarda gelişmesi için önemli bir etki gücü sağlayan eğitim-öğretim düzeyidir (Bülbül, 2003; Dilci ve Gürol, 2012). Öte yandan Varış'a (1972) göre lisansüstü eğitim, araştırma yoluyla bilgiye katkı sağlayacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi hedefleyen eğitim faaliyetleridir.

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda lisansüstü eğitimin birçok işlevi olduğunu söylemek mümkündür. Türker'e (2001) göre, lisansüstü eğitimin birey ve toplum açısından iki önemli işlevi bulunmaktadır. Bireysel açıdan bakıldığında, bireyin, istediği alanda bilgi kapasitesini artırması ve üst düzey öğrenme ihtiyacını karşılaması açısından önemli görülmektedir. Toplum açısından ele alındığında ise lisansüstü eğitim, kalkınmışlığın en önemli ölçütü olarak kabul görmektedir. Arıcı (2001) ise lisansüstü eğitimin işlevlerini "bilim-sanat üretme ve yayma, toplumsal sorunları doğru algılama ve sorunlara çözüm önerileri geliştirme, ile üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunma" şeklinde üç başlık altında ele almıştır.

Bireyin kendi isteği doğrultusunda, belli şartları taşımak koşuluyla dahil olduğu lisansüstü eğitim programları yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki dereceden oluşmaktadır. Yüksek Öğrenim Kurumu, bu eğitim programlarının amaçlarını yüksek lisans derecesi için "*Öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak*"; doktora derecesi için ise "*Öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak*" şeklinde açıklamıştır (YÖK, 2008).

Lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitim verilecek alanın ihtiyaçlarına uygun olarak lisansüstü eğitim programların hazırlanması ve öğrenci ile öğretim üyelerinin işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerekmektedir (Bülbül, 2003; Düzkan-tar Uysal ve Batu, 2010). Bu süreçte özellikle danışman öğretim üyelerine büyük rol düştüğü düşünülmektedir. İyi bir danışman dürüst, bilgi paylaşımına gönüllü, geri bildirimler vererek öğrencinin gelişimine destek veren, açık sözlü biri olmalıdır (Knox ve McGovern, 1988; aktaran Düzkan-tar-Uysal ve Batu, 2010). Brown ve Atkins'e (1991) göre de etkili bir danışmanın aynı zamanda etkili bir araştırmacı olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip öğretim üleriyle yürütülen lisansüstü eğitim sürecinin sonunda, nitelikli insan yetiştirme konusunda başarıya ulaşılabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, danışman öğretim üyesi ile öğrenci arasında yaşanabilecek problemler süreci olumsuz etkileyerek başarıya ulaşılmasını engelleyebilir (Koç ve Özkoçak, 2019). Bunun yanı sıra lisansüstü eğitim sürecinde öğrenci, öğretim üyeleri, eğitim programları ve çalışma şartlarına bağlı birçok farklı sorunla da karşılaşılabilir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkabilmek için öncelikle mevcut sorunların tespiti gerekmektedir. Bu durumda, lisansüstü eğitimin paydaşlarıyla yapılan çalışmalar önem taşımakta; bir lisansüstü eğitim programını hazırlayan, uygulayan

ve o programda eğitim gören kişilerin görüşleri değerli görülmektedir (Özmenteş ve Özmenteş, 2010).

Lisansüstü eğitimle ilgili alanyazın incelendiğinde, lisansüstü eğitime yönelik olarak öğretim elemanlarının, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin toplandığı çalışmalara rastlandığı, ancak son yıllarda bu bağlamda yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Koşar, Er ve Kılınç (2020), öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alma nedenlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir çalışma yapmıştır. Çalık ve Gürer (2019), lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, aldıkları eğitime ilişkin düşüncelerini incelemek amacıyla eğitim bilimleri alanında farklı lisansüstü programlarda eğitimine devam eden öğrencilerle bir çalışma yürütmüştür. Benzer şekilde Koç ve Özkoçak (2019), lisansüstü eğitimlerine devam eden öğrencilerle görüşmeler yaparak öğrencilerin lisansüstü eğitim alma nedenleri, bu eğitimden beklentileri ve süreçte karşılaştıkları sorunları ortaya koymuşlardır. Teyfur ve Çakır (2018) da, lisansüstü eğitim almakta olan öğretmenlerin eğitime başlama gerekçeleri ve süreçte karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Lisansüstü eğitim alan öğrencinin ihtiyaç, beklenti ve sorunlarının ne olduğunun ortaya konması, sorunlara yönelik çözümler üretilerek eğitim sürecinin daha verimli hale getirilmesini sağlayabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmış ve öğrencilerin,

- lisansüstü eğitim alma nedenleri,
- lisansüstü eğitimden beklentileri,
- lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu amaca yönelik araştırmanın problem cümlesi "*BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?*" olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

1. BÖTE lisansüstü programlarında eğitim alan öğrenciler lisansüstü eğitime kabul şartları hakkında ne düşünüyorlar?
2. BÖTE lisansüstü programlarında eğitim alan öğrencilerin düşüncelerine göre lisansüstü eğitim nedir?
3. BÖTE alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri nelerdir?
4. BÖTE lisansüstü programında eğitim alan öğrenciler ideal bir lisansüstü eğitim programından beklentileri nelerdir?

5. BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin beklentileri eğitime başlamadan önce ve başladıktan sonra nasıldır?
6. BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri sıkıntılara ilişkin düşünceleri nelerdir?
7. BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tez konusu ve danışman belirleme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu sürecin nasıl olması gerektiğini düşünmektedirler?
8. BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, lisansüstü eğitimin getirisi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

## II. YÖNTEM

### 1.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilimsel (fenomenolojik) çalışmalar, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı hedeflediği için, hedef kitledeki bireylerin söz konusu olguya yönelik deneyimlerinin özüne inilmesini gerektirmektedir. Olgu bilimde esas amaç, bireyin dünyası ve onun oluşturduğu anlamlar olduğu için bireyin yaşantısı, yaşantıların geçtiği ortam ve bağlam da çalışılan olguyu ortaya koyarken önemlidir (Aydın, 2015). Moustakas (1994) olgu bilimsel çalışmalarda, neyin, nasıl deneyimlendiği üzerine odaklanılması gerektiğini ifade etmektedir (akt., Creswell, 2007). Bu çalışmada ele alınan olgu (fenomen), lisansüstü eğitimidir.

### 1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu örnekleme yönteminde ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden var olan ölçütleri karşılayan bütün durumlar incelenebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2006). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, katılımcıların BÖTE Bölümü'nde lisansüstü programlarda öğrenimlerine devam ediyor olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu BÖTE alanında lisansüstü eğitime devam eden 20 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara BÖTE bölümlerinin bulunduğu gruplardan ve sosyal ağ siteleri üzerinden ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin 10'u yüksek lisans, 10'u ise doktora programlarında öğrenim görmektedirler. Bu öğrencilerin bir kısmı halihazırda bir işte çalışan öğrencilerdir. Katılımcı öğrencilerin çalışma durumlarıyla ilgili dağılım Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Mesleklerine Göre Dağılımları

Meslekler	F
Öğretmen	6
Akademisyen	6
Bilişim Teknolojisi ile ilgili özel sektör	5
Çalışmıyor	3

### 1.3. Veri Toplama Aracı

Olgu bilim çalışmalarında görüşme, gözlem, odak grup görüşmeleri veya farklı metotlar kullanılarak veri toplanabilmektedir (Lester, 1999). Şimşek ve Yıldırım (2006), olgu bilimsel çalışmalarda esas veri toplama aracının görüşme formları olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüş Formu*” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır:

- Formun ilk bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel sorular,
- Formun ikinci bölümünde ise lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan “*Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşler Anketi*” bulunmaktadır.

Veri toplama aracı oluşturulurken ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve benzer nitelikteki veri toplama araçları incelenmiştir. Daha sonra taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form nitel araştırma konusunda yetkin ve nitel araştırma yapmış olan 4 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlara sorulara ilişkin görüşleri ve soruların anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca eklemek istedikleri farklı bir önerileri varsa belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşünden sonra form gözden geçirilmiş ve daha sonra iki uzmanın formun son halini incelemesi istenmiştir. Onlardan gelen öneriler doğrultusunda forma nihai şekli verilmiştir. Formun son halinde 19 sorudan oluşan “*Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşler Anketi*” oluşturulmuştur.

### 1.4. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### 1.5. Geçerlik ve Güvenirlik

İlk aşamada araştırmacılar sorulara verilen cevapları tekrarlı olarak okumuştur. Kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra, nitel araştırma konu-



sunda yetkin bir araştırmacıdan verilere ilişkin kategori oluşturması istenmiştir. Son aşamada ise, iki araştırmacının oluşturduğu kategoriler incelenerek uyum bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırmacıların ayrı ayrı oluşturdukları kodlar ve temaların karşılaştırılmasında ise Miles ve Huberman'ın (1994) ifade ettiği, Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılarak, güvenilirlik belirlenmiştir. Bu şekilde araştırmacının güvenilirliği % 80 olarak hesaplanmıştır.

### III. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada belirlenen araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.1. BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime Kabul Şartları Hakkındaki Görüşleri

BÖTE alanında eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime kabul şartları hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde araştırmacı tarafından öncelikle olumlu ve olumsuz olarak iki ana kategori oluşturulmuştur. Dört katılımcı kabul şartlarını makul ve yeterli bularak olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer katılımcılar ise yapılan sınavlar ve mülakatlar kapsamında eksiklikler olduğunu belirtmiş ve olumsuz görüş ifade etmişlerdir (Bkz. Tablo 2).

**Tablo 2.** Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Kabul Şartları Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

Ana Kategori	Alt Kategoriler	f
Olumsuz	Sınavların yordama yetersizliği (ALES, YDS, ÜDS)	5
	Üniversiteler arası eşitsizlik	5
	BÖTE için dil puanı sınırının kaldırılması	3
	Belirleyici ve anlamlı olmaması	3
Olumlu	Farklı bölümlerden öğrenci alımı	2
	Makul ve yeterli	4

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılardan 5'i, eğitime kabul için yapılan sınavların, eğitim sürecindeki başarıya yönelik yordayıcı özellikte olmadığını söyleyerek sınavları anlamlı ve geçerli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 4 bu görüşünü, "ALES, YDS ve ortalama istemeleri mantıklı, çünkü bir şekilde hak edenleri ayırt etmeleri lazım. Ama bu koşulların yeterince ölçülemediğini düşünüyorum. Mesela YDS puanı yüksek her öğrencinin, ders kapsamında verilen İngilizce kaynakları çok rahat okuyabileceğini düşünüyorum. Çünkü şu anki sınav sistemi strateji uygulanarak yük-

*sek alınabilecek bir sınav.” şeklinde ortaya koyarken Katılımcı 17 ise, “ALES, dil puanı, not ort. ve mülakat var diye biliyorum. Bence farklı kriterler eklenerek lisansüstü eğitimin kalitesi artırılabilir. Öbür türlü dersaneye gidip de belirli bir ALES puanı ve lisansüstü eğitim niye yapılmalıdır sorusuna bile cevap veremeyen herkesin programlara alınmaması yapmaması sağlanabilir.”* diyerek sınavlara dershaneye giderek hazırlanan ve yüksek puan alarak programlara kabul alan ama lisansüstü eğitim hakkında hiçbir fikri olmayan insanların lisansüstü eğitim yaptığını belirterek, sınavların bir gösterge olmadığına dair düşüncelerini ifade etmiştir.

Kabul şartlarında olumsuz olarak görülen bir diğer boyut ise, üniversiteler arası eşitsizliktir. Beş katılımcı, lisansüstü eğitime kabul şartlarının üniversiteden üniversiteye değiştiğine dikkat çekmiştir. Örneğin Katılımcı 16, bu konuya ilişkin görüşünü *“Her üniversite kendi koşullarını belirliyor. Bazı üniversiteler bilim sınavına ek olarak mülakat yapıyorlar ve mülakatlarda genellikle torpil oluyor maalesef ve gerçekten bu eğitimi almak isteyenler dışarda kalabiliyor.”* şeklinde ortaya koymuştur. Katılımcı 20 de benzer şekilde, *“Bu durumun üniversiteden üniversiteye değişiyor olması aslında adaletsizlik gibi geliyor bana. Sonuçta mezun olduğunda herkes aynı diplomayı alıyor. Ama bazı üniversitelerin dil puanı yüksek bazılarının düşük. Hepsi yüksek olmalı ve herkes eşit şartlarda eğitim almalı.”* demiştir.

BÖTE Bölümü lisansüstü eğitime kabul şartlarından dil puanı sınırının kaldırılması da katılımcıların üzerinde durduğu bir nokta olmuştur. Üç katılımcı BÖTE için dil puanı sınırının yeniden getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 8 *“Dil puanı sınırı tekrar getirilmeli”*, Katılımcı 15 *“Dil şartı kesinlikle sınav ile sağlanmalı”* ve Katılımcı 18 *“Dil puanının BÖTE için kalkması kötü oldu”* diyerek bu konu hakkındaki düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Üç katılımcı da kabul için gerekli görülen şartların belirleyici, anlamlı ve nesnel olmadığını söylemişlerdir. Katılımcı 14 *“Çok anlamlı değiller. Nitekim kabul edilen pek çok öğrenci eğitimi bırakıyor veya başarısız oluyorlar”* diyerek kabul şartlarının, eğitim sürecinin sürdürülmesi açısından anlamlı olmadığını vurgulamıştır.

Tablo 2’de verilen cevaplar incelendiğinde, iki katılımcının bölüm dışından başvuranların, lisansüstü eğitim yapmasına ilişkin kabul şartlarıyla ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Ancak katılımcılardan biri farklı bölümlerden öğrenci kabul edilmesini rahatsız edici bulurken; diğeri ise sınavların adil olmaması nedeniyle bölüm dışından başvuranların engellenmesini olumsuz bulmuş ve düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Her üniversite mülakat yapmalı bence. Bazen sadece sınav yapılıyor ve pek adil olmadığını düşünüyorum. Sonuçta farklı bölümlerden başvuran ilgili kişiler olabilir. Bu tarz sınavlarla bu kişiler engelleniyor.”*

Katılımcıların dördü ise genel görüşün aksine BÖTE Bölümü lisansüstü eğitime kabul şartlarına ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde olduğunu ifade etmişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, *“Bence makul”*, *“Yeterlidir”*, *“Kabul için öngörülen koşulların*

*normal standartlarda olduğunu düşünüyorum*”, “*şartları makul görüyorum, hatta biraz daha ağırlaştırabilirler*” diyerek kabul şartlarına olumlu baktıklarını belirtmişlerdir.

### 3.2. BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimin Ne Olduğuna İlişkin Görüşleri

Lisansüstü eğitimin ne olduğuna ilişkin verilen cevaplara bakıldığında, cevapların genel olarak üç tema etrafında toplandığı görülmüştür. Katılımcılar lisansüstü eğitimi, “*bilim insanı olma yolunda atılan adım*”, “*alanında uzmanlaşma süreci*” ve “*kişisel gelişim*” olarak tanımlamışlardır (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimin Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	F
Alanında uzmanlaşma süreci	13
Bilim insanı ve akademisyen olma yolunda atılan adım	4
Kişisel gelişim	3

Cevaplar incelendiğinde en fazla yoğunlaşılan konunun, lisansüstü eğitim alanında uzmanlaşılması olduğu görülmüştür. Örneğin Katılımcı 2 “*alanı tanımak ve bu alana nasıl katkı yapılacağıının öğrenilmesi*”, Katılımcı 5 “*Lisansüstü eğitim çalıştığınız alanı iyi bir şekilde öğrenmek ve bu alana katkı getirebilmek için gerekli alt yapıyı oluşturduğunuz (bilimsel düşünme ve ifade etme) ve katkı getirdiğiniz bir süreçtir.*”, Katılımcı 19 “*lisansüstü eğitimin çemberini daraltmak, biraz daha alana yoğunlaşmak*” gibi cevaplarla lisansüstü eğitimin, kişinin istediği bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olarak uzmanlaşması şeklinde tanımlamalar yapmışlardır.

Öte yandan Katılımcı 3, “*Bilim insanı olma yolunda ilk adımdır.*”, Katılımcı 4 “*Akademisyenlik ve bilimsel çalışmalar alanında ilk basamaktır. Bu eğitimi bitiren kişi, en azından bir tezin nasıl yazılacağını, bu süreçte nasıl düşünülmesi gerektiğini bilir.*”, Katılımcı 9 “*Akademik hayata hazırlıktır*”, Katılımcı 14 “*Bilim insanı olma sürecidir*” şeklindeki cevaplarıyla lisansüstü eğitimi bilim insanı ve akademisyen olma süreci olarak tanımlamışlardır.

Bu arada Katılımcı 1 “*Bence kişinin gelişime açık olması için sadece bir araçtır.*”, Katılımcı 6 “*Lisansüstü eğitim kişinin kendisini geliştirmesidir.*”, Katılımcı 17 “*kişinin kendini geliştirmesidir.*” diyerek lisansüstü eğitimin kişisel gelişimle ilgili olduğuna yönelik tanımlamalar yapmışlardır.

### 3.3. BÖTE Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Katılımcıların lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri incelendiğinde, cevapların 3 ana kategori altında toplandığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4).

**Tablo 4.** BÖTE Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimi Tercih Etme Nedenlerinin Dağılımı

Ana Kategori	F
Akademisyen olmak	16
Kendini geliştirmek	5
Para kazanmak	1

Tablo-4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=16) lisansüstü eğitime başlamayla ilgili olarak “akademisyen olmak” şeklinde bir gerekçe sunduğu görülmektedir. Öte yandan bazı katılımcıların (f=5) “kendini geliştirmek”, 1 katılımcının da “para kazanmak” şeklinde bir amaçla bu sürecin içinde yer aldığını ifade ettiği görülmektedir.

Katılımcıların diğer görüşleri incelendiğinde ise, 3 katılımcının hem kendisini geliştirmek hem de akademisyen olmak için lisansüstü eğitime başladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Katılımcı 1 “*Akademik alanda kendimi ispat edebilmek ve kendimi sürekli gelişime açık tutabilmek için*”, Katılımcı 17 “*Kendimi geliştirmek ve akademisyen olmak*”, Katılımcı 20 “*Akademik personel olmak, önceliğim kendimi geliştirmek, ama sonra akademisyen olmak*” diyerek, hem kendini geliştirmek için hem de akademisyen olmak için lisansüstü eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir.

#### **3.4. BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin İdeal Bir Lisansüstü Eğitim Programından Beklentileri**

Katılımcıların lisansüstü eğitim programından beklentilerine ilişkin soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, öğrencilerin lisansüstü eğitimden; öğretim üyesi, işlev, güncellik gibi pek çok farklı yönde beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerine yönelik olarak; Katılımcı 1 “*Gereksiz iş yükü olmadan öğrenciye katkı sağlayacak bir eğitim programının ve öğretim elemanlarının olması.*” ve Katılımcı 10 “*Zeki ve kültürlü insanların eğitim vermesi*” şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

Lisansüstü eğitimin işlevine yönelikse genel olarak Katılımcı 3 “*gerçek anlamda, alana yönelik geniş bir bakış açısı kazandırması*”, Katılımcı 20 “*Lisansüstü eğitim, bireyin zihnini açmalı. Farklı şeyleri keşfetmesine olanak sağlamalı. Araştırma sürecinin nasıl olduğunu öğretmeli. Bir araştırma nasıl tasarlanır ve nasıl yürütülür konusunda birey bilgilendirilmeli. Öncelikle araştırma yöntemleri konusunda yetkinleştirilmeli ve sonrasında konu belirlenerek kişi o konu hakkında yeterince okuma yapmasına olanak sağlamalı.*” gibi cevaplarla akademisyen ve bilim insanı yetiştirmeli, araştırma sürecinin nasıl olduğunu öğretmeli, bir araştırma nasıl tasarlanır ve nasıl yürütülür konusunda bireyi bilgilendirmeli, alanla ilgili geniş bir bakış açısı kazandırmalı şeklinde görüşler ortaya atmışlardır. Katılımcı 14 ise “*Dünya ile bütünleşik, güncel konuların yerel ile harmanlanarak incelendiği bir ortam*”, Katı-

lımcı 17 “*Toplumdaki sorunların farkına varılarak çözüm üretmeye odaklanılmalı. Ayrıca ulusal ve uluslararası ilişkilere önem vermeli.*” şeklindeki cevaplarıyla da lisansüstü eğitimin toplumsal ve evrensel güncel gelişmelere uygun bir biçimde yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

### 3.5. BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitime İlişkin Beklentilerinin Eğitime Başlamadan Önceki ve Başladıktan Sonraki Durumu

BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin, eğitime başlamadan önceki beklentileri ile başladıktan sonraki beklentileri arasında bir değişim olup olmadığı şeklindeki soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların bir kısmının olumlu bir kısmının da olumsuz görüşler beyan ettikleri görülmüştür. Bu süreçte olumlu yönde değişim gösterdiğini belirten katılımcıların sayısıyla olumsuz görüş bildirenlerin sayısının hemen hemen aynı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitime başlamadan önceki beklentileri genel olarak alanında derinlemesine bilgi sahibi olma, bilimsel süreçlere hakim olma, yayın çıkarma ve akademik kariyer yapma boyutlarına yöneliktir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Başlamadan Önceki Beklentilerinin Dağılımı

Beklenti Boyutu	F
Alanında derinlemesine bilgi sahibi olma	6
Yayın çıkarma	5
Diğer	5
Akademik kariyer yapma	3
Bilimsel süreçlere hakim olma	2

Tablo 5’teki verilere göre altı katılımcı lisansüstü eğitimde, eğitim aldıkları alana dair bilgi seviyelerini artırmayı ve alanda uzmanlaşmayı belediklerini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan üçü, bu beklentilerinin eğitime başladıktan sonraki süreçte karşılandığını söylemişlerdir. Örneğin Katılımcı 12 “*Bilgi seviyemin artacağı beklentisinin karşılandığını belirtebilirim. Olumlu yönde değişim olduğunu söyleyebilirim.*”, Katılımcı 16 “*Alanımla ilgili kendimi geliştirmeyi bekliyordum ve beklentilerimi karşılandı*” ve Katılımcı 19 “*Bir konuda uzmanlaşmak, yayın yapmak, alanla ilgili farklı dersler almak şeklindeki beklentilerim kısmen gerçekleşti*” ifadeleriyle beklentilerinde olumlu yönde değişim olduğunu belirtmişlerdir. Diğer üç katılımcı ise, bu beklentilerinin karşılanmadığını söyleyerek, bunun sebebini lisansüstü derslerin etkisizliğine ve öğretim üyelerinin tutumuna bağlamışlardır.

Katılımcı 2 *“Lisansüstünde alana yönelik daha çok çalışma yapacağım alanı daha iyi tanıyacağımı düşünüyordum, Fakat lisans dönemindeki derslerden pek farkı yok. Her ders günü kurtarmaya yönelik, verilen ödevlerin geliştirici bir tarafı yok”,* Katılımcı 11 *“Başlamadan önce açıkçası lisans eğitiminde aldığım eğitimin biraz daha kapsamlısını almayı bekliyordum. Kendi alan derslerimde daha çok gelişmeyi bekliyordum. Fakat beklentilerim tam olarak karşılanmadı. Aldığım ve açılan derslerin çoğu alanda yapılan çalışmalarını tanıma, inceleme, analiz etme ve üretebilme üzerine idi. Beklentilerim de bu yönde değişti diyebilirim.”* şeklindeki ifadeleriyle beklentilerinin karşılanmama sebebi olarak dersleri işaret etmişlerdir. Katılımcı 20 ise, *“Lisansüstü eğitime başlamadan önce beklentilerim büyüktü fakat sonrasında bu beklentilerimin karşılanmadığını gördüm. Öncelikle alan uzmanı olabileceğimi ve bana sorulan her konuda bilgi sahibi olabileceğimi düşünüyordum. Fakat bunun hocayla alakalı olduğunu ve hocadan hocaya değiştiğini sonradan fark ettim. Eğer iyi bir hoca bulabilirseniz kendinizi geliştiriyorsunuz ve hoca sizin önünüzü açıyor.”* cevabıyla alanda uzmanlaşmaya yardımcı olacak unsurun dersi veren öğretim üyesi olduğunu söylemiştir.

Beş katılımcı yayın çıkarmaya yönelik beklentilerle lisansüstü eğitime başladıklarını ifade etmişlerdir. Üç katılımcı bu beklentilerinin karşılandığını söylerken, iki katılımcı ise derslere bağlı olarak bu beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmiştir. Bu durumu Katılımcı 1 *“Daha fazla kendimi geliştirebileceğimi düşünüyordum. Daha fazla yayın yapmayı düşünüyordum. Derslerin tez için yardımcı olabileceğini düşünüyordum ama derslerin sadece kredi doldurmak için gerekli bir şart olduğunu anladım.”,* Katılımcı 4 ise *“Her ders için gerekli zamanı ve motivasyonumu ayırıp çalışacaktım ama bütün dersler çok ağır geçmeye başlayınca bu durum biraz sıkıntılı geçti. Teze kadar birden fazla bilimsel yayın çıkarma beklentim vardı ama dersler o kadar ağırdı ki çoğu çalışmayı sadece not için yaptım.”* şeklindeki cevaplarıyla açıklığa kavuşturmaya çalışmışlardır.

Üç katılımcı akademik kariyer yapma beklentisiyle lisansüstü eğitime başladıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılardan ikisi bu beklentilerinin karşılanmadığını ve olumsuz yönde değiştiğini söylerken; bir katılımcı ise beklentisinin değişmediğini, hala akademik kariyer yapma isteğinde olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Katılımcı 4 *“Akademisyen olma amacıyla kendimi geliştirmek ve akademisyen olmak beklentilerim vardı. Ama kendimi geliştirmeme rağmen maalesef hala kadroya geçemedim ve artık buna olan inancım da kalmadı”,* derken Katılımcı 8 ise *“Tamamen akademide ilerlemek istiyordum fakat başka alanda iş bulduğum için artık emin olamıyorum. Ayrıca ayrıcalıklarının çok olduğunu ve saygın bir meslek olduğunu düşünüyordum. Gözümde büyümüşüm.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bilimsel süreçlere hakim olma beklentisiyle lisansüstü eğitime başladıklarını söyleyen katılımcılar bu beklenti ve amaçlarında bir değişiklik olmadığını söylemişlerdir. Bu durumu Katılımcı 3 *“Tek başına bir bilimsel araştırma yapabilme seviyesine ulaşmak gibi bir beklentim vardı. Lisans üstü eğitim yaptığım üniversitenin eğitimlerinin de bu doğrultuda olduğunu söyleyebilirim yani beklentilerimde bir değişikliğe neden olmadı.”* ve Katılımcı 5 *“Bilimsel süreçlere hakim olmak ve ileride kendi araştırmalarımı yapmak için altyapı oluştur-*

*mak benim beklentimi oluşturmaktaydı. Süreç içerisinde amaçlarımın değiştiği söyleyemem.”* şeklinde açıklamışlardır.

Ayrıca bir katılımcı, lisansüstü eğitimle birlikte dünyayı değiştirebilecek bir şeyler üretmeyi beklediğini, ancak böyle bir şeyin olmadığını ve bu konudaki kendi beklentisinin de düştüğünü şöyle ifade etmiştir: *“Gerçekten dünyayı değiştirecek bir şeyler üreteceğimi sanıyordum. Aslında yaptığımız şeylerin hiçbir şeyi değiştirmedini fark ettim. Zaten akademisyenlerin amacı da bu değişim değil daha çok puan toplamak. Benim de amacım ikincisine doğru kayıyor.”* Başka bir katılımcı ise eğitime başlamadan önce bir beklentisinin olmadığını ve eğitime başladıktan sonra bu konuda yanılmadığını söylemiştir.

### 3.6. BÖTE Lisansüstü Programında Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Öğretim Sürecinde Karşılaşabilecekleri Sıkıntılara İlişkin Düşünceleri

BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri sıkıntılara ilişkin düşünceleri “Akademik Sıkıntılar” ve “Kişisel Sıkıntılar” olmak üzere 2 ana kategori altında toplanmıştır. Kategorilerin altında ise verilen cevaplara yönelik ortak temalar belirlenmiştir (Bkz. Tablo 6).

**Tablo 6.** Öğrencilerin Lisansüstü Öğretim Sürecinde Karşılaşabilecekleri Sıkıntılarının Dağılımı

Akademik Sıkıntılar	Kişisel Sıkıntılar
İngilizce makale okuma	Sürekli seyahat etmek zorunda kalmak
Ödevler	Hocayla iletişimsizlik
Tez konusu bulma	İş yerinden izin alamama
Bazı kavramları anlayamama	Maddi sıkıntılar
Bazı ders saatlerinin çakışması	Üniversitenin görevlendirme vermemesi

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların pek çok farklı açıdan sıkıntı yaşayabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin Katılımcı 18

*“Beni en zorda bırakan süreç eğitimimin ilk döneminde bana İngilizce makaleleri çok kısa zamanda okuyarak sunum yapmamın istenmesiydi. Bu sunumda başarısız oldum. Çünkü bu sunum benim kısa zamanda yapmam gereken İngilizce çeviriyi ölçtü. Hocaya bana verilen konu hakkında araştırma yap gel deseydi o konu hakkında o süre zarfında daha fazla bilgiye ulaşabilirdim. O konu hakkında hiçbir şey öğrenemedim. Yapmaya çalıştığım İngilizce çeviriyle o dersi bitirdim. Ayrıca tez konusu bulma sürecinde ne yapacağımı bilmeyerek boşuna kaç dönemimi harcadım. Eğer nasıl tez konusu bulacağım konusunda bir danışmanla konuşup ilerleyebilseydim bu süre zarfında ilgi alanımda daha fazla okuma yapmış, alanyazını taramış e böylece daha fazla bilgi birikimi edinmiş olabilirdim.”*

diyerek hem İngilizce makale okuma hem de tez konusu belirleme süreçlerinde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Benim için en zor süreç her hafta şehirlere-rası yolculuk yapmaktır. Diğer taraftan ödevler bazen yetişmiyor.”* cevabıyla hem kişisel hem de akademik sıkıntılar yaşadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğu lisansüstü eğitim süreçlerinde bir yandan eğitime devam ederken bir yandan da bir işte çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da kendilerine sıkıntı çıkardığını Katılımcı 3 *“Hem çalışmak hem de okumak zorunda olmam dışında kayda değer bir sıkıntı ya da zorluk yaşamadım”*, Katılımcı 13 de *“iş yerinden izin almak. Çalışan birinin üniversite ile işini beraber götürebilmesi çok zor olabiliyor.”* gibi cevaplarla açıklamışlardır.

### **3.7. BÖTE Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Tez Konusu ve Danış-man Belirleme Sürecinin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri**

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde bu soruya yönelik genel olarak öğrencinin özgür olması gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür. Danışman belirleme sürecine ilişkin *“Her öğrenci istediği hocala çalışabilmeli, danışmanı öğrenci koşulsuz kendisi seçmeli, çalışılmak istenen konulara yakın şeyleri çalışan kişiler danışman olarak seçilmeli”* gibi görüşler ortaya konulmuştur. Bu süreçle ilgili olarak görüş bildiren tüm katılımcılar danışmanın belirlenmesinde öğrenci istek ve ilgilerinin temel alınması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar, benzer şekilde tez konusu belirleme süreci için de *“Öğrenci istediği konuyu çalışabilir, hocalar fikir vermeli ve baskıcı olmamalıdır, öğrenci konuyu danışmanı rehberliğinde ilgi alanına göre seçmeli”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Burada katılımcılardan bazılarının dikkat çektiği bir nokta, konu seçiminde öğrencinin tamamen özgür bırakılmaması ve danışmanın ona rehberlik etmesi gerektiği olmuştur.

Ayrıca bazı katılımcılar, tez konusu ve danışman belirleme sürecinin ne zaman başlaması gerektiğiyle ilgili olarak birbirine zıt görüşler bildirmişlerdir. Örneğin Katılımcı 19 *“Danışman ve tez konusu seçimi ders döneminde yapılmalı, sonrasına bırakılmamalıdır”* görüşünü savunurken, Katılımcı 3 ise *“Tez konusu ve danışma belirleme sürecinin ders dönemi bittikten sonra başlaması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğrenci yapacağı tezi net olarak belirlemeli ve danışmanı ile nasıl yapabiliriz sorusuna cevap aramalıdır.”* diyerek tez konusu ve danışmanın ders döneminden sonra belirlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

### **3.8. BÖTE Alanında Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimin Getirisi Hakkındaki Düşünceleri**

Katılımcılar lisansüstü eğitimin getirilerinin kişiden kişiye değişebileceğini ifade etmişlerdir. Genel olarak akademisyenlik, unvan, kişisel gelişim, alanda uzmanlaşma ve bilgi üretme üzerinde durulmuştur. Akademisyenliğe yönelik görüşlerden bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:



*“Kişiden kişiye getiriler farklı olacaktır. Şahsen akademisyen olmak isteyen birisi için lisansüstü eğitimin en büyük getirisi akademisyenlik kariyerinin başlangıç noktasını oluşturmasıdır.”*

*“Akademinin ne olduğunu en temel şekilde uygulaması yani ilk basamak-tır. Doktora ile bu basamak tamamlanır.”*

*“Daha fazla bilgi, saygı. Daha yüksek unvan. Böylece kariyerine daha rahat devam etme.”*

*“Akademik kariyer yapanlar için bir basamak atlama, öğretmenlik yapan-lar içinse derece ve istediği şehire gidebilme. Bazı öğretmenler için uzmanlık alanını genişletme”*

Katılımcıların bazıları, lisansüstü eğitimin kişisel olarak gelişimlerine ve öz yeterlik algılarına katkıda bulunacağını belirtmişlerdir: Katılımcı 8 *“Dil, tecrübe, özgüven, özsaygı, dünya görüşü.”*, Katılımcı 11 *“Bilgi seviyesini gerçekten çok iyi seviyede artırıyor. Çalışma disiplini sağlıyor.”* Alanda uzmanlaşma ve bilgi üretme konusunda getiri sağladığını belirten katılımcılar da; *“Lisansüstü eğitim o alanda kişiye daha üst düzeyde bilgi sağlarken; artık bilgiyi almakla kalmayıp üretmeye ve alana yeni bilgiler kazandırmaya teşvik eder. Bu becerilerin kişiye kazandırılması en büyük getirisidir.”* *“Alana katkıda bulunmak”* gibi cevaplar vermişlerdir. Ayrıca alanyazına katkı sağlamanın insanı mutlu ettiğinin de üzerinde durulmuştur. Bu genel görüşlerin yanı sıra bir katılımcı da lisansüstü eğitimin getirisinin para olduğunu ifade etmiştir.

#### IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin, bu eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin alınmasının, süreç içinde ve sonunda başarıya ulaşma konusunda yönlendirici olacağı düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, araştırma kapsamında BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşleri, araştırmacıların hazırladığı açık uçlu sorulardan oluşan bir görüş formu ile toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Yapılan analizlere göre katılımcılar lisansüstü eğitimi genel olarak *“akademik kariyer, bilimsel süreçler, kişisel gelişim ve alanda uzmanlaşma”* kavramlarıyla bütünleştirmişlerdir. Katılımcılar, lisansüstü eğitime kabul şartları ile ilgili olarak olumsuz yönde görüşlere sahiptirler. Üniversitelerin lisansüstü eğitime kabul şartlarının genellikle ALES, yabancı dil sınavları, diploma notu ve üniversiteler tarafından yapılan yazılı sınavlar ile mülakatlar olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın katılımcılarına göre, bir sınavın yapılması zorunludur ancak yapılan mevcut sınavlar anlamlı ve geçerli değildir. Öte yandan merkezi olarak yapılan ÜDS, YDS, YÖKDİL gibi yabancı dil sınavlarının yabancı dildeki çalışmaları inceleme yeterliğini ölçmemekte ve bu konudaki başarıyı yordayamamaktadır. Kayahan Karakul ve Karakütük (2015) de, lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlere ilişkin öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalış-

mada benzer sonuca ulaşmış ve öğretim elemanlarının merkezi yabancı dil sınavlarının yabancı dil bilme yeterliğini etkin olarak ölçtüğüne inanmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ALES'in de akademisyen olmak için gereken yetenek, kültür, tutum ve davranışları ölçmediği vurgulanmıştır. Abdioğlu ve Çevik (2017) de akademik ve idari personellerle yaptıkları çalışmada, lisansüstü eğitime kabulde en önemli şart olarak görülen ALES'in içerik ve kapsam olarak uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuca göre, lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri "akademisyen olmak, kendini geliştirmek ve para kazanmak" şeklindedir. Benzer şekilde Çalık ve Gürer (2019), yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitime başlama nedenlerini alanda kendini geliştirmek, akademisyen olmak, mesleki kariyerde ilerlemek olarak belirlemişlerdir. Bunlara ek olarak, bu çalışmadan farklı şekilde "yenilikleri takip etmek" ve "bilimsel merak" nedenleri olduğunu da tespit etmişlerdir. Alabaş ve arkadaşlarının (2012) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada da genel olarak lisansüstü eğitimi "kişisel gelişim, meslekî kıdemde kolaylık sağlaması ve akademik personel olmak" için tercih ettikleri görülmüştür. Nas ve arkadaşları (2017) da yaptıkları çalışma ile lisansüstü eğitime başlama nedenlerini kişisel gelişim, mesleki gelişim ve akademik kariyer olarak belirlemişlerdir. Ayrıca bu araştırmadan farklı olarak başlama nedenleri arasında "iş fırsatı ve ekonomik katkı", "bireysel faydacılık", "sosyal ilişki kurma fırsatı", "sosyal statü kazanma", "farklı bir sektöre geçiş" boyutlarının da olduğunu ortaya koymuşlardır.

BÖTE alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin ideal bir lisansüstü programına ilişkin beklentileri "öğretim üyeleri, eğitimin işlevi, güncellik" gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öte yandan katılımcı öğrencilerin lisansüstü eğitime başlamadan önceki beklentileri eğitime başladıktan sonra değişmektedir. Katılımcıların lisansüstü eğitimden beklentileri genel olarak "alanında derinlemesine bilgi sahibi olma, bilimsel süreçlere hakim olma, yayın çıkarma ve akademik kariyer yapma" şeklindedir. Özmenteş ve Özmenteş (2010) de yaptıkları çalışmada benzer şekilde, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinin lisansüstü programdan beklentilerinin akademik kariyer, uzmanlaşma ve gelişme, bilimsel bir tutum edinme ve eksiklikleri giderme konularında olduklarını ortaya koymuştur. Çalık ve Gürer (2019), yaptığı çalışmada lisansüstü eğitimden beklentilerin mesleki kariyer basamaklarında ilerleme, mesleki yeniliklerden haberdar olma, alana ilişkin bilgi ve beceri artırma ve farklı bakış açısı kazanmaya yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Bu açıdan bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların beklentilerini karşılama durumlarına ilişkin sonuçlara göre bazı katılımcıların, eğitim öncesi beklentileri eğitim sürecinde karşılanmaktadır. Bazı katılımcılara göre lisansüstü eğitim beklentilerinin karşılanamamasının temel nedenlerinden birisi, Lisansüstü düzeyde sunulan derslerin etkisizliği ve öğretim üyelerinin olumsuz tutumlarıdır.

Katılımcılara göre lisansüstü eğitimde dersler yalnızca kredi doldurmak için var olup hiçbir yeterlik kazandırmaya yönelik değildir. Gömleksiz ve Yıldırım'ın (2013) da yaptıkları çalışmada bu konuda benzer sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde verilen eğitimin beklentilerini karşıladığını ifade etmekle birlikte yine belli bir oranda öğrencinin karşılamadığı ve küçük bir bölümünde fikrinin olmadığı görülmektedir.

BÖTE Lisansüstü öğrencilerinin eğitim sürecinde yaşadıkları en önemli akademik ve kişisel sıkıntı yabancı dil becerisinin eksikliğidir. İngilizce makale okuma konusunda zorlanan katılımcılar, bu durum nedeniyle zaman kaybetmektedirler. Aslan (2010) da Türkçe Eğitimi Programında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yabancı dilde okudukları makaleleri anlamakta sıkıntı çektiklerini ve çeviri konusunda da kendilerine güvenmediklerini tespit etmiştir. Katılımcı öğrencilerin lisansüstü eğitim boyunca yaşadıkları önemli bir zorluk çalışılan iş yerinden izin alamama olmaktadır. Katılımcılar tarafından iş ile lisansüstü eğitimi beraber yürütmenin zor olduğunun ifade edildiği bu araştırmaya benzer şekilde Aydın ve Hayal de (2014) yaptıkları çalışmada lisansüstü eğitime devam ederken öğretmenlik mesleğini sürdüren öğrencilerin iş yerinden izin alamama ve ders saatlerine göre iş programında düzenleme yapılmaması konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer sonuca ulaşan bir diğer çalışma da Teyfur ve Çakır'ın (2018) yapmış oldukları çalışmadır. Teyfur ve Çakır, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin derslere devam ederken izin konusunda problem yaşadıklarını, okul müdürlerinin ders programlarını hazırlarken lisansüstü eğitim alan öğretmenleri dikkate almamaları gibi sorunlar yaşandığını belirlemiştir.

Bu çalışmada ulaşılan başka bir sonuç, tez konusu ve danışman belirleme sürecinde, “öğrencinin ilgi ve isteği doğrultusunda hareket edilmesi” şeklindedir. Ayrıca katılımcılara göre danışman, öğrenciye bilimsel süreçlere ilişkin rehber ve model olmalıdır. Bülbül (2003), danışman-öğrenci ilişkisini usta-çırak ilişkisine benzetmekte ve danışmanla öğrencinin koordineli bir şekilde çalışmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak Bülbül, bu araştırmada katılımcıların ortak görüşünden farklı olarak; öğretim üyelerinin birlikte çalışacağı, istenilen ve ihtiyaç duyulan nitelikte ve nicelikte öğrencileri kendilerinin seçmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Öte yandan lisansüstü eğitime kabul şartları konusunda bazı katılımcıların BÖTE Bölümü için dil sınırının yeniden getirilmesi gerekliliği üzerinde durmaları dikkat çekici bulunmuştur. BÖTE lisansüstü öğrencileri, lisansüstü eğitimini “alanında uzmanlaşma süreci” olarak görmektedirler. Büyük çoğunluğu akademisyen olmak için lisansüstü eğitime başlayan katılımcılar, aldıkları lisansüstü eğitim sürecinin zeki, kültürlü ve öğrenciye katkı sağlayacak öğretim üyeleri tarafından yürütülmesini ve kişiye alanıyla ilgili geniş bakış açısı kazandıracak nitelikte olmasını beklemektedirler. Katılımcılardan bazılarının göre bu beklentiler, eğitim sürecinde karşılanamamaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinde bu ve benzeri beklentiler karşılanamamakta ve eğitim sürecinin başarılı bir şekilde geçirilmesini engelleyen birtakım sorunlar yaşanabilmek-

tedir. Bu sorunlar “öğretim üyesiyle iletişimsizlik, çalışılan iş yerinden izin alamama, sürekli seyahat etme zorunda olunması, yaşanan maddi sıkıntılar, lisansüstü programdaki dersler ile öğretmen olarak çalışılan kurumdaki ders saatlerinin çakışması, bazı kavramları anlayamama, İngilizce makale okuma konusunda zorluk, ödevler ve tez konusu bulma” şeklindedir. Katılımcılar tez konusu bulma konusunda, öğrencinin özgür olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Başarılı ve verimli geçen bir lisansüstü eğitim sürecinin ilgili programa devam eden öğrenciler açısından çeşitli getirileri olmaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimin kişisel gelişim ve öz yeterlik algılarının gelişmesine katkıda bulunabileceği, ayrıca akademisyen olma, bir unvan sahibi olma, bir alanda uzmanlaşma ve bilgi üretme kapasitesine kavuşma gibi getirilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

### Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrencilerin ilgili programa uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla lisansüstü eğitime başlandığı dönemde bir oryantasyon programı düzenlenebilir.
- Ders seçimi yapma konusunda yürütülen danışmanlıklar daha faydalı olacak şekilde yapılandırılabilir.
- Lisansüstü eğitime başvuru ile ilgili olarak gereken koşullar konusunda üniversiteler arasında paralelliklerin sağlanması yoluna gidilebilir.
- BÖTE Bölümü lisansüstü programlarında kaliteyi artırmak amacıyla bütün lisansüstü programlarda kabul şartı olarak bir dil puanı barajı getirilebilir.
- Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin alanlarında daha yetkin olmalarına sağlamak amacıyla ders içeriklerinde düzenlemelere gidilebilir. Ayrıca lisansüstü öğrenciler araştırma çalışmalarına yönlendirilerek bu konuda gelişmelerine katkı sağlanabilir.
- Bir lisansüstü programa kayıt hakkı kazanan öğrencilerin bir işte çalışıyor olmaları durumunu düşünerek, ders programlarının daha esnek bir şekilde planlanması yoluna gidilebilir. Böylece, çalışma programının izin vermemesi nedeniyle derse devam edemeyen öğrencilerin programı bırakma durumları konusunda bir önlem alınmış olabilir.

### Kaynakça

- ABDİOĞLU, C. ve Çevik, M. (2017). ALES'in akademik ve idari personel görüşlerine göre değerlendirilmesi Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 719-732.
- ALABAŞ, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar [Master's Degree Education in

- the Career Development of Teachers: Reasons of Preference and the Problems that they face throughout the Process.] *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- ALHAS, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARICI, H. (2001). Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme - Lisansüstü Eğitim: TÜBİTAK Matbaası, Ankara.
- ASLAN, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- AYDIN, E. ve Hayal, M. A. (2014). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. III. *Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- AYDIN, S. (2015). Olgubilim araştırması. M. Metin (Ed.) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 287-311). Ankara: Pegem Akademi.
- BROWN G., & Atkins, M. (1991). *Effective teaching in higher education*. Routledge, London.
- BÜLBÜL, T. (2003). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü eğitime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇALIK, T. ve Gürer, G. T. (2019). Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IHEC 2019. 4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 63-73). 10-12 Ekim 2019, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- DİLCİ, T. ve Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitiminin yaşam alanına yansımaları eğitim bilimleri örnekleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1073-1090.
- DÜZKANTAR UYSAL, A. ve Batu, E. S. (2010). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı'nda yüksek lisans yapan öğrencilerin, yüksek lisans eğitimi sürecine ilişkin görüşleri. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10(2), 227-248.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve Et, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 145-152). 10-11 Mayıs 2013, Sakarya Üniversitesi.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 68-74). 10-11 Mayıs 2013, Sakarya Üniversitesi.
- GÜVEN, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim becerilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Mili Eğitim Dergisi*, 173, 157-172.

- KARAKUL, A. K. ve Karakütük, K. (2015). Lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 179-200.
- KOÇ, F. ve Özkoçak, V. (2019). Türkiye’de lisansüstü eğitime dair güncel sorunlar. *IHEC 2019. 4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 58-62). 10-12 Ekim 2019, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- KOŞAR, D., Er, E. ve Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392.
- NAS, S., Peyman, D. ve Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 18(4). 571-599.
- ÖZMENTEŞ, G. ve Özmenteş, S. (2010). Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-25.
- ŞİMŞEK, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TEYFUR, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies-Educational Science*, 13(19), 1745-1764.
- TÜRKER, K. (2001). Bilim adamı yetiştirme: Dünya’da ve Türkiye’de lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme - Lisansüstü Eğitim* (22, 30-32). TÜBİTAK Matbaası, Ankara.
- VARIŞ, F. (1972). Türkiye’de lisans-üstü eğitim. Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- YÖK (2008). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* (Mad. 1 / A, B). Resmi Gazete Tarihi: 01.07.1996. Resmi Gazete Sayısı: 22683: Mad. 2 / A, B, C, Mad.9/ A, Mad.14 A, Mad. 18 A, B Mad. 26 A.

# İNGİLİZCE HAZIRLIK OKULU ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANIMINA VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Demet ÖZMAT<sup>1</sup>, Nuray SENEMOĞLU<sup>2</sup>**

1 Dr. Öğretim Görevlisi, Çankaya Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Hazırlık Birimi, Ankara, demetgulsoy@cankaya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8936-020X.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, n.senem@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9657-0339.

Geliş Tarihi: 25.03.2020 Kabul Tarihi: 01.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.709347

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini ve öğretmenlerin derslerde bu stratejileri ne derece öğrettiklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel yöntemin benimsendiği araştırmada, dil öğrenme stratejileri kullanım ve öğretim düzeyi araştırmacılar tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (2011) ile ölçülmüştür. Araştırma, Ankara ilindeki 769 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi ve 120 İngilizce öğretim görevlisi ile yürütülmüştür. Hazırlık sınıfı öğrencileri dil öğrenirken en çok duyuşsal, en az bellek destekleyici stratejileri kullanmaktadır. Öğretim görevlileri ise derslerde en az bellek destekleyici; en çok ise duyuşsal ve örgütleme stratejilerine yer vermektedir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerinin derslerde stratejilere yer verme düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** dil öğrenme stratejileri, bilişsel stratejiler, yürütücü biliş stratejileri, öğrenme stratejileri öğretimi

# OPINIONS OF ENGLISH INSTRUCTORS AND PREPERATORY SCHOOL STUDENTS ON THE USE AND INSTRUCTION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

## Abstract:

The aim of this study is to determine the use of foreign language learning strategies according to the university preparatory school students and the instruction level in teaching process according to the English instructors. Data was derived through the Language Learning Strategies Scale (LLSS) developed (2011) by the researchers. Study participants included 769 university preparatory school students and 120 English instructors in Ankara. According to the results of this study, students use affective strategies most frequently and mnemonic devices least frequently. English instructors teach mnemonic devices least frequently. They use affective and organization strategies mostly. There are significant relations between the students' reported use of language learning strategies and instructors' reported teaching of language learning strategies.

**Keywords:** language learning strategies, cognitive strategies, metacognitive strategies, learning strategy instruction

## Giriş

Yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için duruma göre birçok farklı strateji kullandıklarını, başarı düzeyleri daha düşük olan öğrencilerin ise strateji kullanımının yeterli olmadığı ya da duruma uygun stratejileri seçmekte başarısız olduklarını göstermiştir (Chamot ve Kupper, 1988).

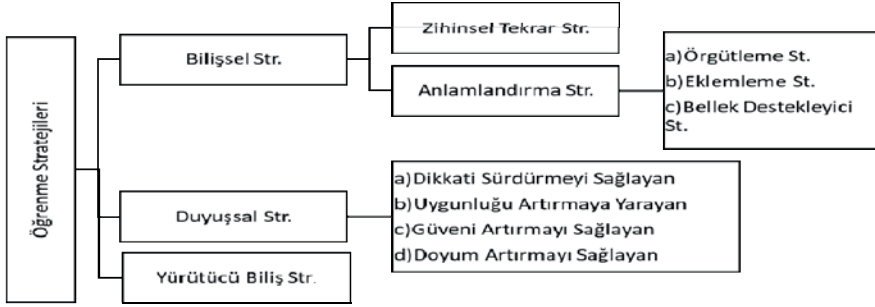
Nunan (1996) ve O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin, yabancı dili öğrenmede daha başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Bu nedenle, dil öğrenirken öğrencilerinin strateji kullanımı eğitimciler ve araştırmacılar tarafından desteklenen ve önerilen bir uygulama olmuştur (Cohen, 1998). Ülkemizde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine yapılmış çalışmalar olsa da öğretmenlerin kullanımına ve strateji eğitimine ilişkin çalışmalar çok azdır. Gürata (2008) Cohen'in sınıflamasını, Deneme (2008) ve Şen (2009) Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri envanterini kullanarak çalışmalar yapmışlardır. Benzer şekilde



Balcı ve Üğüten (2017) de Oxford'un (1990) geliştirdiği envanteri kullanarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip olduklarını, yabancı dil (İngilizce) öğrenirken en çok üst bilişsel stratejileri kullandıkları ve bunu sırayla telafi, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerin izlediğini belirtmişlerdir. Baysal ve Ocak (2020) dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının önemini yaptıkları çalışmada vurgulamışlardır. Sonuç olarak, gerek yurt dışında gerek ülkemizde yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların hemen hemen hepsinin dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve strateji eğitimi araştırmalarının devam ettirilmesinin öğrenmedeki öneminin altını çizmektedir.

**Dil öğrenme stratejileri:** O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejilerini (DÖS) bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamışlardır. Wenden ve Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak tanımlamıştır. Öğrenme stratejileri üzerine O'Malley (1987), Oxford (1990), Wenden (1991), Cohen (1998) ve Chamot (2001) gibi araştırmacılar, öğrenme stratejileri yoluyla öğrenenleri daha etkili öğrenenler haline getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Senemoğlu (2010), öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramındaki bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alıp incelemiştir. Bu çalışmada bu sınıflamadan yararlanılmıştır. Senemoğlu (2010), bilişsel stratejileri; zihinsel tekrar ve anlamlandırma stratejileri alt başlıklarında incelemiştir. Zihinsel tekrar stratejileri, örneğin bir dizi ülkenin başkentini tekrar etme ya da kitaptaki bilgiyi aynen tekrar etme vb. stratejileridir. Kodlama/Anlamlandırma stratejileri ise; örgütleme, ekleme ve bellek destekleyici stratejilerden oluşmaktadır. Örgütleme stratejileri, bilginin uygun yapılar, biçimler içinde örgütlenmesi ve gruplanması kodlamaya/anlamlandırmaya yardım eden bir süreçtir. Örgütleme stratejileri öğrenilecek materyalin yeniden yapılandırılarak, organize edilerek anlamlandırılmasını sağlar. Genişletme/Ekleme Stratejileri; ekleme bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmek üzere kodlamaya yardımcı en etkili stratejidir. Genişletme/ Ekleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünü anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünü parçaları arasındaki bağlantı, çağrışım sayısını artırma sürecidir. Bellek Destekleyici Stratejiler ise öğrenilecek kapsam içerisinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirecek kodlamaya yardım eden stratejilerdir. Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilere duyuşsal stratejiler adı verilmektedir. Bunlar ise; dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejiler, uygunluğu artırmaya yardım eden duyuşsal stratejiler, güveni artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler ve doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejilerdir. Yürütücü biliş stratejileri ise; öğrenen tarafından kendi kendine "nereye gitmek istiyorum, ne öğrenmek istiyorum ve nasıl öğreniyorum" sorularını sorduğu zaman kendi öğrenmesini planlamak, düzenlemek, yönetmek ve değerlendirmek için kullandığı stratejilerdir (O'Malley, Kupper ve Chamot, 1995). Bu

çalışmada Senemoğlu (2010) tarafından gruplanan ve yararlanılan stratejilerden faydalanılmış ve görsel olarak aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

### Çalışmanın Amacı ve Önemi

Yapılan çalışmalar, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve strateji eğitimi araştırmalarının devam ettirilmesinin etkili öğrenmedeki öneminin altını çizmektedir (Nunan, 1996; Chamot, 2005, Oxford, 1990). 1980'li yıllarda, dil öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiği düşüncesi ile araştırmacıların dikkati dil öğrenme stratejilerinin öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır (Norman, 1980; Oxford, 1990; Weinstein ve Mayer, 1986). Sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, dil öğretimi ve öğrenimine katkı getireceğine inanılmaktadır. Dolayısı ile bu araştırmadan elde edilen bulgularının yeni yapılacak çalışmalar için araştırmacılara ve strateji öğretimine rehberlik etmeleri açısından öğretmenlere, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilere, yabancı dil dersleri için program geliştirme uzmanlarına örnek ve kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Dil öğrenmede önemli bir yeri olan dil öğrenme stratejileri öğretiminin derslerde ne derecede yer verildiğinin, öğrenci ve öğretmenlerin ne düzeyde kullandıklarının belirlenmesi, bu alandaki eksikliklerin tamamlanması, eğitim programlarında gereken düzeltmelerin yapılması ve öğrencilere dil öğrenirken ihtiyaç duyacakları stratejilerin kazandırılması bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Yukarıdaki belirtilen dil öğrenme stratejilerine verilmesi gereken önem ve gerekçeler ışığında, bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile İngilizce öğretim görevlilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerini ne derece öğrettiklerine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin görüşlerine göre, derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?

2. Öğretim görevlilerinin görüşlerine göre, derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer vermektedirler?

3. Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinin kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerine göre derslerde dil öğrenme stratejilerini öğretme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Karasar'a (1999) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü hazırlık sınıfı öğrencileri ve İngilizce öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Toplam 769 öğrenci ve 120 öğretim görevlisi çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekildedir: Ölçeği oluşturan maddeler alan yazında Gagne (1988), Weinstein ve Mayer (1986), Oxford (1990), Arends (1998), O'Malley ve Chamot (1985), Senemoğlu (2010) gibi yazarların strateji sınıflamaları göz önünde bulundurularak önce bir taslak oluşturulmuştur. (1) Oluşturulan taslak, hedef kitledeki 30 öğrenci ile 5'er kişilik odak grup görüşmesi yoluyla kullandıkları ve kullanmadıkları öğrenme stratejilerinin de eklenmesiyle genişletilmiştir. (2) 10 İngilizce öğretim görevlisi ile yüz yüze görüşülerek, derslerde kullandıkları stratejilere yönelik eklemeler yapılmıştır. (3) Taslak ölçek 5 öğretim görevlisi ve 5 uzman olmak üzere toplam 10 kişilik uzman görüşüne sunulup, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (4) Öğrenci ve öğretmen ölçekleri için birbirine paralel ön deneme yapılmak üzere 2 adet ölçek formu oluşturulmuştur. (5) Taslak ölçek formu; a) yürütücü biliş stratejileri (23 madde) b) bilişsel stratejiler (öğrenme stratejileri) (17 madde) olmak üzere iki boyutlu tasarlanmıştır. Toplam 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

**Deneme uygulaması:** Deneme uygulaması, hedef kitleye uygun 237 (Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Atılım Üniversitesi) hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanmıştır. Deneme uygulaması için 40 maddeden oluşan deneme ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Preacher ve MacCallum (2002) minimum örneklem büyüklüğünün 100 ile 250 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu du-

rumda ulaşılan öğrenci sayısının yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. Yapılan pilot uygulamada 40 maddeden oluşan deneme ölçeğinin faktöriyel yapısını belirlemek ve aynı zamanda geçerlik çalışması için toplanan verilere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ya da sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Ayrıca bu analiz bazen "kuramsal yapının" doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998). Yapılan analiz sonucunda model veri uyumun sağlandığı belirlenmiştir, ancak faktör yükleri. 30'un altında olan 5 madde nihai ölçeğe alınmamıştır. 35 maddeden oluşan deneme uygulaması ölçeğin güvenilirlik katsayısı, Cronbach Alpha 0,91 olarak hesaplanmıştır.

**Nihai ölçek analizleri:** Asıl uygulama Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinden toplam 769 öğrenci ve 120 İngilizce öğretim görevlisi ile yürütülmüştür. Asıl uygulamaya katılan 769 öğrencinin öğrenme stratejileri kullanımı hakkındaki görüşlerinden elde edilen verilere göre, ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,90 ve 120 öğretim görevlilerine uygulanan ölçekten elde edilen verilere göre güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,89 olarak hesaplanmıştır.

35 maddeden oluşan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak, model veri uyumu değerlendirilmiş ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Modeller ve karşılaştırmalarına ait DFA sonuçları

Model	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	GFI	AGFI	RMSEA
Model	2336,05(559)	4,18	0,85	0,83	0,064

Uyumun değerlendirmesinde alınacak ölçütlerden biri ki kare serbestlik derecesi oranıdır. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilendiği için tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. Ki kare serbestlik derecesi oranının üçten küçük olması mükemmel uyuma, beşten küçük olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005). Tablo 1'de görüldüğü üzere, yapılan analizde ki kare/serbestlik derecesi oranı 4,18 bulunmuştur, orta düzeyde uyumlu olduğu söylenebilir. RMSEA değeri de bir uyum ölçüsüdür ve bu değer 0.05'ten küçük olması mükemmel uyuma, 0.08'den küçük olması iyi uyuma 0.10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Ömay, Büyüköztürk, Şekericoğlu).

Bu analizde de elde edilen 0,064 değeri iyi düzeyde uyumu gösterir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, modelin uyum iyiliği indekslerinin yeterince yüksek olduğu GFI=0,85 ve AGFI=0,8 ki kare/serbestlik derecesi oranlarının ise 5 den küçük olduğu ve modellerin RMSEA değerlerinin kabul edilebilir sınırlar üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ait parametre kestirimleri ise Tablo 2'de sunulmuştur.

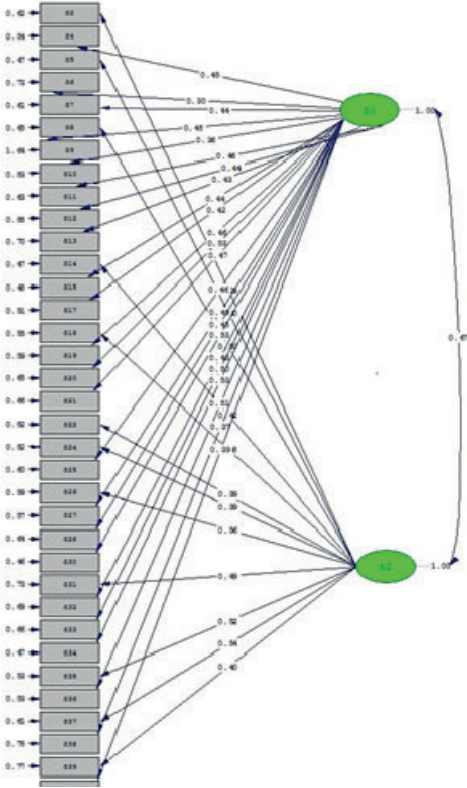
**Tablo 2.** Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Maddeler	Öğrenme stratejileri (b2)	Yürütücü biliş (b1)	Hata Varyansı (d)	R <sup>2</sup>
	Faktör Yükleri (I <sub>λ</sub> )			
M2	0.30		0.62	0.12
M4		0.45	0.54	0.27
M5	0.30		0.47	0.16
M6		0.30	0,73	0,11
M7		0.44	0.61	0.24
M8	0.50		0.65	0.28
M9		0.48	1.64	0.12
M10		0.36	0.83	0.14
M11		0.46	0.63	0.25
M12		0.44	0.88	0.18
M13		0.43	0.70	0.21
M14	0.42		0.47	0.27
M15		0.44	0.48	0.29
M17		0.42	0.51	0.26
M18	0.48		0.55	0.30
M19		0.46	0.59	0.26
M20		0.53	0.65	0.30
M21		0.47	0.66	0.25
M22	0.39		0.82	0.16
M24	0.39		0.82	0.16
M25		0.46	0.60	0.26
M26	0.56		0.59	0.35
M27		0.49	0.57	0.30
M28		0.45	0.64	0.24
M29				
M30		0.53	0.46	0.38
M31	0.49		0.73	0.25
M32		0.43	0.69	0.21
M33		0.50	0.66	0.27
M34		0.53	0.47	0.38
M35	0.52		0.53	0.34
M36		0.51	0.53	0.33
M37	0.54		0.61	0.32
M38		0.37	0.78	0.15
M39	0.40		0.77	0.17
M40		0.39	0.77	0.16

Tablo 2’de doğrulayıcı faktör analizi tablosunda görüldüğü üzere, Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin, yürütücü biliş boyutu 23 maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri  $\lambda=0,30-0,56$  aralığında değişmektedir. Bilişsel stratejiler boyutunda 12 madde bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri  $\lambda=0,30-0,56$  aralığında değişmektedir. SIMPLIS çıktısına göre t değerleri incelendiğinde modeldeki bütün maddelerin regresyon katsayıları anlamlı bulunmuştur.

Bu maddelerin belirlenen boyutları açıklamakta uygun olduğu anlamına gelmektedir. Manidar olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Ancak bu kararı uygulamadan önce hata varyansların da kontrol edilmesi gerekmektedir.

Aşağıda verilen şekil 1’de Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ait path diyagramı sunulmuştur.



Şekil 2. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğine Ait Path Diyagramı

Path diyagramında, ölçeğin birinci boyutu olarak belirlenen yürütücü biliş b1, ikinci boyut olarak belirlenen bilişsel stratejiler b2 olarak gösterilmiştir.

Uygun bir ölçme modelinde faktör yüklerinin yüksek, hata varyanslarının düşük, faktör korelasyonlarının 0,85'den küçük olması beklenir. Faktör yüklerini için 0,10 civarı küçük, 0,30 civarı orta büyüklükte ve 0,50'nin üzerindeki katsayılar ise büyük etkiler olarak yorumlanabilir (Cohen, 1988). Bu modelde path diyagramında görüldüğü üzere faktör yükleri 0.30 ile 0.56 arasında değişmektedir. Faktör arası korelasyon incelendiğinde ise bu değer 0,67 olduğu görülmektedir. Dolayısı ile varlığı iddia edilen faktörlerin birbirinden ayrı kavramlar olduğunun göstergesidir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2010-2011 öğretim yılı 2. dönem başında toplanmıştır. Uygulama öncesinde, Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinden etik kurul izinleri alınmıştır ve öğrenci ve öğretim görevlilerinden onay formu imzalatılmıştır (Ek 1 ve Ek 2). Öğrenciler ve öğretim görevlileri için Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın ölçek geliştirme aşamasında doğrulayıcı faktör analizi ve verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve ki-kare analizi uygulanmıştır.

### Bulgular

#### Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyi

Öğrencilerin derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik olarak Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki toplam 35 maddenin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri her bir madde ve her bir alt grup için ayrı hesaplanarak Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>Tekrar etme stratejisi</i>									
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme.	478	62,2	191	24,8	74	9,6	26	3,4	1,54
<i>Toplam</i>									1,54
<i>Örgütlenme Stratejileri</i>									
1. İngilizce okuma parçalarını kavramak için özetleyerek çalışma.	296	38,5	320	41,6	116	15,1	37	4,8	1,86

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

19.İngilizce de yapıları, kelimeleri, olayları vb. anlamlandırmak için tablolaştırma.	133	17,3	262	34,1	228	29,6	146	19,0	2,50
<i>Toplam</i>									2,18
34.İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme.	275	35,8	272	35,4	149	19,4	73	9,5	2,02
<i>Toplam</i>									2,02
<i>Bellek D.İmaj Oluşturma</i>									
3.Yeni öğrenilen kelimeleri/ yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.	448	58,3	240	31,2	62	8,1	19	2,5	1,54
6. İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma	381	49,5	216	28,1	114	14,8	58	7,5	1,80
20. Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/ defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.	97	12,6	189	24,6	270	35,1	213	27,7	2,77
22.İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme.	348	45,3	244	31,7	114	14,8	63	8,2	1,85
26. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma.	310	40,3	231	30,0	158	20,5	70	9,1	2,14
30.Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma	368	47,9	240	31,2	122	15,9	38	4,9	1,78
<i>Toplam</i>									1,95
<i>Bellek D. - Sözel Semboller Oluşturma</i>									
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.	373	48,5	245	31,9	110	14,3	41	5,3	1,76



32.Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma	314	40,8	254	33,0	141	18,3	60	7,8	1,93
<i>Toplam</i>									1,74
<i>Dikkati Sürd. Sağlayan Duyuşsal Stratejiler</i>									
10. İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma.	120	15,6	197	25,6	269	35,0	183	23,8	2,66
<i>Toplam</i>									2,66
<i>Uygunluğu Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler</i>									
9.İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma	33	4,3	105	13,7	254	33,0	377	49,0	3,26
31.İngilizce öğrenmeye isteği artırmak için derslerde öğrenilen yeni şeyleri daha önce bildiklerimizle bütünleştirme.	29	3,8	151	19,6	300	39,0	289	37,6	3,10
<i>Toplam</i>									3,08
<i>Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler</i>									
18.İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme.	39	5,1	119	15,5	274	35,6	337	43,8	3,18
16. İngilizceyi kullanırken kaygıdan kurtulmak ve güveni artırmak için çeşitli teknikler kullanma.	97	12,6	227	29,5	283	36,8	162	21,1	2,66
35.İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme.	32	4,2	106	13,8	246	32,0	385	50,1	3,27
33.Kendi başarılarımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme.	55	7,2	125	16,3	287	37,3	302	39,3	3,08
<i>Toplam</i>									3,05
<i>Doyum artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler</i>									
4. İngilizce öğrenirken zevk almak için hoşlanılan etkinlikleri yapma	93	12,1	262	34,1	237	30,8	177	23,0	2,64

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

11. İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma.	85	11,1	219	28,5	266	34,6	199	25,9	2,75
<i>Toplam</i>									2,70
<i>Yürütücü Biliş Stratejileri</i>									
2.İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceğimizi planlama.	38	4,9	162	21,1	300	39,0	269	35,0	3,04
5. Bir konuyu /kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme.	74	9,6	252	32,8	281	36,5	162	21,1	2,69
7. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sınama.	82	10,7	358	46,6	252	32,8	77	10,0	2,42
13. İngilizce öğrenirken öz- değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.	176	22,9	376	48,9	174	22,6	43	5,6	2,10
23.İngilizce’de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.	96	12,5	284	36,9	271	35,2	118	15,3	2,53
23.İngilizce’de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.	96	12,5	284	36,9	271	35,2	118	15,3	2,53
25.İngilizce’de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.	83	10,8	250	32,5	324	42,1	112	14,6	2,60
29.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme.	99	12,9	285	37,1	290	37,7	95	12,4	2,49
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.	134	17,4	388	50,5	184	23,9	63	8,2	2,22
21.Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme.	50	6,5	146	19,0	295	38,4	278	36,2	3,04

28. Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.	106	13,8	234	30,4	277	36,0	152	19,8	2,62
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.	134	17,4	388	50,5	184	23,9	63	8,2	2,22
17. Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için gruplandırarak çalışma	139	18,1	274	35,6	232	30,2	124	16,1	2,44
27. Okuma/ dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/ arasındaki ilişkileri şematize etme	215	28,0	299	38,9	182	23,7	73	9,5	2,14
8. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj + Ving.)	70	9,1	188	24,4	242	31,5	268	34,9	2,92
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.	77	10,0	273	35,5	258	33,6	161	20,9	2,65
<i>Yürütücü biliş stratejileri Top.</i>									2,31
<b>2. Boyut/ Bilişsel St. Toplam</b>									<b>1,88</b>
<b>1. Boyut/ Y. Biliş St. Toplam</b>									<b>2,55</b>
<b>Genel Akademik Ortalama</b>									<b>2,27</b>

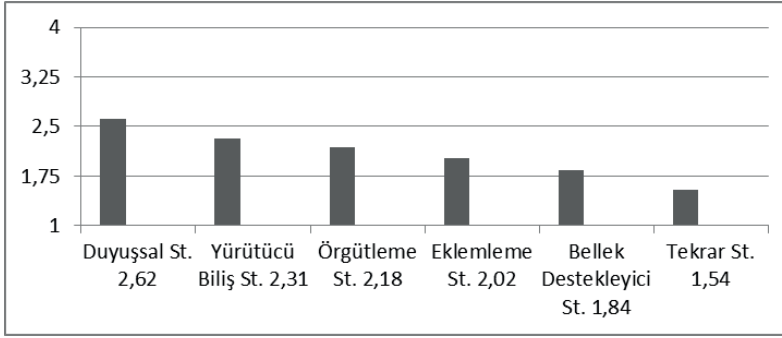
Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin ölçeğin genel ortalamasının  $\bar{X}=2,27$  olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler dil öğrenme stratejilerini derslerde “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, ölçeğin yürütücü biliş boyutundaki stratejileri “sık sık”, ( $\bar{X}=2,55$ ) kullandıkları ve bilişsel stratejileri ise “bazen” ( $\bar{X}=1,88$ ) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ölçeğin alt gruplarına göre bakıldığında, öğrenciler, yürütücü biliş boyutundaki stratejilerden en sık duyuşsal stratejileri ( $\bar{X}=2,87$ ), daha sonra yürütücü biliş stratejilerini ( $\bar{X}=2,31$ ) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, bilişsel strateji boyutunda ise sırasıyla, örgütleme stratejilerini ( $\bar{X}=2,18$ ), eklemleme/genişletme stratejileri ( $\bar{X}=2,02$ ) ve en az bellek destekleyici stratejileri ( $\bar{X}=1,84$ ) ve tekrar etme stratejisini ( $\bar{X}=1,54$ ) kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda, Şekil 3’te öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını gösteren grafikte veriler görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 3: Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Grafiği

### Öğretim Görevlilerinin Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerine Yer Verme Düzeyi

Öğretim görevlilerinin, derslerde dil öğrenme stratejilerinden hangilerinin öğretimine ne düzeyde yer verdiklerini belirlemek için toplam 120 öğretim görevlisine uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki 35 maddenin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri her bir madde ve her bir alt grup için ayrı hesaplanarak Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretim görevlilerinin Görüşlerine Göre Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerine Yer Verme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
<i>Tekrar Etme</i>									
12. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmeleri için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etmelerini sağlarm.	67	55,8	31	25,8	16	13,3	6	5,0	1,67
<i>Toplam</i>									1,67
<i>Örgütlenme stratejileri</i>									
1. İngilizcede yazılı materyalleri anlamlandırmaları için kendi cümleleri ile özetleyerek çalışmalarını sağlarm.	7	5,8	50	41,7	47	39,2	16	13,3	2,60

19.İngilizcede yapıları/kelimeleri anlamlandırmaları için anlamlarına/işlevlerine/ortak özelliklerine göre tablolaştırarak çalışmalarını sağladım.	6	5,0	29	24,2	48	40,0	37	30,8	2,96
<i>Toplam</i>									2,78
<i>Genişletme Str.</i>									
34. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamaları için bildikleri kelimelerden yeni kelimeleri birlikte türeterek öğrenmelerini sağladım.	21	17,5	50	41,7	32	26,7	17	14,2	2,37
<i>Toplam</i>									2,37
<i>Bellek D.- İmaj Oluşturma</i>									
3.Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışmalarını sağladım.	20	16,7	62	51,7	31	25,8	7	5,8	2,20
6. Ders esnasında yeni kelimeyi öğrenmeleri için söylenişine uygun / ses benzerliği olan Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullandım.	64	53,3	33	27,5	18	15,0	5	4,2	1,70
20. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri hatırlamaları için kitap/defter sayfası, tahta veya herhangi bir işaret levhası gibi o kelimeyi ilk gördükleri yerleri akıllarına getirmelerini sağladım.	29	24,2	40	33,3	34	28,3	17	14,2	2,32
22. İngilizce de yeni kelimeyi daha kolay hatırlamaları için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendiririm	54	45,0	45	37,5	15	12,5	6	5,0	1,77
26. Öğrendiğimiz kelimeleri/yapıları akıllarında tutmaları için oda, ev gibi çok iyi bildikleri bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturmalarını sağladım.	52	43,3	39	32,5	20	16,7	9	7,5	1,88
30. İngilizcede yeni bir kelimeyi öğrenmeleri için söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanarak örnek veririm.	55	45,8	46	38,3	13	10,8	6	5,0	1,75
<i>Toplam.</i>									1,94
<i>Bellek D.-Sözel Sembol O</i>									
15. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamaları için örnek olacak kafiyeler oluştururum.	56	46,7	47	39,2	13	10,8	4	3,3	1,70
32. Kelimeleri veya istenen bilgileri hatırlamaları için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturmalarını sağladım.	59	49,2	41	34,2	15	12,5	5	4,2	1,71

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

<i>Toplam.</i>										1,70
<i>Dikkati Sür. Sağ. Duy.Stratejiler</i>										
10. İngilizce sınavlarına girerken dikkatlerini toplamaları için başaracaklarına ilişkin olumlu konuşarak olumlu düşüncelerine model olurum.	3	2,5	16	13,3	51	42,5	50	41,7	3,23	
<i>Toplam</i>										3,23
<i>Uygunluğu Art. Duy</i>										
9. İngilizce öğrenmeye ilgi ve isteklerini artırmak için neden İngilizce öğreniyoruz sorusunu sınıf içerisinde sesli düşünür ve kendi kendilerine bu soruyu sormalarını beklerim.	7	5,8	33	27,5	46	38,3	34	28,3	2,89	
31. İngilizce öğrenmeye isteklerini artırmak ve kendilerine uygun hale getirmeleri için derslerde öğrendiğimiz yeni şeyleri daha önce bildikleri ile bütünleştirmelerini sağlıyorum.	2	1,7	9	7,5	59	49,2	50	41,7	3,30	
<i>Toplam.</i>										3,10
<i>Güveni Artırmayı sağlayan duyuşsal st.</i>										
18. İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmaları için kolaydan zora doğru adım adım ilerlemelerini sağlıyorum	1	0,8	19	15,8	48	40,0	52	43,3	3,25	
16. İngilizce öğrenirken kendilerine olan güvenlerini artırmak için tedirgin ve kaygılı oldukları anları rahatlatma tekniklerinden örnekler veririz.	13	10,8	47	39,2	37	30,8	23	19,2	2,58	
35. Kendilerine olan güvenlerini artırmak için yanlış yaparım diye kaygılandıklarında bile İngilizce konuşmaya gayret etmelerine teşvik ederim.	0	0	4	3,3	36	30,0	80	66,7	3,63	
33. Kendi başarılarını izlemeleri için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak ileri seviyeye doğru adım adım ilerlemelerini öneririm.	3	2,5	13	10,8	41	34,2	63	52,5	3,36	
<i>Toplam</i>										3,21
<i>Doyum Art. Duy.Stratejiler</i>										
4. İngilizce öğrenirken zevk almaları için hoşlandıkları etkinlikleri yapmalarına fırsatlar yaratmaya çalışırım.	6	5,0	59	49,2	35	29,2	20	16,7	2,57	

11. İngilizce öğrenirken zevk almaları için yabancı arkadaşlar edinmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağladım.	7	5,8	26	21,7	57	47,5	30	25,0	2,91
Toplam.									2,74
<i>Yürütücü Biliş Str.</i>									
2. İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceklerini planlamalarına yol gösteririm.	0	0	15	12,5	58	48,3	47	39,2	3,26
5. Bir konuyu/ kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmelerini izlemeleri için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağını sınıf içinde sesli düşünerek model olurum.	11	9,2	46	38,3	36	30,0	27	22,5	2,65
7. Bir konuyu öğrenirken onu iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeleri için çeşitli yollarla kendilerini sınamalarına fırsat veririm.	2	1,7	25	20,8	71	59,2	22	18,3	2,94
13. İngilizce öğrenirken kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için kullandıkları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını sınıf içinde birlikte tartışırız.	19	15,8	55	45,8	38	31,7	8	6,7	2,29
23. Kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için öğrenciler başarısız olduklarında nedenlerini araştırmaya teşvik ederim.	1	8	35	29,2	52	43,3	32	26,7	2,95
25. İngilizce de kendi öğrenmelerini planlamaları için hangi konuları kolaylıkla öğrendiklerini, hangilerinde zorlandıklarını takip etmelerini isterim.	10	8,3	36	30,0	46	38,3	28	23,3	2,76
29. İngilizce öğrenirken kendilerini değerlendirmeleri için öğrenme sırasında yaptıkları hataları birlikte belirleriz.	3	2,5	37	30,8	48	40,0	32	26,7	2,90
14. İngilizce derslerinden sonra öğrenmelerini kolaylaştırmak için derste işlenen konuları düzenli olarak tekrar etmelerini isterim	4	3,3	12	10,0	43	35,8	61	50,8	3,34
21. Yeni öğrendiklerini anlamlandırmaları için daha önce öğrendikleri ile ilişkilendirerek öğrenmelerini sağladım.	1	,8	6	5,0	56	46,7	57	47,5	3,40
28. Bir metni veya konuyu öğretirken daha anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak öğrenmelerini sağladım	3	2,5	30	25,0	54	45,0	33	27,5	2,97

17. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri ve yapıları anlamlı hale getirmeleri için gruplandırarak çalışmalarını sağladım.	3	2,5	33	27,5	56	46,7	28	23,3	2,90
27. Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etmelerini sağladım	12	10,0	43	35,8	45	37,5	20	16,7	2,60
8. Derslerde öğrenilenleri daha kolay hatırlamalarına yardımcı olmak için formül şeklinde ifade ederek öğrenmelerini sağladım(örn: Sbj+ Ving..)	12	10,0	38	31,7	43	35,8	27	22,5	2,70
24. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etmelerini sağladım.	10	8,3	46	38,3	41	34,2	23	19,2	2,64
<i>Yürütücü Biliş Str. Toplam</i>									2,67
<b>2.Boyut/Bilişsel St. Toplam</b>									2,09
<b>1.Boyut/ Y.Biliş St. Toplam</b>									2,87
Genel Aritmetik Ortalama									2,64

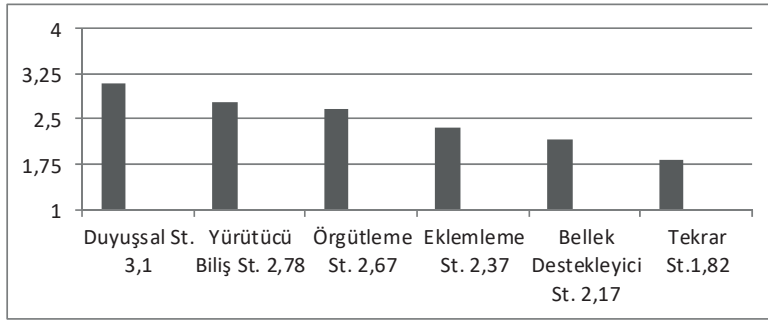
1,00- 1,75= Hiçbir Zaman 1,76- 2,51= Bazen 2,52- 3,27= Sık Sık 3,28- 4,00= Her Zaman

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim görevlilerinin, ölçeğin bütün maddelerine verdikleri cevapların ortalamalarına göre öğrenme stratejilerine derslerde “bazen” yer verdiklerini belirttikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,64$ ).

Öğretim görevlilerine göre, ölçeğin yürütücü biliş boyutundaki stratejileri derslerde “sık sık” ( $\bar{X}=2,87$ ), ölçeğin bilişsel boyutundaki stratejileri ise “bazen” ( $\bar{X}=2,09$ ) yer verdikleri görülmektedir. Ölçeğin alt gruplarına göre bakıldığında, bilişsel stratejilerden, öğretim görevlilerinin, örgütlenme stratejilerini derslerde “sık sık” ( $\bar{X}=1,67$ ), bellek destekleyici sözel semboller oluşturma stratejilerini derslerde “hiçbir zaman” yer vermedikleri görülmektedir ( $\bar{X}=1,70$ ). Öğretim görevlilerinin, yürütücü biliş stratejilerine verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak bu stratejilere derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtmişlerdir ( $\bar{X}=2,67$ ). Öğretim görevlilerinin, derslerde en sık duyuşsal ( $\bar{X}= 3,10$ ), bunu takiben, örgütlenme ( $\bar{X}=2,78$ ), yürütücü biliş ( $\bar{X}= 2,67$ ), ekleme/ genişletme ( $\bar{X}=2,37$ ), bellek destekleyici ( $\bar{X}=2,17$ ) ve tekrar stratejileri ( $\bar{X} = 1,82$ ) gelmektedir.

Aşağıda Şekil 4’te öğretim görevlilerine göre derslerde ne derecede dil öğrenme stratejilerine yer verdikleri görsel olarak sunulmuştur.





Şekil 4. Öğretim Görevlilerine Göre Derslerde Dil Öğrenme Stratejilerine Yer Verilme Grafiği

#### Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi ve Öğretim Görevlilerinin Derslerde Öğretme Düzeyi Arasındaki İlişkiler

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin görüşleri ile öğretim görevlilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerinin ne düzeyde yer verildiğine ilişkin görüşleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, dil öğrenme stratejileri ölçeğine ait 35 madde için Ki-kare analizi yapılmıştır. Ki-kare analizinin sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Düzeyi ve Öğretim Görevlilerinin Derslerde Öğretme Düzeyi Arasındaki İlişki

Madde NO	Hiçbirzaman %	f	Bazen %	f	Sık sık %	f	Herzaman %	f	sd	X <sup>2</sup>	p	
12	Öğrenci	62.2	478	24.8	191	9.6	74	3.4	26	3	2.886	p>.05
	Öğretim görevlisi	55.8	67	25.8	31	13.3	16	5.0	6			
1	Öğrenci	38.5	296	41.6	320	15.1	116	4.8	37	3	77.960	p>.05
	Öğretim görevlisi	5.8	7	41.7	50	39.2	47	13.3	16			
19	Öğrenci	17.3	133	34.1	262	29.6	228	19.0	146	3	23.807	p>.05
	Öğretim görevlisi	5.0	6	24.2	29	40.0	48	30.8	37			
34	Öğrenci	35.8	275	35.4	272	19.4	149	9.5	73	3	16.482	p>.05
	Öğretim görevlisi	17.5	21	41.7	50	26.7	32	14.2	17			
3	Öğrenci	58.3	448	31.2	240	8.1	62	2.5	19	3	82.245	p>.05
	Öğretim görevlisi	16.7	20	51.7	62	25.8	31	5.8	7			

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

6	Öğrenci	49.5	381	28.1	216	14.8	114	7.5	58	3	1.982	p<.05
	Öğretim görevlisi	53.3	64	27.5	33	15.0	18	4.2	5			
20	Öğrenci	12.6	97	24.6	189	35.1	270	27.7	213	3	21.605	p>.05
	Öğretim görevlisi	24.2	29	33.3	40	28.3	34	14.2	17			
22	Öğrenci	45.3	384	31.7	244	14.8	114	8.2	63	3	2.814	p<.05
	Öğretim görevlisi	45.0	54	37.5	45	12.5	15	5.0	6			
26	Öğrenci	40.3	310	30.0	231	20.5	158	9.1	70	3	1.520	p<.05
	Öğretim görevlisi	43.3	52	32.5	39	16.7	20	7.5	9			
30	Öğrenci	47.9	368	31.2	240	15.9	122	4.9	38	3	3.614	p<.05
	Öğretim görevlisi	45.8	55	38.3	46	10.8	13	5.0	6			
15	Öğrenci	48.5	373	31.9	245	14.3	110	5.3	41	3	3.483	p<.05
	Öğretim görevlisi	46.7	56	39.2	47	10.8	13	3.3	4			
32	Öğrenci	40.8	314	33.0	254	18.3	141	7.8	60	3	5.650	p<.05
	Öğretim görevlisi	49.2	59	34.2	41	12.5	15	4.2	5			
10	Öğrenci	21.5	165	33.3	256	25.4	195	19.9	153	3	65.819	p>.05
	Öğretim görevlisi	2.5	3	13.3	16	42.5	51	41.7	50			
9	Öğrenci	7.7	59	28.0	215	36.7	282	27.7	213	3	1.085	p<.05
	Öğretim görevlisi	5.1	6	28.0	33	39.0	46	28.0	33			
31	Öğrenci	11.3	87	33.4	257	39.4	303	15.9	122	3	71.197	p>.05
	Öğretim görevlisi	1.7	2	7.6	9	48.3	57	42.2	50			
18	Öğrenci	10.4	80	25.7	198	38.8	298	25.1	193	3	27.180	p>.05
	Öğretim görevlisi	.8	1	15.8	19	40	48	43.3	52			
16	Öğrenci	23.7	182	45.9	353	20.9	161	9.5	73	3	22.402	p>.05
	Öğretim görevlisi	10.8	13	39.2	47	30.8	37	19.2	23			
35	Öğrenci	16.3	125	39.8	306	26.5	204	17.4	134	3	164.095	p>.05
	Öğretim görevlisi	0	0	3.3	4	30.0	36	66.7	80			
33	Öğrenci	11.2	86	27.4	211	35.9	276	25.5	196	3	45.261	p>.05
	Öğretim görevlisi	2.5	3	10.8	13	34.2	41	52.5	63			
4	Öğrenci	6.8	52	28.2	217	36.3	279	28.7	221	3	22.234	p>.05
	Öğretim görevlisi	5.0	6	49.2	59	29.2	35	16.7	20			

11	Öğrenci	9.6	74	32.4	249	33.6	258	24.4	188	3	11.201	p>.05
	Öğretim görevlisi	5.8	7	21.7	26	47.5	57	25.0	30			
2	Öğrenci	12.0	92	45.9	353	29.4	226	12.7	98	3	98.430	p>.05
	Öğretim görevlisi	0	0	12.5	15	48.3	58	39.2	47			
5	Öğrenci	16.5	127	43.6	335	27.8	214	12.1	93	3	12.775	p>.05
	Öğretim görevlisi	9.2	11	38.3	46	30	36	22.5	27			
7	Öğrenci	10.7	82	46.6	358	32.8	252	10.0	77	3	51.191	p>.05
	Öğretim görevlisi	1.7	2	20.8	25	59.2	71	18.3	22			
13	Öğrenci	22.9	176	48.9	376	22.6	174	5.6	43	3	6.321	p<.05
	Öğretim görevlisi	15.8	19	45.8	55	31.7	38	6.7	8			
23	Öğrenci	12.5	96	36.9	284	35.2	271	15.3	118	3	24.414	p>.05
	Öğretim görevlisi	.8	1	29.2	35	43.3	52	26.7	32			
25	Öğrenci	10.8	83	32.5	250	42.1	324	14.6	112	3	6.232	p<.05
	Öğretim görevlisi	8.3	10	30.0	36	38.3	46	23.3	28			
29	Öğrenci	12.9	99	37.1	285	37.7	290	12.4	95	3	25.876	p>.05
	Öğretim görevlisi	2.5	3	30.8	37	40.0	48	26.7	32			
14	Öğrenci	17.4	134	50.5	388	23.9	184	8.2	63	3	192.111	p>.05
	Öğretim görevlisi	3.3	4	10.0	12	35.8	43	50.8	61			
21	Öğrenci	6.5	50	19.0	146	38.4	295	36.2	278	3	23.051	p>.05
	Öğretim görevlisi	.8	1	5.0	6	46.7	56	47.5	57			
28	Öğrenci	13.8	106	30.4	234	36.0	277	19.8	152	3	17.042	p>.05
	Öğretim görevlisi	2.5	3	25.0	30	45.0	54	27.5	33			
17	Öğrenci	18.1	139	35.6	274	30.2	232	16.1	124	3	29.628	p>.05
	Öğretim görevlisi	2.5	3	27.5	33	46.7	56	23.3	28			
27	Öğrenci	28.0	215	38.9	299	23.7	182	9.5	73	3	26.246	p>.05
	Öğretim görevlisi	10.0	12	35.8	43	37.5	45	16.7	20			
8	Öğrenci	9.1	70	24.4	188	31.5	242	34.9	269	3	7.763	P<.05
	Öğretim görevlisi	10.0	12	31.7	38	35.8	43	22.5	27			
24	Öğrenci	10.0	77	35.5	273	33.6	258	20.9	161	3	0.700	p>.05
	Öğretim görevlisi	8.3	12	38.3	38	34.2	43	19.2	27			

\*Serbestlik derecesi 3, p değeri .05 üzerinden  $X^2$  tablo değeri 7.815 olarak alınmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, 35 maddenin 25'inde öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyi ve öğretim görevlilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerini öğretme düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejiler olan örgütlenme stratejileri (madde 19, 1), eklemleme stratejileri (madde 34); yürütücü biliş (madde 2,5,7,13,23,25,29,14,21,28,17,27,8,24) ve duyuşsal stratejilerin (madde 10,9,31,18,16,35,33,4,11) tamamında öğrencilerin kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerinin derslerde yer verme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, bilişsel stratejilerden, örgütlenme stratejilerine öğretim görevlileri derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtirlerken, öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Eklemleme stratejisini de öğretim görevlilerinin çoğu derslerde “bazen” yer verdiklerini belirtirlerken öğrencilerin de büyük bir kısmı “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri boyutunda dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejileri öğretim görevlileri, derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Uygunluğu artırmaya yarayan stratejileri ise öğretim görevlileri derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken, öğrenciler de “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir. Örnek olarak, (9) “İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma” olan uygunluğu artırma duyuşsal stratejisini öğretim görevlileri derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “sık sık” kullandıklarını belirtmişlerdir. [x2(3)=1,085, p<.05] Güveni artırmaya yarayan stratejileri öğrenciler derslerde “sık sık” kullandıklarını belirtirlerken öğretim görevlileri de derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde doyum artırmaya yarayan stratejileri öğrenciler sık sık kullandıkları, öğretim görevlileri de “sık sık” yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Yürütücü biliş stratejileri incelendiğinde, genel olarak bu stratejileri öğretim görevlileri derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrencilerde “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin özellikle bilişsel stratejileri boyutundaki bellek destekleyici stratejilerde anlamlı istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemesine rağmen, öğretim görevlilerinin derslerde hiçbir zaman yer vermediklerini belirttikleri stratejileri öğrencilerde hiçbir zaman kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür. Örneğin, (12) “Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme” bilişsel stratejisini öğretim görevlileri “hiçbir zaman” yer vermediklerini belirtirlerken öğrenciler de “hiç bir zaman” kullanmadıklarını belirtmişlerdir [x2(3)=2,886, p>0.5].

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarından edilen bulgulara göre, öğrenciler dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Duyuşsal stratejileri takiben, öğrencilerin en çok ikinci sırada kullandıkları stratejilerin yürütücü biliş stratejileri olduğu görülmüştür (Tablo 3, Şekil 2). Bu durumda, öğrencilerin, ölçeğin birinci boyutu olan yürü-

tücü biliş stratejileri kısmındaki stratejileri, bilişsel stratejilere göre daha iyi düzeyde kullandıkları ve öğrencilerin dil öğrenme konusunda kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler ise, bellek destekleyici ve tekrar etme stratejileri olduğu görülmüştür. Bellek destekleyici stratejilerinin öğrenciler tarafından dil öğrenme konusunda en az yer verilen ve en az kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür (Tablo 3, Şekil 2). Öğretim görevlileri ise derslerde en az yer verdikleri strateji grubunu, öğrenci grubunun da sonuçlarında paralellik gösterdiği gibi bellek destekleyici ve tekrar stratejileri olarak belirtmiştir ( Tablo 4, Şekil 3). Bu durumda derslerde hem öğrenciler tarafından hem öğretim elemanları tarafından bellek destekleyici ve tekrar stratejilerine yer verilmediği belirlenmiştir. Her iki gruptan elde edilen bulgular örtüşmektedir. Öğretim görevlilerinin derslerde en çok yer verdikleri strateji grubunu sırasıyla duyuşsal, örgütleme, yürütücü biliş ve genişletme stratejileri olduğu görülmüştür (Tablo 4, Şekil 3).

Yukarıda özetlenen bu sonuçların alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarını da desteklediği görülmektedir. O'Malley ve diğerleri, yapılan araştırmaların, sınıflarda bellek destekleyici stratejilerin öğretime çok az yer verildiğini gösterdiğini vurgulamıştır (Senemoğlu, 2010). Bekleyen (2005), Şen (2009), Karahan(2006), Algan (2006), Hong-Nam ve Leavell'ın (2006) dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarında da öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin hafıza/ bellek destekleyici stratejiler oldukları görülmüştür. Higbee (1977), bellek destekleyici imaj oluşturma stratejilerinin, bilginin geri çağırılmasında bilişsel etkilerinin olmasının yanında öğrenmeyi daha eğlenceli ve zevkli hale getirme olanakları sunduğunu ifade eder. Ancak bu yöntemde, örneğin imgelerin öğrenilecek kelime ile bazen çok anlamlı olmaması gibi anlamsal sürecin ihmal edilmesinin bu yöntemlerin çok tercih edilememesi arasında olabileceğini belirtir. Buna ek olarak Presley ve Harris (2006) öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanamamalarının temelinde bilgi yetersizliği bulunduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde öğrencilerin tekrar etme stratejilerini de hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Fakat alan yazında kelime öğreniminde tekrar stratejisinin oldukça etkili olduğuna dair sonuçlar bulunmaktadır. Schmitt'in (2000) özellikle sözcükler konusunda yapılan pratik miktarıyla öğrenilen miktar arasında doğru orantılı artışlar görülen çalışmasına göre, kısa süreli ve çok sayıda yapılan tekrarların uzun aralıklı ve daha az sıklıkta yapılan tekrarlardan daha iyi sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Dil öğrenme stratejilerinden bellek destekleyici stratejilerin en az yer verilen stratejiler olması ve aynı zamanda öğrencilerin de en az kullandıkları stratejiler olması öğretim görevlisi ve öğrencilerin bu stratejilerin etkililiğine inanmadıkları veya farkında olmadıklarından dolayı olduğu düşünülebilir. Çünkü Vieira'ya göre (2003), eğitimcilerin strateji öğretiminde ve tercihlerinde öğretim programları, öğretme yöntemleri, mevcut öğretme yollarını değiştirmeye karşı olmaları, strateji öğretiminin etkililiğine inançları ve stratejiler konusunda bilgi sahibi olmama-

ları gibi birçok farklı etken öğretmenleri etkilemektedir. Şen (2009) çalışmasında öğretim görevlilerinin farkında oldukları ve etkililiğine inandıkları stratejileri belirleye çalışmış ve bellek destekleyici stratejilerden haberdar olmadıkları ve zaten etkililiğine de inanmadıklarını ortaya koymuştur. Özer ise (2002) öğretmenler üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin çoğun öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretmenin yararlı ve gerekli olduğunu, ancak kendilerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Bu durumda öğretim görevlilerinin özellikle bilişsel stratejilerden bellek destekleyici stratejilere hiç yer vermediklerini belirtmeleri bu gibi sebeplerle ilgili olduğu düşünülebilir.

Duyuşsal stratejilere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin uygunluğu arttırmaya yarayan, güveni arttırmayı sağlayan, doyum arttırmayı sağlayan ve dikkati sürdürmeyi sağlayan duyuşsal stratejilerin hepsini “sık sık” kullandıklarını görülmüştür (Tablo 3, Şekil 2). Bu durumda, öğrencilerin dil öğrenirken kendilerini en üstü düzeyde öğrenmeye ulaştıracak güdülenmeyi sağlayabilmeleri için gerekli olan güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yarayan duyuşsal stratejilerden sık sık yardım aldıklarını söyleyebiliriz. Benzer şekilde, Şen (2009) ve Karahan (2006) çalışmalarında da öğrencilerin en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğretim görevlileri derslerde en sık duyuşsal stratejilere yer verdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 4). Öztürk'ün (1995) çalışmasında da benzer şekilde, öğrenciler öğretmenlerinin derslerde duyuşsal ve yineleme stratejilerini sık vurguladıklarını, diğer stratejileri de çok az vurguladıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen duyuşsal stratejilerle ilgili bulgulara göre, öğretim görevlilerinin öğrencilerin dil öğrenme konusunda güven eksikliği yaşadıklarını düşündükleri ve dil öğrenmede güdülenme düzeyini artırıcı stratejilerin rehberlik edilmesine önem verdikleri söylenebilir.

Yürütücü biliş stratejilerinin ise öğrenciler tarafından “bazen” kullanıldıkları belirtilmiştir (Tablo 3). Özellikle yürütücü biliş stratejileri içerisinde biliş hakkındaki bilgiyi içeren stratejilerin “sık sık” kullanıldığının belirtilmesi, öğrencilerin bilgiyi öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini kullanmayı seçebildiklerini ve çeşitli durumlarda belirli stratejileri tercih edebildiklerini göstermektedir. Deneme (2008) “Türk Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Tercihli” çalışmasının sonuçlarında öğrencilerin yürütücü biliş stratejileri kullanım düzeyinin bilişsel stratejilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Gürata (2008) öğrencilerin dilbilgisi öğrenirken kullandıkları stratejileri araştırdığı çalışmasında ise öğrencilerin en çok bilişsel en az yürütücü biliş stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, çalışmanın bulguları ile örtüşmemekle birlikte, çalışmada öğrenme stratejilerinin sadece dilbilgisi alanı üzerine uygulanmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, öğretim görevlileri de duyuşsal stratejilerden sonra derslerde en sık yer verdikleri stratejilerin, yürütücü biliş stratejileri ( $\bar{X} = 2,67$ ) olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 4). Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri öğretiminin biliş-

sel stratejilere göre daha iyi düzeyde yer verilmesi öğrencilerin İngilizce öğrenirken kendi öğrenmelerini kontrol etme, yönetme, değerlendirme gibi becerilerinin farkında olmalarının sağlanmaya çalışılması adına olumlu bir durumdur. Abdelhafez (2006) yürüttüğü deneysel çalışmasında sistematik ve doğrudan yürütücü biliş stratejileri öğretiminin İngilizce derslerinde özellikle okuma ve dinleme becerilerinde artışı sağladığını ortaya koymuştur. Öğrencilere hangi stratejileri neden, nasıl ve ne zaman kullanmalarını içeren eğitimleri sonucunda deney grubunun başarıları kontrol grubuna göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Bunun yanında, Bedir ve Dursun (2019), çalışmalarında üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit etmişlerdir.

Biliş hakkındaki bilgi, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisini ve anlayışını kapsadığı gibi, belirli öğrenme durumlarında kullanılmak üzere çeşitli öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisini de kapsar (Senemoğlu, 2010). Öğrencilerin İngilizce öğrenirken bilgiyi anlamak ve hatırlama için bu tür stratejileri kullanmalarının ve öğretmenlerin bu stratejilere derslerde yer vermelerinin dil öğrenme ve öğretme süreci için olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerinin derslerde yer verme düzeyi arasında 35 maddenin 25'inde anlamlı ilişki olduğu elde edilmiştir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda, örgütlenme stratejilerinde, eklemleme stratejilerinin tamamında, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin tamamında öğrencilerin kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerinin görüşlerine göre derslerde öğretime yer verme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda yer alan bellek destekleyici stratejileri öğretim görevlilerinin derslerde hiç yer vermediği, öğrencilerinde hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Duyuşsal stratejileri ise öğretim görevlileri derslerde “sık sık” yer verdiklerini belirtirlerken öğrenciler de “bazen” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda öğretim görevlilerinin derslerde “sık sık” yer verdikleri stratejilerin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretim görevlilerinin stratejilere yer verme düzeyleri ile öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır, diğer bir deyişle strateji öğretiminin öğrencilerin kullanma sıklıklarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. O'Malley ve Chamot (1990) strateji eğitimi sonucundaki öğrenci başarısının öğretmenin stratejilerin etkililiğine inancı, ilgisi, strateji eğitim yolları, öğrencileri de stratejilerin etkililiği yönünde ki güdülemeleri, eğitimin süresi, programlarda ne düzeyde yer aldığı ve öğretmenlerin ne derece yeterli olduğu gibi birçok nedene bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, stratejileri öğrencilerin kullanma düzeyleri ile öğretim görevlilerinin derslerde yer verme düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunduğundan dolayı, derslerde strateji öğretimin önemi ortaya çıkmaktadır. Gerek model olma yoluyla, gerek karşılıklı öğretim yoluyla derslerde yer verilen öğrenme stratejileri, öğrencilerin bu stratejilerinin farkında olma-

larını ve kullanmalarını sağlamalıdır. Bunun yanında sadece öğrencilerin değil, strateji eğitiminde öğretmenlerin de eğitimi oldukça önemlidir. Chamot ve O'Malley (1987) bahsettiği üzere sadece öğrenciler değil, öğretmenlerin de stratejilerinin öğrenme üzerindeki yararlarının farkında olmaları sağlanmalıdır ki öğretmenler sınıf ortamında bunları etkili bir şekilde rehberlik edebilsinler. Öğretmenlerin strateji eğitimi hakkında sadece bilgilendirilmeleri ile kalmayıp uygulama için becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. 1988'de Chamot ve O'Malley'in öğretmenlerle yürütmüş oldukları bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun stratejileri derslerde yeterli derecede kullanmama sebeplerinin yetersiz motivasyon ve strateji eğitimi konusunda beceri eksikliği olduğunu ve öğrencilerinde bundan etkilendiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma da elde edilen bu bulgu da öğretmenlerin derslerde stratejilere yer verme ile öğrencilerin kullanma düzeylerinin ilişkili olması bakımından ilgilidir. Bu durumda öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin öğretim düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

### Öneriler

1- Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, derslerde bilişsel süreçlerde ele alınan belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejilerden bellek destekleyici ipuçlarını neredeyse hiç kullanmadıkları, öğretim görevlilerinin de derslerde en az düzeyde yer verdikleri stratejiler oldukları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle dil öğrenmede kelime bilgisini artırmada yardımcı olan ve bilginin kalıcılığı ve hatırlanmasında önemli yeri bulunan bellek destekleyici stratejilerin öğretimine daha çok yer verilmelidir.

2- Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini genel olarak yeterli düzeyde kullanmadıkları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencileri strateji kullanımına teşvik edecek, destekleyecek etkinliklere yer verilmeli, strateji kullanımının dil öğrenmedeki önemi hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

3- Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde kullanabilmeleri için, öğrenme stratejilerinin neler olduğu, nerede, nasıl, hangi durumda ve neden kullanmaları gerektiği konusunda da bilgilendirmeye zaman ayrılmalıdır. Dil dersleri içerisinde öğrencilere daha kolay ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel olarak yapabilecekleri şeyler konusunda bilgi verilmeli, daha sonra da uygulamalı olarak öğretilen bu stratejileri kullanmaları için fırsat tanınmalı, aynı zamanda derslerde model olunmalıdır.

4- Öğretim Görevlilerinin derslerde dil öğrenme stratejilerine yer verme düzeylerinin öğrencilerin kullanma düzeyleri ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme stratejileri ve öğretimine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek, öğretmenlerin bu konularda yeterli hale getirilmelidir.

5- Öğrenme stratejilerinin öğretimine ilişkin daha uzun bir zaman dilimi içerisinde deneysel çalışmalara ağırlık verilebilir.



6- Öğrenme stratejileri eğitiminde önemli rolleri olan öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenme stratejilerinin etkiliği üzerine görüşlerini almaya yönelik görüşmeleri de içeren detaylı betimsel çalışmalar yapılabilir çünkü öğretmenlerin strateji eğitimine yönelik görüşleri önemlidir.

7-Öncelikle bu çalışma, Hacettepe ve Ankara üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri ve öğretim görevlileri ile yapıldığı için farklı düzeylerde dil öğrenen öğrenciler ve farklı düzeylerde öğretmenlik yapan öğretmenler ile çalışılabilir. Bunlara ek olarak, öğrenme stratejileri eğitiminde hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi geliştirilebileceğine yönelik ve ya öğrenme stratejilerinin derslerde başarıya olan etkisi üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- ABDELHAFEZ, Ahmad M. M (2006). The Effect of a Suggested Training Program in Some Metacognitive Language Learning Strategies on Developing Listening and Reading Comprehension of University Efl Students, University of Exeter, School of Education (Unpublished Thesis of doctorate), UK.
- ALGAN, Nil (2006). University Preparatory Class Students' Use of Language Learning Strategies and The Perceptions of Their Instructors on Their Use. Marmara University, School of Education (Unpublished Master Thesis), İstanbul.
- ARENDS, I. Richard (1998). Learning to Teach. McGraw-Hill Companies, Boston.
- ARNOLD, Jane (1999). Visualization: Language Learning with The Mind's Eye (J. Arnold ed.), Affect in Language Learning. Cambridge University Press, Cambridge.
- BALCI, Özgül ve DURAK ÜÇÜTEN, Selma (2017). "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri" *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), ss. 41-54.
- BAYSAL AKKAŞ, Emine ve OCAK, Gürbüz (2020). "Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler" *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), ss. 91-103.
- BEDİR, B. Sevgi, DURSUN, Fevzi (2019). "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi" *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (222), ss.185-211.
- BEKLEYEN, Nilüfer (2005). "Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(14), ss.113-122.
- CHAMOT, Anna Uhl (2001). Learner Contributions to Language. Longman, England.
- CHAMOT, Anna Uhl ve KUPPER, Lisa (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction", *Foreign Language Annuals*, 22, pp.13-24.
- CHAMOT, Anna Uhl (2005). "Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research", *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp.112-130.

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

- COHEN, Arnold (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Longman, New-york.
- DENEME, Selma (2008). "Language Learning Strategy Preferences of Turkish Students" **Journal of Language and Linguistic Studies**, 4(2).
- GAGNE, M. Robert, BRIGGS, Leslie. J. ve WAGER, W. Walter (1988). *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., Newyork.
- GAGNE, M. Robert (1988). *Principles of Instructional Design*, Halt-Rinehart, Chicago.
- GÜRATA, Ali (2008). *The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School Efl Students*. Bilkent University, Graduate School of Education, (Unpublished Master's Thesis), Ankara.
- HIGBEE, K. Mathew (1977). *Your memory; How it works and how to improve it?* New Jersey: Prentice-Hall.
- HONG-NAM, Kyungsim, LEAVELL, Alexandra (2007). "A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an Efl Context: Monolingual Korean And Bilingual Korean-Chinese University Students", **Asia Pacific Education Review**, 8 (1), ss. 71-78.
- KARAHAN, Volkan (2006). *Devlet İlköğretim Okulu Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.
- KARASAR, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- KLINE, B. Rex (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press, New York.
- MARUYAMA, M. Geoffrey (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*, CA: Sage, Thousand Oaks.
- NORMAN, Donald (1980). "Twelve Issues for Cognitive Science", **Cognitive Science**, 4 (1) pp.1-32.
- NUNAN, David (1996). "Learner Strategy Training in The Classroom: An Action Research Study", **TESOL Journal**, 6(1), pp.35-41.
- O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, Anna Uhl, MANZARES, Stewner, RUSSO, P. Rocco, KUPPER, J. Lisa (1985). "Learning Strategies Applications with Students of English As A Second Language" **TESOL Quarterly**, 19(3), pp. 557-84.
- O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, Anna Uhl, (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- O'MALLEY, J. Michael, CHAMOT, Anna Uhl, KUPPER, Lisa (1995). *Readings On Second Language Acquisition*, N.J: Prentice Hall Regents, Cliffs, England.
- O'MALLEY, J. Michael, (1987). *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice-Hall, Cambridge.

- Oxford, Richards (1990). *Language Learning Strategies: What Everyone Use*. Heinle and Heinle, Boston.
- ÖMAY, Çokluk, ŞEKERCİOĞLU, Güçlü. BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*, Pegem Akademi: İstanbul
- ÖZER, Bekir (2002). "İlköğretim Ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri" *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1, ss.17-32.
- ÖZTÜRK, Bülent (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- PREACHER, J. Kristopher, MACCALLUM, C. Robert, (2002). "Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery with Small Sample Size", *Behavior Genetics*. 32(2), pp. 153-161.
- PRESSLEY, Michael, HARRIS, R. Karen (2006). *Handbook of Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, US.
- SCHMITT, Norbert (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SENEMOĞLU, Nuray (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- ŞEN, Hülya (2009). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı ile İlgili Görüşleri ve Elde Edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı ile Karşılaştırılması*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- VIERIRA, Flávia (2003). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- WEINSTEIN, E. Claire, ve MAYER, E. Richard (1986). *Handbook of Research On Teaching*, New York: Macmillan Company.
- WENDEN, Anita (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall: Cambridge.
- WENDEN, Anita, RUBIN, Joan. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. NJ: Prentice – Hall, Englewood cliffs.

## Ekler

EK-1

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

---

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada öğrencilerin İngilizce derslerinde kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma için veri toplanmamak üzere Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istemediğiniz sürece bu formları doldurmanız gerekmemektedir. Sonradan vazgeçmeniz halinde verileriniz araştırmadan çıkarılacaktır. Yapılacak uygulamanın getirebileceği herhangi bir risk durumu, rahatsızlık ya da aksi tesir edebileceği durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz alınmayacak ve kişisel olarak veriler kimseyle paylaşılmayacaktır, analiz sonuçları bireysel olarak sunulmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa size açıklama yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına ise istediğiniz takdirde tez yazımı tamamlandıktan sonra tarafımızdan ulaşabilirsiniz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Demet Gülsoy

- **Tarih:**

- **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

- **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Tez Danışmanı),

Demet Gülsoy (Yüksek Lisans Öğrencisi)

Adres: Hacettepe Üni. Eğitim Fak. 06800 Çankaya ANKARA

Tel. 05054530099

e-posta: profdrnuray@gmail.com, demet\_205@hotmail.com

İmza:

EK-2

## GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

---

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans tez çalışması olarak yürütülen bu çalışmada İngilizce öğretim görevlilerinin derslerde kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırma için veri toplanmamak üzere Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, istemediğiniz sürece bu formları doldurmanız gerekmemektedir. Sonradan vazgeçmeniz halinde verileriniz araştırmadan çıkarılacaktır. Yapılacak uygulamanın getirebileceği herhangi bir risk durumu, rahatsızlık ya da aksi tesir edebileceği durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz alınmayacak ve kişisel olarak veriler kimseyle paylaşılmayacaktır, analiz sonuçları bireysel olarak sunulmayacaktır. Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa size açıklama yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına ise istediğiniz takdirde tez yazımı tamamlandıktan sonra tarafımızdan ulaşabilirsiniz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Demet Gülsoy

• **Tarih:**

• **Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

• **Araştırmacı:**

Adı, soyadı: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Tez Danışmanı),

Demet Gülsoy (Yüksek Lisans Öğrencisi)

Adres: Hacettepe Üni. Eğitim Fak. 06800 Çankaya ANKARA

Tel. 05054530099

e-posta: profdrnuray@gmail.com, demet\_205@hotmail.com

İmza:

EK-3

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	SİZİN KULLANMA DÜZEYİNİZ NEDİR?			
	<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Bazen</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Her zaman</i>
1. İngilizcede yeni öğrenilen yapıları/sözcükleri akılda tutmak için birkaç kez yazarak veya söyleyerek tekrar etme.				
2.İngilizce okuma parçalarını kavramak için <b>özetleyerek</b> çalışma.				
3. Bilinmeyen İngilizce kelimenin anlamını parçadan tahmin etme.				
4.İngilizceyi en etkili şekilde nasıl öğreneceğimizi planlama.				
5. Yeni öğrenilen kelimeleri/yapıları hatırlamak için kısa bir paragraf/öykü haline getirerek çalışma.				
6. İngilizce öğrenirken zevk almak için hoşlanılan etkinlikleri yapma.(bilgisayar oyunu oynamak, yabancı film izlemek, müzik dinlemek, dergi ve roman okumak vb)				
7. Bir konuyu/kelimeyi öğrenirken kendi öğrenmemizi izlemek için hangi öğrenme stratejilerinin etkili olacağına karar verme.				
8. İngilizcede yeni kelimeyi öğrenmek için söylenişine uygun (ses benzerliği olan) Türkçe bir sözcüğü aynı cümle içerisinde kullanma(örn. <i>Van</i> şehrinde <i>bir</i> göl vardır/ üzerinde <i>tay</i> resmi olan bir <i>kravat</i> aldım)				
9. Bir konuyu öğrenirken onun iyi anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için çeşitli yollarla kendimizi sinama.				
10. Öğrenilenleri daha kolay hatırlamak için formül şeklinde ifade etme (Örn: Sbj +Ving.)				
11.İngilizce öğrenmenin gerekliliğini düşünerek öğrenmeye istekliliği artırma.				
12. İngilizce sınavlarına girerken dikkati toplamak için başarılmaya ilişkin kendi kendine olumlu konuşmalar yapma.				
13. İngilizce öğrenirken zevk almak için yabancı arkadaşlar edinmeye ve iletişim kurmaya çalışma.				
14. Yeni öğrenilen bir sözcüğü doğru telaffuz etmek için sözcüğü aslına benzeyinceye kadar tekrar etme.				
15. İngilizce öğrenirken öz- değerlendirme için kullandığımız öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme.				

16. Yeni öğrenilen kelimeleri hatırlamak için zihinde canlandırma.				
17. İngilizce derslerinden sonra öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğrenilenleri düzenli olarak tekrar etme.				
18. Yeni kelime veya bilgileri hatırlamak için kafiye oluşturma.				
19. İngilizceyi kullanırken kaygıdan kurtulmak ve güveni artırmak için çeşitli teknikler kullanma.				
20.Yeni öğrenilen bilgileri kolay hatırlamak için <b>gruplandırarak</b> çalışma (kelimeleri, yapıları, ekleri vb.)				
21.İngilizce öğrenirken, başarıyı tatmak için kolaydan zora adım adım ilerleme.				
22.İngilizce de yapıları, kelimeleri, olayları vb. anlamlandırmak için <b>tablolaştırma</b> (Örn. <i>Olumlu- olumsuz/ eş-zıt anlamlı kelimeler, zıtlık, sebep-sonuç bildiren bağlaçlar vb.</i> )				
23. Yeni bir kelimeyi hatırlamak için o sözcüğün kullanılabilceği bir sahneyi ya da durumu akılda canlandırma.				
24.Yeni kelimeleri hatırlamak için bir kitabın/defterin sayfası, tahta gibi o kelimeyi ilk görülen yeri akla getirme.				
25.Yeni öğrenilenleri anlamlandırmak için daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme .				
26.İngilizce yeni kelimeyi kolay hatırlamak için yazılış ve söyleyiş açısından kendisiyle kafiyeli olan başka sözcüklerle ilişkilendirme(örn: two is a shoe, three is a tree, four is a door)				
27.İngilizce 'de bir konuyu öğrenirken başarısız olduğunda kendi kendini değerlendirmek için nedenlerini araştırma.				
28. Bir konuyu öğrenirken işe yarayan öğrenme stratejilerini yeni durumlara transfer etme.				
29.Derslere gelmeden önce öğrenilenleri anlamlandırmak için işlenecek olan konuya temel oluşturacak bilgileri gözden geçirme.				
30.İngilizce 'de kendi öğrenmemizi planlamak için hangi konuları kolaylıkla öğrendiğimizi hangilerinde zorlandığımızı takip etme.				
31. Öğrenilen kelimeleri akılda tutmak için, odamız, evimiz gibi çok iyi bilinen bir çevrenin belli noktalarına kelimeleri sırayla yerleştirerek zihinsel bir harita oluşturma.				
32.Okuma/dinleme parçalarını anlamak için metindeki olaylar/kavramlar/kahramanlar arasındaki ilişkileri şematize etme(balon çizerek ilgili kavramları çevresine yerleştirme vb.)				
33.Bir konuyu çalışırken anlamlı hale getirmek için konuyu alt başlıklara ayırarak çalışma.				

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Görevlilerinin ve Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin...

34.İngilizce öğrenirken kendimizi değerlendirmemiz için öğrenme sırasında yapılan hataları belirleme.				
35.Yeni kelimeler öğrenmek için İngilizcede söylenişleri birbirine benzeyen iki kelimeyi aynı cümlede kullanma (örn. You should <i>persuade</i> me to buy this <i>purse</i> ).				
36.İngilizce öğrenmeye isteği artırmak için derslerde öğrenilen yeni şeyleri daha önce bildiklerimizle bütünleştirme.				
37.Kelimeleri veya bilgileri hatırlamak için baş harflerinden anlamlı kısaltmalar oluşturma.				
38.Kendi başarılarımızı izlemek için İngilizce öğrenirken okuma seviyesi düşük kitaplardan başlayarak adım adım ilerleme.				
39. İngilizce yeni kelimeleri anlamlı bir şekilde kodlamak için bilinen kelimelerden yeni kelimeler türetme. (to die, died, dead deadly.. vb)				
40.İngilizce konuşurken yanlış yapma korkusunu yenmek için İngilizce konuşmayı sürdürme.				



# İLKOKUL 4.SINIF DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ EĞİTİM MATERYALLERİ PORTALI'NA İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hakan DEDEOĞLU<sup>1</sup>, Ömer ERBASAN<sup>2</sup>**

1 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dede@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2436-7010.

2 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, omererbasan20@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7852-2747.

Geliş Tarihi: 10.01.2021 Kabul Tarihi: 20.03.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.857720

**Öz:** Nitel araştırma kapsamında yapılan bu çalışmada MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Portalı'nda yer alan materyaller doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Portalı'nda yer alan 4. sınıf düzeyindeki etkileşimli kitaplar ve etkinlikler incelemeye dâhil edilmiştir. İnceleme amacıyla materyaller, ünite kazanımlarının düzeyleri, seçilen görsellerin etkililiği, bilgi ve kavram kutucuklarının etkililiği, çocukların düzeyine uygunluğu, değerlendirme soruları ve içeriğin geçerliği, sunulan bilgi ve etkinliklerin program yapısına uygunluğu açılarından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bulgular ünite ve konular özelinde birçok değerlendirme kriteri alanında eksiklikleri ortaya koymaktadır. Bununla birlikte uygulamada ihtiyaç duyulan etkinlik örnekleri, sunu ve kaynak hizmetinin böyle bir portal aracılığı ile sunulmuş olmasının öneme vurgu yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları alanyazın kullanılarak sonuç ve tartışma altında sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** din eğitimi, eğitim materyalleri, etkileşimli kitaplar, etkinlik

## AN EVALUATION ON THE EDUCATIONAL MATERIALS PORTAL OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE COURSE

### Abstract:

In this study conducted within the scope of qualitative research, the materials on the Teaching Portal of the Ministry of National Education Directorate of Religious Education related to Religious Culture and Morals course were analyzed using the document analysis method. Interactive books and activities at 4th grade level in Religious Culture and Moral Education Portal were included in the study. For the purpose of analysis, the materials were evaluated in terms of the level of the unit outcomes, the effectiveness of the selected visuals, the effectiveness of the information and concept boxes, the suitability of the children's level, the evaluation questions and the validity of the content, compliance of the information and activities offered with the program structure. The findings reveal shortcomings in many evaluation criteria areas specific to units and subjects. In addition, the importance of providing the activity examples, presentation and resource services needed in practice through such a portal was emphasized. Evaluation results are presented under results and discussion using the literature.

**Keywords:** religious education, educational materials, interactive books, activity

### 1. Giriş

Ülkemizde din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi 1982 Anayasası'nın 24. Maddesi: "...din ve ahlak eğitim ve öğretimi devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır..." maddesi uyarınca ilkokul dördüncü sınıftan orta öğretimin son sınıfına kadar programın bir parçası olarak yer almakta ve uygulanmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulmasının diğer bir dayanağı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 12. maddesidir. Bu maddede: "Türk Millî Eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır." ibaresi yer almaktadır.

1982'den günümüze kadar geçen süreçte bütün ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanmaya başlanan DKAB öğretim programları bazı değişikliklerle ve yeni

düzenlemelerle kesintisiz bir şekilde sürdürülmüştür. Günümüzde okullarımızda uygulanan program Talim Terbiye Kurulunun 19.01.2018 tarih ve 2 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere daha önce kabul edilen programlar üzerine yapılan güncellemeleri içermektedir (MEB, 2018). Program üniteler, konular, kazanımlar, açıklamalar ve anahtar kavramlar üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2018). DKAB 2010 Programı'nda 4. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar "İnanç, İbadet, Hz. Muhammed, Kur'an ve Yorumu, Ahlak, Din ve Kültür" olmak üzere 6 öğrenme alanında verilecek olan bilgiler (MEB, 2010), yeni programda yerini her sınıf düzeyinde beş üniteye bırakmış ve ünite kazanımlarında ciddi oranda ekleme, çıkarma, sadeleştirme ve yer değiştirmeler yapılmıştır (MEB, 2018). 2010 ve 2018 DKAB programlarını ünite ve kazanımları üzerinden değerlendiren Tetik (2018), 2018 DKAB Programı'nı genel itibariyle başarılı bir çalışmanın sonucu olarak ifade etmekte ve 4. sınıf düzeyinde bazı eksikliklere vurgu yapmaktadır. Tetik (2018) yeni programda öğrenciyi daha aktif kılan yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığını ancak bazı ünite ve kazanımların özellikle çocukların bilişsel açıdan gelişmişlik düzeylerine uygun olmadığını (örneğin, Güzel Ahlak ünitesi "Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder" (MEB, 2018:18) kazanımı ve Hz. Muhammed'i Tanıyalım ünitesi "Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğduğu çevrenin sosyal ve dinî özelliklerine yer verilir" (MEB, 2018:18) kazanım açıklaması) ve bazı ünitelerde ise öğrencinin konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere yer verilmediğini (örneğin, yeni programda 6. sınıf "Namaz" ünitesinde namazdan bahsedilmiş fakat 6. sınıftan önceki hiçbir kazanımda namazın temel şartı olan abdestten bahsedilmemiştir) ifade etmektedir.

Önceki programlar ile karşılaştırıldığında yeni programda kazanım sayısının azaldığı ve buna karşılık ders saatlerinin arttığı görülmektedir. Bu durum Tetik'in (2018) belirttiği gibi "etkinlik ve materyal açısından tam donanıma sahip olmayan öğrenci ve öğretmenler açısından dersin boş geçmesine ve verimliliğin azalmasına sebebiyet verebilir" (s. 84), ve bu sorunun aşılması "Öğretim programı... gerek araç-gereç gerekse yöntem ve uygulama yönünden bir takım yenilikler getirdiğini iddia ediyor-sa... öğretmenlere yönelik düzenlenecek hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde programın tanıtılması ve öğretmenlerin, programın istediği hedefleri gerçekleştirebilecek düzeye getirilmesiyle mümkün olacaktır" (s. 84). Benzer bir yaklaşımla öğrencilerin DKAB dersine yönelik deneyimlerini "fenomonolojik" bir yöntemle ortaya koymaya çalışan Taşkıran Kala (2019) Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) DKAB dersi için diğer derslere nazaran zayıf kaldığını, yüklenen materyallerin bir bölümünün öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve akademik çalışmalar ile DKAB dersinin Eğitim Bilişim Ağı'ndaki sürecinin gözden geçirilmesi gerektiğini öneri olarak sunmaktadır.

### 1.1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı

2018 yılında güncellenmiş olarak yeniden düzenlenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın geliştirilmesinde yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme

gibi yaklaşımların dikkate alındığı; programda din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılmasının hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018:8). Bu yaklaşımın sonucu olarak öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözme, iletişim kurma vb.) geliştirmelerinin amaçlandığı belirtilmiş; bu amaç doğrultusunda programın İslam dini ve diğer dinleri betimleyici yaklaşımla öğretime konu ettiği, İslam dininin, Kur'an ve sünnetin ortaya koyduğu temel ilkeler çerçevesinde mezhepler üstü bir yaklaşımla ele alındığı vurgulanmıştır (MEB, 2018:8).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilkokul 4. Sınıf düzeyinde yer alan üniteler, kazanım sayıları, kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süreler ve konu başlıklarına Tablo 1'de yer verilmiştir (MEB, 2018:12).

**Tablo 1.** Üniteler, Kazanım Sayıları ve Ders Saati Süreleri

Ünite Sırası	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1	Günlük Hayattaki Dinî İfadeler	4	16
2	İslam'ı Tanıyalım	4	16
3	Güzel Ahlak	3	12
4	Hz. Muhammed'i Tanıyalım	6	16
5	Din ve Temizlik	2	12
Toplam		19	72

Alanyazın taraması DKAB dersinin işlenmesinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılabilirliğini gösteren çok sayıda araştırmayı ortaya koymaktadır. Çınar (2012) din öğretiminde öğrencilere sadece teorik bilgiler sunulduğunda ve dersler öğrencileri aktif kılacak etkinliklerle desteklenmediğinde, öğrenenin öğrenme sürecinin merkezinde olmadığı ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almadığı için ezberci, teorik, sıkıcı, kavranamayan, uygulanabilirliği olmayan bir öğretime dönüşeceğini belirtmektedir. Benzer bir çalışmada Demirbaş (2013) aktif öğrenmede kullanılacak yöntem ve tekniklerden sekiz farklı yöntemi (drama, balık kılıcı, fotoğraflar konuşuyor, 5N 1K, tombala, bulmaca, kavram haritası, tablo yorumlama) 4.sınıf DKAB dersi ünitelerine uyguladığı bu çalışma sonucunda, öğrencilerin iletişim ve kendini ifade etme yeteneklerinin geliştiğini ve içine kapanık öğrencilerin derse katılımının arttığını, hedeflenen kazanımların davranışa dönüşme sürecinin hızlandığını ve öğrencilerin derse olan motivasyonlarını ve merak duygularını arttırdığını gözlemlemiştir. Benzer bir

çalışmada Bayram (2009) teknolojik özelliklerin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde nasıl kullanılabilceğini ve bilhassa sesli ve görüntülü çoklu ortam (multimedya) teknolojisinin derslerde nasıl kullanılabilceğini ele aldığı çalışmasında, multimedya öğelerinin daha fazla duyu organına hitap ederek öğrencilerin motivasyonlarını arttırma, derse ilgiyi çekme ve onları derinden etkileme ve özellikle ahlaki gelişim açısından öğrencilerin ahlaki prensipleri canlı olarak algılamalarını ve özümsemelerini sağlamada çok büyük yardımı olduğunu vurgulamaktadır. Teknoloji ve aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin programın yapısal uygunluğunun ortaya konmasına karşın uygulamada bazı sorunların yaşandığı görülmektedir.

Teknolojideki gelişmelere paralel olarak uzaktan eğitim, web teknolojilerinin gelişimi yeni bir boyut ve işlerlik kazanarak eğitim uygulamalarına yansımıştır. E-öğrenme kaynaklarının yaygınlaşmasıyla birlikte mobil ve bilgi teknolojileri de eğitim uygulamalarının içerisine dahil olmuş ve birçok ülkede teknoloji ve öğretimin entegrasyonunun sağlanabilmesi adına projeler ve uygulamalar hayata geçirilmiştir (Doğan, Çınar ve Seferoğlu, 2016). Eğitim ortamlarında yer alan paydaşların kullanımına sunulan bu teknolojilerin verimli bir şekilde kullanılabilmesi, özgün ve hedefe yönelik eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi ile mümkün olabilir. Bu doğrultuda MEB'e bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulan çevrimiçi eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) kullanımının hâlen istenen düzeyde olmadığını (Güvendi, 2014; Alabay, 2015; Tutar, 2015; Arslan, 2016; Kurtdede Fidan, Erbasan ve Kolsuz, 2016); özellikle branşlar özelinde içeriklerin yetersiz kaldığını (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Arslan, 2016) vurgulayan çalışmalar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Farklı illerde görev yapan 20 DKAB öğretmeni ile görüşmeler yaparak onların EBA'ya ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen Becit İşçitürk ve Turan (2018) EBA kullanma durumları, EBA kullanımına ilişkin bilgi sahibi olma, EBA kullanım amaçları, EBA bileşenleri kullanma durumları ve EBA içeriğinin yeterliliği olmak üzere katılımcı görüşlerini 5 ana tema altında değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda Becit İşçitürk ve Turan (2018) EBA kullanımına yönelik uygulamalı eğitimler verilmesi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik EBA içeriğini zenginleştirmeye yönelik uygulamalar yapılması, DKAB öğretmenlerine gerek içerik geliştirme gerekse EBA kullanımına yönelik eğitimler verilmesi gibi öneriler getirmektedir.

## 1.2. Din Eğitimi Genel Müdürlüğü, "Eğitim Materyalleri Portalı"

Din Eğitimi Genel Müdürlüğü, "Eğitim Materyalleri Portalı" altında farklı sınıf ve ilişkili dersler altında sunu, etkileşimli kitap, etkinlik, telafi eğitimi, ders kitapları, etkinlik kitapları gibi içerikleri kullanıcıların hizmetine sunmuştur. Portalda yer alan materyallerin, özellikle etkinlik örneklerinin zaman içerisinde sayısal olarak artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Çalışmaya konu olan iki alt başlık ile ilgili bilgiler aşağıda verilmektedir.

**Etkileşimli kitaplar:** Ders kitapları zaman ve yer sınırlaması olmaksızın öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları temel kaynaklardan biridir. Öğretmenlerin öğretim programlarından ziyade ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabını daha çok dikkate alarak derslerini işledikleri gerçeği dikkate alındığında bu materyallerin hazırlanmasında içerik, dil, öğrenci düzeyi, çekicilik, görsel tasarım, öğretimde kullanım kolaylığı gibi değişik açılardan özen gösterilmesi önemli bir husustur (Mücahit, 2020). Basılı ders kitaplarının yerini almaya devam eden e-kitap ve etkileşimli kitap olarak adlandırılan elektronik kitaplar ülkemiz okullarında da temel ders materyalleri arasında yerini almaya başlamıştır. E-kitap ve etkileşimli kitapların kolay güncellenebilmesi, çevre dostu yapısı, baskı maliyetinin olmaması ve yayın sürecinin kısıllığı, içerdiği çoklu ortam öğeleri ile etkileşimli ortamlar sunması, engeli olanlar için uyarlamalara izin vermesi, farklı cihazlarda (diz üstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar, e-kitap okuyucu, tablet vb.) ve ortamlarda rahatlıkla kullanılabilmesi nedeniyle bazı dezavantajlarına rağmen tüm eğitim kademelerinde kullanım sıklığı artmaktadır. Özbek ve Ergül (2018) ilkokul 4. sınıf düzeyinde ki kitaplarda çoğunlukla bilgi verici metinler yer aldığını vurgulamaktadır. Bu durum 4.sınıf çocuklarının okuma eğilim ve özellikleri dikkate alındığında pek çok çalışmada ifade edildiği üzere öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamakta daha çok zorlandığı ve bilgi verici metinlerin okunabilirliklerinin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu sonuçlarıyla çelişkili bir kitap yapısını ortaya koymaktadır (Baş ve İnan-Yıldız, 2015; Mert, 2013; Saenz ve Fuchs, 2002). Dördüncü sınıf düzeyindeki "Eğitim Materyalleri Portalı"nda yer alan etkileşimli kitap ve etkinliklerine ait değerlendirmeler bulgular kısmında ünite bazlı sunulmuştur.

**Etkinlikler:** Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde "Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu." olarak açıklanan etkinlik kavramı öğrenme sürecini destekleyen ek çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Alıştırma ve etkinlik bu süreçte karıştırılan başlıca iki kavramdır. Bu konudaki ayırım için Güneş (2017a) amacı tekrar olan alıştırmaların davranışçı yaklaşımda konuları iyi öğretmek; amacı keşfetmek olan etkinliklerin ise yapılandırıcı yaklaşımda aktif öğrenme aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Etkinlikler dört temel boyut (keşfetme, deneme, yaratıcılık ve öğrenme) ve birbirini takip eden uygulama aşamalarından (hazırlık, süreç, amaca ulaşma, değerlendirme ve gözden geçirme) oluşmaktadır (Güneş, 2014). Cuq ve Gruca'nın (2005) eğitim alanında kullanılan etkinlikleri işlevine, eğitsel yönüne, içeriğine, yapısına ve değerlendirme sürecine göre sınıflandırdığı görülmektedir (aktaran Güneş, 2017a). Bu sınıflamada kullanılan dilin işlevine göre "alma (dinleme-okuma) veya üretme (konuşma-yazma) etkinlikleri", eğitsel işlevine göre "keşfetme ve genişletme", yapısına göre "biçimsel ve tekrarlama", değerlendirme sürecine göre "sonuç ve öz değerlendirme etkinlikleri" alt başlıklarını görmekteyiz. Etkinlikler eğitsel işlevleri açısından değerlendirildiğinde eğitim öğretim ortamlarındaki çok boyutlu katkıları ortaya çıkmaktadır. Deschênes vd. (1992); Dessaint, (1995) ve Landry'e, (1986) göre öğrenilenler üzerindeki zenginleştirme, iliş-

kilendirme, işleme, yönetme, değerlendirme bu katkıların başında sayılabilir (Aktaran Güneş, 2017a).

Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Eğitim Materyalleri Portalı ile etkileşimli kitapları ve etkinlikleri öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunması oldukça olumlu bir gelişmeyken bu kitaplarının ve etkinliklerin değerlendirilmesi ve eksiklerinin tespit edilerek giderilmesi daha nitelikli hâle gelmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmamızda, Eğitim Materyalleri Portalı'nda yer alan 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi etkileşimli kitap ve etkinliklerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim Materyalleri Portalı'nda yer alan 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Etkileşimli Ders Kitabı, etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerine (kitabın ünite kazanımlarını karşılama düzeyi, seçilen görsellerin etkililiği, bilgi ve kavram kutucuklarının etkililiği, kavramların sunumu, kitabın çocukların düzeyine uygunluğu, arayüz kullanım özellikleri, değerlendirme sorularının etkililiği ve içeriğin geçerliliği) uygun mudur?
2. Eğitim Materyalleri Portalı'nda yer alan 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ünitelerine yönelik etkinliklerin özellikleri (ünitelere göre dağılımı, türleri, bilişsel düzeyleri, öğrenci düzeyine uygunluğu) nelerdir?

DKAB Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesini ve bu noktada özgünlük ve yaratıcılığın öğretmenlerden beklenildiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2018:5). Hem ölçme değerlendirme aracı hem de öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olarak ele alınabilecek olan 4.sınıf düzeyindeki "Eğitim Materyalleri Portalı"nda yer alan etkinliklere ait değerlendirmeler bulgular kısmında ünite bazlı olarak sunulmuştur.

## 2. Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı bu çalışmada MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün sayfasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Portalı'nda yer alan 4. Sınıflar için hazırlanmış etkileşimli kitap ve etkinlikler değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (s.189) olarak ifade edilen doküman analizi, çalışmanın amacına uygun olarak kaynaklara ulaşım ve verilerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Veriler, web üzerinden MEB Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün sayfasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Portalı'nda, (<http://dogm.eba.gov.tr/panel/Default.aspx>) yer alan içeriklerin indirilmesiyle elde edilmiştir. Portalda, ders materyallerinin zaman içerisinde yeni etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle veri analizlerinin yapıldığı Eylül 2020 tarihi ile portalda yer alan

güncel etkinlik sayıları arasında farklılıklar oluşmaktadır. Örneğin diğer ünitelerin etkinlik sayılarında bir değişiklik görülmezken, Eylül ayında II. Ünite (İslam'ı Tanıyalım) ile ilgili 14 etkinlik sayısının Aralık ayında 26 etkinlik sayısına ulaştığı görülmektedir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış, veriler daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde ortaya konularak, açıklama, yorumlama ve neden-sonuç ilişkileri bağlamında birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizinde etkileşimli kitap ve etkinlikler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve temalara göre düzenlenmiştir. İki araştırmacının analizleri daha sonra karşılaştırılarak uyuşma oranında incelemeye devam edilmiştir. Bu kapsamda:

1. Etkileşimli Kitaplar
2. Etkinlikler

başlıkları altında yer alan içerikler değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Çalışmanın inandırıcılığı için bulgular kısmında etkileşimli kitap ve etkinlikleri içeren temalara ilişkin örnek ifadeler yer verilmiş; aktarılabilirlik için çalışmanın yöntemi, anlaşılır ve detaylı bir şekilde sunulmuştur. Teyit edilebilirlik özelliği için çalışmanın veri analiz sürecine ilişkin araştırmacıların notları başka araştırmacıların kontrolüne uygun bir şekilde muhafaza edilmektedir. Çalışmada doküman analizi yöntemi ve MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Portalı'ndaki açık kaynaklar kullanıldığından etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığının iznine başvurulmamıştır.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde bulgular, "Etkileşimli Kitap" ve "Etkinlikler" ana başlıkları altında sunulacaktır.

#### **3.1. Etkileşimli Kitap**

Bu bölümde etkileşimli kitapla ilgili önce genel bulgular sunulacak, ardından ünite bazlı bulgular verilecektir.

##### **3.1.1. Genel Bulgular**

MEB (2018) DKAB Öğretim Programı kitap yazımına ilişkin 17 maddelik bir ilke ve açıklamalar metni içermektedir. Bu metinde yer alan ilke ve açıklamaların ilki "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Ünite Açıklamaları" bölümünde konu başlıklarına yer verilmiştir. Konu alt başlıkları, kazanım ve açıklamalarından hareketle yazarlar tarafından oluşturulur" (MEB, 2018:9) şeklindedir. İfadeden anlaşılacağı üzere, kitap yazımına konu, kazanım ve kazanım açıklamaları temel teşkil etmektedir. Kazanımlar açısından değerlendirildiğinde, Din Kültürü



ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 4. sınıf düzeyinde 5 ünite ve 19 kazanım bulunduğu ve bunların 9'u bilgi düzeyi, 7'si kavrama düzeyi, 2'si uygulama düzeyi, 1'i analiz düzeyi olmak üzere daha çok alt düzey bilişsel alan basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Kazanımların ilgili düzeylerinin çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeylerinde olması öğrencilerin bilgi düzeyinde kendilerinden bir şey katmadan tanımlama, açıklama, ifade etme, hatırlama gibi bilişsel becerilerini; kavrama düzeyinde ise öğrencilerin gerektiğinde kendinden de bir şeyler katarak bilgi düzeyinde öğrenilenlerin anlamlandırılması, özümsemesi, yorumlanması, başka bir yoruma ötelenmesi gibi becerileri ön plana çıkarmaktadır. Ancak programın (MEB, 2018) temel felsefesi ve genel amaçları öğrencilere bilişsel alan taksonomisinin üst düzey becerilerinin kazandırılacağına belirten noktalara işaret etmektedir. İlkokul 4. sınıfın din öğretiminde ilk basamak olması, disiplini oluşturan temel bilgi ve kavramların öğretimini gerektirmesi bu farklılığı açıklar nitelikte olmasına karşın din öğretiminin her düzeyindeki programlarda kazanımların daha çok eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, sentez vb. becerilere yönelik bilişsel süreçleri içermesi, öğrenenlerin günümüz ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlayacaktır. Bu tespitler, kazanımlar doğrultusunda ilkokul 4. sınıf için hazırlanan ders kitapları ve etkileşimli kitapların içeriğinin de belli bir düzey üzerine çıkamayacaklarını göstermektedir. Bu anlamda incelediğimiz kitapta da içeriğin ve etkinliklerin kazanımların da sınırlandırılmasıyla üst düzey bilişsel alan basamaklarına çıkmadığı görülmektedir.

Kitabın görselleri incelendiğinde öğrencilerin seviyelerine uygun olarak genellikle canlı ve ilgi çekici resimlerin tercih edildiği, her sayfada konuyla ilgili resimlerin ve çizimlerin kullanılmaya çalışıldığı görülmektedir (örneğin 45 ve 83. sayfa). Görsellerin öğrencilerin dikkatini çekme, bilgiyi genişletme, açıklık getirme ve canlandırmayı kolaylaştırma gibi pek çok yararı bulunmaktadır. Bu anlamda kitapta görsellere çokça yer verilmesi olumludur. Yine kitabın tümünde benzer bir tasarım dilinin kullanılması kitabın kullanımı kolaylaştırmaktadır. Örneğin tüm ünitelerde metin içerisinde verilen ayetlerin kalın, hadislerin ise italik olarak belirginleştirildiği görülmektedir (örneğin 14. sayfa). Bu durum ayet ve hadislerin kolayca fark edilmesini ve metin içi şekilsel tutarlılığın yakalanmasını sağlamıştır. Ancak incelediğimiz kitabın etkileşimli bir kitap olduğu düşünüldüğünde görsellerinin de basılı bir kitabın görsellerinden farklı özellikler taşıması gerekmektedir. Örneğin kitapta kullanılan durağan Kâbe fotoğrafı yerine Kâbe'nin etrafında yönlendirmeye imkân veren üç boyutlu bir görselin kullanılması daha etkili olacaktır. Yine Mekke ve çevresinin anlatıldığı bölümde etkileşimli bir haritanın kullanılması hem o coğrafyanın daha iyi anlaşılmasını, hem zihinde canlandırmanın kolaylaşmasını hem de ilgi çekici olmasını sağlayacaktır.

Kitabın organizasyon şeması incelendiğinde kitabın içerisinde çok sayıda (ünitemize hazırlanalım, bilgi kutusu, yorumlayalım, okuyalım, not edelim, yazalım, bil bakalım, listeleyelim, biliyor musunuz, bulalım, grup çalışması yapalım, paylaşalım, sıralayalım, konuşalım, dikkat edelim, inceleyelim, boyayalım, tartışalım, oyun oyn-

yalım, tamamlayalım, çizelim, değerlendirelim) kutucuğun yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu kutucuklar öğrencilerin kitapta yazan bilgilerin pasif birer alıcısı olmaktan çıkarıp aktif olmalarını sağlaması bakımından olumludur. Ayrıca kitabı öğrenciler için eğlenceli hâle getirdiği için önemlidir. Ancak bu kutucukların etkililiği incelendiğinde bazı eksiklerinin de olduğu görülmektedir. Ünite başlarında verilen hazırlık çalışmalarının (kitapta “Ünitemize Hazırlanalım” başlığıyla verilmektedir) ön bilgilerin harekete geçirmek ve yeni öğrenmelere merak uyandırmak gibi iki temel işlevinin olması beklenmektedir. İncelenen kitapta hazırlık sorularının ön bilgileri harekete geçirme işlevini yerine getirdiği söylenebilirken merak uyandırmaktan oldukça uzak olduğu görülmektedir. Burada sonucu yarım bırakılmış bir hikâye, ilgi çekici bir haber, tartışmalı bir konuya çözüm arama, eğlenceli bir fıkra gibi dikkat çekici ve merak uyandırıcı öğelere yer verilebilir. Dikkat çeken bir diğer durum da kutulardaki bazı çalışmaların ünitenin sonundaki sorularda ve etkinlikler kısmında tekrar karşımıza çıkmasıdır (örneğin 26. sayfadaki ‘sıralayalım’ çalışması ile ‘olay örgüsü sıralayalım’ etkinliği). Aynı içeriğin tekrarlanması pekiştirmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir ancak bunun aynı şekil ve yöntemle yapılması öğrencilerin neredeyse birbirinin aynı sorularla bir kaç kez karşılaşmasına ve ilgisini kaybetmesine neden olacaktır.

Kitabın çocuğun düzeyine uygunluğunun en önemli göstergelerinden biri de o kitabın okunabilir olması ve dilinin yalın ve anlaşılır olmasıdır. Bir metnin okunabilirliği ne kadar yüksekse anlaşılabilirliği da o derece artacaktır. Küçük yaş grubu için kısa cümlelerin okunabilirliği metnin anlaşılabilmesi için oldukça önemlidir. Okunabilirlikle ilgili çalışmalarda (Yılmaz ve Korkmaz, 2017) her yaş grubu için bir cümlede olabilecek en fazla kelime sayısı belirlenmiştir. Buna göre dördüncü sınıf için cümledeki kelime sayısının 11-12 kelimeyi geçmemesi gerektiği belirtilmektedir. Kitap incelendiğinde genellikle bu kurala dikkat edildiği ve cümlelerin kısa tutulduğu görülmektedir. Ancak kitabın bazı bölümlerinde uzun cümlelere de rastlanılmaktadır (58. sayfada 31 kelime, 66. sayfada 29 kelime, 93. sayfada 27 kelime, 109. sayfada 22 kelime). DKAB Öğretim Programı’nda (MEB, 2018:7); “Gerek farklı din ve inançların öğretiminde gerekse İslam düşüncesinde ortaya çıkan yorumların öğretiminde olgusal bir yaklaşım benimsenir; bu bağlamda dinler, inançlar ve İslam düşüncesinde yer alan yorumlar, kendi metinleri, kaynakları ve kabulleri esas alınarak öğretime konu edilir.” denilmektedir. Bu anlamda kitapta konuyla ilgili ayetlere yer verilmiştir. Bu durum öğrencilerin Kur’an’dan daha çok ayetle tanışması ve dinî kaynağından öğrenmesi bakımından olumludur (1. ünite 11, 2. ünite 12, 3. ünite 5, 4. ünite 8 ve 5. ünite 5 ayet yer almaktadır). Ayrıca ayetlerde çocukların anlayabileceği yalın bir mealin tercih edilmesi kitabın bir başka olumlu özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kitabın üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da etkileşim düzeyinin çok sınırlı kalmasıdır. İncelediğimiz kitap, öğrencilere dağıtılan basılı ders kitabının e-kitap hâline getirilmiş hâlidir. Basılı kitapta olmayan bazı etkinlikler (bilgi küpü, hafıza oyunu, kelime sıralama, olay örgüsü sıralama etkinlikleri gibi) e-kitaba eklenerek bu

kitap etkileşimli ders kitabı olarak isimlendirilmiştir. Etkileşimli bir kitabın kullanıcısıyla, dış dünyayla ve diğer kullanıcılarla daha çok etkileşime fırsat vermesi beklenir. Hareketli ve çok boyutlu resimler, üzerinde ilerlemeye imkân veren haritalar, animasyonlar, video ve sesler kitabın etkileşimsel özelliklerini artıracak özelliklerden bazılarıdır. Ancak incelediğimiz kitapta bu özellikler bulunmamaktadır. Özellikle abdestin alınışı gibi tarif gerektiren konularda animasyon veya video kullanımı etkililiği artıracaktır. Yine dua ve surelerin okunuşlarına dair ses dosyalarının olmaması etkileşimli bir kitapta unutulmaması gereken eksiklerdir. Kitap arayüz özellikleri açısından değerlendirildiğinde de bazı sorunlar göze çarpmaktadır. Etkileşimli bir kitabın arayüzünde bulunması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Öncelikle arayüzün kullanımı kolay olmalıdır. Kullanıcı dostu arayüz olarak da adlandırılan bu özellik öğrencilerin etkileşimli kitabı bir yetişkin desteği olmadan kendi başlarına rahatlıkla kullanabilmesiyle ilgilidir. Navigasyon araçlarının ilgili sayfalara çabuk ulaşmayı sağlaması, yer imi özelliğinin bulunması, arama motorunun bulunması kullanışlılığı artıran özelliklerdir. Kitabın bu özellikleri tam olarak taşıdığı söylenemez. Sayfa tam ekran modundayken yazıların puntosu öğrenci seviyesi için oldukça düşük kalmakta ve okunaklılığı azalmaktadır. Bu sorun için kitapta yakınlaştırma (zoom) özelliği sunulmuş ancak ekran büyütüldüğünde kitap sayfasının bütünlüğü kaybolmakta ve okunaklılık yine azalmaktadır. Bununla birlikte kitapta bir arama motoru da yer almaktadır. Bir diğer kullanışsız durum da etkinlikler bağlantısının ünite sonunda değil kapak sayfasında yer almasıdır. Diğer bir özellik olan kişiselleştirme ve otonomluk arayüzün kullanıcının içeriği düzenlemesine izin vermesidir. İyi bir arayüze sahip etkileşimli kitabın kullanıcının kitap üzerine not eklemesine, önemli yerleri çizmesine, vurgulamasına ve işaretlemesine ve bu değişiklikleri kaydedebilmesine izin vermesi beklenir. İncelediğimiz kitap bu özellikleri kısmen barındırmaktadır. Ancak bu özelliklere arayüz üzerinde sağ tıklayınca çıkan seçeneklerden “annotation” bağlantısı veya arayüz üzerinde “annotation” isimli bir simge ile ulaşılmaktadır. Bu durum arayüzün kullanım kolaylığını azaltmaktadır. Not ekleme, kalem ve çizim gibi bazı ana özelliklerin arayüzün kolayca görünen bir noktada olması kullanışlılığı artıracaktır. Ayrıca bu özelliklerin bazılarının İngilizce bazılarının Türkçe olması arayüzdeki dil tutarlılığını da azaltmaktadır.

### 3.1.2. Ünitelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

**I. Ünite: Günlük hayattaki dinî ifadeler:** Kitabın bu ünitesinin kazanımları karşıladığı görülmektedir. Bilgi ve kavram kutucukları öğrencilerin ilgisini çekecek içerikte ve etkili bir şekilde kullanılmıştır. Bununla birlikte üniteye görsel desteğin yetersiz kaldığı, çok fazla metne ve yoğun bir anlatıma yer verildiği görülmektedir. Hamd ve şükür başlığı altındaki sayfada yer alan görselin işlevsel olmadığı ve yine görsellerdeki tüm kadın karakterlerin başlarının örtülü olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum “Sadece başları örtülü kişiler mi şükredebilir?” gibi bazı yanlış düşünceleri akla getirebilir. Üniteye bazı kavramların anlamlarının çocukların seviyesinin üstünde olduğu

belirlenmiştir. Örneğin Bismillahirrahmanirrahim'e, "Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla" şeklinde mana verilmiştir. Her ne kadar öğretmenler bu kavramları ders sırasında açıklığa kavuştursa da Rahman ve Rahim kelimeleri ilkokul öğrencileri için soyut kavramlar olup anlamı yeterince açık değildir ve bu türden kavramların anlamlarının da kitaplarda verilmesi daha doğru olacaktır. Diyanet İşleri Başkanlığının (DİB) Kur'an Yolu tefsirinde Rahman kelimesi "bütün yaratılmışlara sonsuz ve sınırsız lütf, ihsan, rahmet bahşeden", Rahim kelimesi de "çok merhametli, rahmeti bol" şeklinde açıklanmıştır (DİB, 2020). Lütf ve ihsan gibi kelimeler de bu yaş grubundaki öğrencilerin anlamakta zorlanabileceği kelimeler olsa da örneğin Rahman'a "iyiliği sonsuz" ve Rahim'e "ikramı bol" şeklinde anlam verilmesi çocukların ifadeleri kavramalarını kolaylaştıracaktır.

**II. Ünite: İslam'ı tanıyalım:** Bu ünite içeriğiyle kazanımları karşılamaktadır. Görseller ilgi çekici ve içerikle uyumludur. Bazı görsellerin altında iyi düzenlenmiş açıklamalar yer almaktadır. Ancak zekât bölümündeki bozuk para veren el görseli, zekâtın sadece para vermek şeklinde algılanmasına neden olabilir. Bu ünite de bilgi ve kavram kutucukları etkili bir şekilde düzenlenmiştir. Ünite içerisinde çok fazla kavramın yer alması metin düzeyinde yoğunluğa neden olmaktadır. Ünitenin etkinlikleri incelendiğinde sayfa 50'deki 5. soru dikkat çekmektedir. Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır şeklindeki soruda seçeneklerden biri "Kur'an-ı Kerim Hz. Muhammed'e gönderilmiştir" şeklindedir. Bu bilgi doğru olmakla birlikte eksik olarak değerlendirilebilir. Kur'an, Hz. Muhammed'le birlikte tüm insanlığa gönderilmiştir demek daha doğru olacaktır.

Ünitenin İslam İnanç Esasları bölümünde meleklerle iman başlığı altında meleklerle ilgili bazı bilgiler verildikten sonra şu ifadeler yer almaktadır: "Bazı melekler insanların davranışlarını kayıt altına alır. Meleklerin varlığına iman eden insanlar kötü davranışlardan uzak durur..." (s. 33). Bu ifadelerden insanların, meleklerin kendilerini izlediği ve davranışlarını kayıt altına aldığı için kötü davranışlardan uzak durduğu anlaşılmaktadır. Böyle bir anlatım insanların yalnızca izlendiği için kötülüklerden uzak durduğu gibi bir çağrışıma yol açmaktadır. Oysa insanların kötülüklerden uzak durması için izlendiğini bilmesi gerekmez. Bunun da ötesinde her anımızı gören ve niyetlerimizi en iyi bilen Allah'tır. Bu bölümün, insanlar kötülüklerden izlendiği için değil, öncelikle Allah rızası için uzak dururlar şeklinde bir anlayışla ele alınması daha doğru olacaktır.

Kitapta Allah'a iman şöyle açıklanmıştır: "Allah'ın varlığına ve birliğine iman etmektir. Allah'a iman etmek inanç esaslarının temelidir. Çünkü diğer inanç esasları da Allah'ın varlığına iman etmeyi gerektirir" (s. 33). Allah'a inanmak, Allah'ın var ve bir olduğuna inanmanın yanında Allah'tan başka ilah olmadığına inanmayı da beraberinde getirir. Peygamberimizin hayatı ve Kur'an'ı Kerim dikkatlice incelendiğinde Allah'ın var olduğunu (varlığını) ispatlayan (anlatmaktan) ayetlerin yanı sıra (Fussilet 53; Şura 29,32; Casiye 6), Allah'tan başka ilah olmadığını vurgulayan ayetler de sıklıkla görülmektedir. Allah'a inanmak sadece O'nun var olduğuna inanmak değil O'nun

emir ve yasaklarına uymak, O'na güvenmek ve ilahlıkta ikinci bir varlığı O'na ortak koşmamaktır. "Onlara: 'Gökleri ve yeri yaratan, Güneş'i ve Ay'ı hizmete sokan kimdir?' diye sorsan kesinlikle 'Allah'tır' derler. Öyleyse nasıl oluyor da (haktan) çevriliyorlar?" (Ankebût, 29/61) ayeti incelendiğinde Mekkeli müşriklerin zihin yapısında Allah'ın, yaratıcı olarak bulunduğu görülür. Müşrikler Allah'ın var ve bir olduğunu biliyorlar, ancak onlar birtakım aracı varlıkları/putları Allah'a ortak koştukları (şirk koştukları) için müşrik sayılmışlardır.

Kitapta kelimeişehadetin anlamı "Ben kabul ederim ki Allah'tan başka ilah yoktur. Yine kabul ederim ki Hz. Muhammed Allah'ın kulu ve elçisidir" şeklinde verilmiştir (s. 33). Burada verilen kabul ederim ifadesi kelimenin tam karşılığını vermemektedir. Kabul etmek birinden duyduğumuz şeye dayalı olabileceği gibi, öğrenmeye bağlı olarak da gerçekleşebilir. İnsanlar zorla da bir şeyi kabul edebilirler. Oysa kelimeişehadette geçen kavramın tam karşılığı şahitlik etmektir. Şahitlik kabul etmekten daha öte bir kavramdır. Şahitlik kesin bir bilgiye dayalı olup içerisinde şüphe barındırmaz. İnsanlar yeryüzündeki Allah'ın yarattığı şeyleri (doğayı, çevreyi, hayvanları, bitkileri vb.) ve indirdiği ayetleri (Kur'an-ı Kerim) birlikte okuyarak aralarındaki mükemmel uyumu bizzat görüp Allah'tan başka ilah olmayacağına şahitlik ederler. Bu ve benzeri ayrıntılar başlangıçta önemsiz bir detay gibi görülebilir. Ancak kavramların doğru kullanılması ve öğretilmesi beraberinde gelebilecek pek çok yanlış inancın ve bilginin önüne geçmek için oldukça önemlidir.

Dersin Öğretim Programı'nda "Kur'an-ı Kerim'in iç düzeni ile ilgili kavramları tanımlar" kazanımının devamında "Kazanım; "Kur'an-ı Kerim, ayet, sure, cüz" kavramları ile sınırlandırılır" açıklaması yer almaktadır (MEB, 2018:17). Kitabın ilgili bölümünde Kur'an'ın neden 23 yılda indiği, 23 yılda inmesinin getirdiği avantajlar, dilinin Arapça olması, kıyamete kadar Allah'ın koruması altında olduğu ve böylece değiştirilmesinin mümkün olmadığı gibi pek çok detay verilmiştir. Devamında Kur'an'ın iç düzeniyle ilgili olarak kazanımda istenilen ayet, sure ve cüz kavramları verildikten sonra durak, cüz gülü, hafız, hatim gibi kazanım açıklamasında yer almayan kavramlara da yer verildiği görülmektedir (s. 46). Bu da zaten çok sayıda kavram içeren bu ünitenin yoğunluğunu daha da artırmaktadır.

**III. Ünite: Güzel ahlak:** Kitap, ünite kazanımlarını karşılamaktadır. Seçilen görseller içerikle uyumlu ve konuların anlaşılmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Ancak öğrencileri düşündürmeye sevk edecek yapıda değildir. Yazı puntosu, hizalama düzeni, önemli kavramların farklı yazı karakteri ve renkte verilmesi olumlu özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dikkat edilecek bölümlerin farklı semboller ve çerçeveler kullanılarak belirginleştirilmesi olumlu bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır (örneğin sayfa 56 ve 57).

Programda "Güzel Ahlak" ünitesinin açıklaması şu şekildedir: "Ünite genelinde konular, günlük hayattan ve öğrencilerin somut deneyimlerinden örneklerle işlenir.

Ayrıca ayet ve hadisler başta olmak üzere, öğrenci seviyesine uygun atasözü, vecize, beyit, ilahi, nefes gibi edebî metinlerden yararlanılır” (MEB, 2018: 17). Etkileşimli ders kitabı incelendiğinde bu ünite 22 hadis-i şerif ve 5 ayetin sunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1 şiire, 1 kıssaya ve 1 örnek olaya da yer verilmiştir. Ancak açıklamalarda belirtilen atasözü, vecize, beyit, ilahi ve nefes gibi edebî metinler bu üniteye bulunmamaktadır. Oysa özellikle güzel ahlak gibi kıssaların ve hikâyelerin çok olduğu bir konuda daha fazla edebî türlere yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü bilgilendirici metinleri okumak doğası gereği yorucudur.

Bu ünite de kitabın etkileşim özelliklerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Etkileşimli bir kitabın diğer kaynaklarla daha fazla iletişim kurması beklenir. Örneğin güzel ahlakla ilgili konu ele alınırken verilen ayet veya hadis sayısı sınırlı kalmıştır. Konuyla ilgili diğer ayet ve hadisleri görebilmek için interaktif bir Kur'an ve meal programı ile etkileşim kurulması çocukların bilgilerini derinleştirmesi için yararlı olacaktır.

**IV. Ünite: Hz. Muhammed'i tanıyalım:** Bu ünite görsellerin işlevi, konunun doğası gereği daha da önemlidir. Peygamberimizin seyahatlerinin, hicretin, Mekke ve çevresinin işlendiği bu ünite görsellerin etkili olması o coğrafyanın daha iyi anlaşılması ve o dönemin zihinlerde doğru bir şekilde canlandırılması bakımından oldukça önemlidir. Ünite seçilen görsellerin içerikle ilişkili olduğu söylenebilir. Basılı bir kitapta olsa başarılı olarak değerlendirilebilecek bu görseller için, etkileşimli bir kitapta aynı şeyleri söylemek zor görünmektedir. Peygamberimizin yaşadığı dönem ve çevresinin doğru bir şekilde tasvir edilebilmesi için bu bölümde videolara, kısa filmlere, animasyonlara, interaktif haritalara yer verilmesi önemlidir.

Bu ünite de yer alan (MEB, 2018: 19) “Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir” kazanımındaki ilişkilendirme boyutuna yönelik bir içeriğe yer verilmediği görülmektedir. Öğretim Programı'nda Hz. Muhammed'i Tanıyalım ünitesi ile ilgili kazanımlara ve bu kazanımların açıklamalarına detaylıca yer verilmiştir. Ünite incelendiğinde kazanım ve açıklamalarda yer almayan Fil Olayı'na ve mevlit kandiline de detaylıca yer verildiği görülmektedir. Bu ünite diğer 4 üniteyle kıyaslandığında kazanımlar ve kavramlar bakımından oldukça yoğundur. Peygamberimizin doğduğu çevre, aile büyükleri, doğumu, çocukluk ve gençlik yılları, Mekke ve Medine yılları ile ilgili pek çok bilginin yer aldığı bu ünite, fazladan kazanım ve açıklamalarda yer almayan kavram ve bilgilerin verilmesi ünitenin içerik yoğunluğunu artırmaktadır.

**V. Ünite: Din ve temizlik:** Ünite görsellerinin içeriği yansıtma düzeyi, kutucukların etkili kullanılması, içeriğin kazanımları karşılması ve metinlerin çocukların düzeyine uygunluğu ünitenin olumlu özellikleri olarak değerlendirilebilir. Ancak diğer ünitelerde olduğu gibi bu ünite etkileşim özelliklerinin yetersiz kaldığı görülmektedir. Örneğin abdestin nasıl alınacağı basılı bir kitaptaki gibi görsellerle anlatılmıştır

(sayfa 106 ve 107). Bunun yerine animasyon veya video kullanımı etkililiği oldukça artıracak basit unsurlardır.

Okuyalım köşesinde sınıf başkanı Ahmet'in temizlik konusunda arkadaşlarına yaptığı konuşmaya yer verilmiştir (sayfa 110 ve 111). Çocuklar kitapta zaten yeterince temizliğin önemini okumuşken ayrı bir bölümde aynı içeriği bir sayfa uzunluğundaki bir metinle tekrar okumak öğrenciler için sıkıcı olacaktır. Böyle bir konuşmayı öğrencilerin hazırlaması ve arkadaşlarıyla paylaşması daha etkili bir yol olarak düşünülebilir.

### 3.2. Etkinlikler

Portalda yer alan etkinliklerin geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Etkinlik türlerine ilişkin bilgiler (etkinlik adları, etkinlik sayıları, üniteler) Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Etkinlik Adları ve Ünitelere Göre Dağılımı

Etkinlik Adı/ Üniteler	I.Ünite: Günlük Hayattaki Dinî İfadeler	II. Ünite: İslam'ı Tanıyalım	III. Ünite: Güzel Ahlak	IV. Ünite: Hz. Muhammed'i Tanıyalım	V. Ünite: Din ve Temizlik
Bilgi Küpü	2	3	1	1	1
Boşluk Doldurma	1	2	-	2	-
Bulmaca	2	-	1	-	-
Çoktan Seçmeli	10	4	3	6	7
Evet/Hayır	2	-	-	1	-
Hafıza Oyunu	1	1	-	1	-
Kelime Tahmin	1	1	1	-	-
Olay Örgüsü Sıralama	1	2	2	4	1
Tanım-Kelime Eşleştirme	5	-	-	3	2
Ünite Özeti	1	-	-	1	-
Çoklu Seçim	-	1	2	-	-
Dinleme	-	-	1	-	-
Kelime-Kelime Eşleştirme	-	-	-	1	-
Resimli Olay Örgüsü Sıralama	-	-	-	-	2
Toplam	26	14	11	20	13

Tablo 2 incelendiğinde 8 bilgi küpü; 5 boşluk doldurma; 3 bulmaca; 30 çoktan seçmeli; 3 evet/hayır; 3 hafıza oyunu; 3 kelime tahmin; 10 olay örgüsü sıralama; 10 tanım-kelime eşleştirme; 2 ünite özeti; 3 çoklu seçim; 1 dinleme; 1 kelime-kelime eşleştirme ve 2 resimli olay örgüsü sıralama etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerin ünitelere göre dağılımı incelendiğinde Günlük Hayattaki Dinî İfadeler ünitesinde 26; İslam'ı Tanıyalım ünitesinde 14; Güzel Ahlak ünitesinde 11; Hz. Muhammed'i Tanıyalım ünitesinde 20 ve Din ve Temizlik ünitesinde 13 olmak üzere toplam 84 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerin ağırlıklı olarak bilişsel basamakların alt düzeyinde yer alan bilgi ve kavrama kategorilerinde olduğu görülmektedir. Hem ölçme değerlendirme aracı hem de öğretim sürecinin bir parçası olarak yer alabilecek 4.sınıf düzeyindeki "Eğitim Materyalleri Portalı"nda yer alan etkinliklerin ünite bazlı değerlendirilmesinden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

**I. Ünite: Günlük hayattaki dinî ifadeler:** Üniteye yer alan evet-hayır, boşluk doldurma ve olay örgüsü sıralama etkinliklerinin öğrenci düzeyine uygunluğu ve yapısı itibariyle olumlu özelliklere sahip olmasına karşın hafıza oyunu ve kelime tahmin etkinliğinin diğer etkinlik türlerine göre zayıf kaldığı görülmektedir. Hafıza oyununda kavramların eşleştirilmesi beklenilmekte ancak kavramlar şekillerin gölgesinde kaldığı için şekillere bakarak da etkinlik tamamlanabilmektedir. Bu da etkinliğin amacına ulaşmamasına neden olmaktadır. Kelime tahmin etkinliğinde bazı görseller ve örnek durumlar verilerek öğrencilerden o durumda söylenmesi gereken sözlerin yazılması beklenmektedir. Örneğin biri hasta olduğunda ne deriz şeklindeki sorunun birkaç farklı cevabı olabilir. Ancak uygulama tek bir cevabı doğru olarak almaktadır. Bu tür etkinlikler daha iyi yapılandırılmalıdır.

**II. Ünite: İslam'ı tanıyalım:** Ünite sonunda yer alan çoktan seçmeli soruların etkinlikler bölümünde de yer alması öğrencilerin sıkılıp yapmama ihtimalini artırmaktadır. Kazanım yapısına bağlı olarak etkinliklerin büyük kısmının bilgi düzeyinde kalması genel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinliklerdeki hafıza oyunu kazanımla ilişkisiz bir yapıya sahiptir. Bu etkinlikte ünite kavramlarını okumadan sadece şekillerine bakarak etkinliği tamamlamak mümkündür. Kelime tahmini etkinliğinde harfleri tek tek tıklayarak yazmak etkinliğin kullanım kolaylığını azaltmaktadır. Olay örgüsü sorularında öğrencilerden duaların, surelerin veya bunların anlamlarının cümle cümle veya kelime kelime sıralaması istenmektedir. Etkinliğin adı ile yapılan iş birbiriyle örtüşmemektedir. Yine etkinliklerde içerik olarak çok tekrara düşülmüş, aynı sorular farklı etkinlik türleri altında defalarca sorulmuştur (örneğin olay örgüsü sıralama ve kelime sıralama etkinliği).

**III. Ünite: Güzel ahlak:** Üniteye çoklu seçim, bulmaca, dinleme ve olay örgüsü etkinlikleri iyi yapılandırılmış bir şekilde sunulmaktadır. Bununla birlikte etkinlikler kazanımlarla ilişkili olarak üst düzey beceriler gerektirmemektedir. Fatıha suresinin ve anlamının sıralanmasını isteyen etkinliğin "olay örgüsü sıralama" şeklinde yanlış isimlendirildiği görülmektedir. Kelime tahmin etkinliğinde toplam 7 kelimenin tah-



min edilmesi istenmektedir. Ancak birinci kelimeyi tahmin edemeyen öğrenci 2. kelimeye geçememektedir. Öğrenci istenilen kelimeyi tahmin edemediğinde bir ipucu veya soruya dair yardımcı bir açıklama da gelmemektedir. İyi yapılandırılmamış bu tür etkinlikler amacına ulaşmamaktadır.

**IV. Ünite: Hz. Muhammed’i tanıyalım:** Üniteye yer alan olay örgüsü sıralama ve hafıza oyunu etkinliklerinin daha önceki ünitelerde bahsettiğimiz sorunları barındırdığı görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer durumda tüm ünitelerde benzer etkinlik türlerinin kullanılmasıdır. Etkinlik çeşitlerinin artırılması öğrencilerin etkinliklere olan ilgisini artıracaktır. Ayrıca etkileşimli bir kitabın etkinliklerinin de daha çok etkileşim içerecek şekilde yapılandırılması beklenmektedir. Kitaptaki etkinliklerin daha çok basılı bir kitap etkinliklerine benzediği göze çarpmaktadır.

**V. Ünite: Din ve temizlik:** Bu bölüme ait etkinliklerde 2 adet resimli olay örgüsü sıralama etkinliği bulunmaktadır. İki etkinlik de “Abdestin alınışıyla ilgili resimleri doğru olarak sıralayınız” açıklamasıyla birlikte öğrencilerden abdest alan çocuk resimlerini sıralamasını istemektedir. İki etkinlik arasında tek fark resimlerin farklılığıdır. Bu durum etkinliklerin hazırlanırken aceleye geldiği izlenimi vermektedir. Oysa etkinlikler de kitaplar kadar üzerinde vakit harcanması ve iyi yapılandırılması gereken unsurlardır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Basılı kitaplar, kâğıtlara basılı, yazı ve/veya görsellerle desteklenen içeriklerle etkileşimin ve iletişimin okuyucu ile düşük seviyede olduğu materyallerdir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir unsur olduğu günümüz dünyasında bu gelişmelere paralel olarak e-kitap, e-yayıncılık, e-dergi, e-gazete gibi kavramlar da yaşamımızdaki yerini almaya başlamıştır (Önder, 2010). E-kitaplar günümüze kadar farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Uzaktan öğrenme sürecinde kullanılan etkileşimli e-kitaplar; iletişim ve etkileşimi üst düzeyde sağlaması, farklı öğrenen türlerine hitap etmesi, öğrenme sürecinde verimliliği artırması, öğrenme sürecini farklı ortamlar ve çoklu iletişim kanalları ile destekleyerek öğrenene farklı öğrenme seçenekleri sunması noktalarında Ortam Zenginliği Kuramının (Daft ve Lengel, 1984) ilkeleri ile örtüşmektedir.

İncelenen portalda sunulan etkileşimli kitap basılı bir kitap mantığıyla ekrana aktarılmıştır. Kitap etkileşimli kitap olmaktan çok e-kitap özelliklerini taşımaktadır. Öğrenciler klasik bir ders kitabı yapısına alışkın olduğu için bu tasarım yabancı gelmeyecektir. Bununla birlikte kitapta kullanım kolaylığını azaltan ve kullanıcı deneyimini zayıflatan bazı unsurların varlığı dikkatleri çekmektedir. Örneğin kitap aynı anda 2 sayfa görülecek şekilde tasarlanmıştır. Bu durum kitabı büyütmeden tam sayfa olduğu durumda okumayı oldukça güçleştirmektedir. Görüntünün büyüklüğü kullanılacak ekran büyüklüğüyle orantılı olsa da yine de yazılar oldukça küçük görünmekte ve okumayı güçleştirmektedir. Bunun önüne geçebilmek için kitaba yakınlaştırma (odaklanma) özelliği eklenmiştir. Ancak bu özellik kullanıldığında sayfa bütünlüğü

kaybolmakta ve ekrandaki yazıları takip etmek zorlaşmaktadır. Bu da kullanışlılığı olumsuz etkilemektedir. Arayüz geliştirilirken tablet kullanımına da uygun şekilde tasarlanması kullanışlılığı artıracaktır. Ayrıca, etkileşim düzeyi ve buna bağlı olarak içerik etkileşimi ve arayüz boyutunda etkileşimin tasarlanması gerekmektedir. Etkileşimli kitaba yönelik bulgular Tetik (2018) ve Taşkiran Kala'nın (2019) bulguları ile örtüşmektedir.

Kitapta ünitelerde sunulan kavramlarla ilgili kavram yanlışları ya da kavramın doğru bir şekilde sunulmamasından kaynaklı bazı sorunlar bulunmaktadır (İslam'ı Tanıyalım ünitesinde geçen kelime-işahadet kavramı vb.). Hangi alanda olursa olsun verilecek eğitimin niteliğini belirleyen unsurlardan biri de kavramların doğru öğretilmesidir. Çetinel (2019) kavramları doğru öğretmenin önemini şu şekilde ifade etmektedir:

“İnsanın doğumundan ölümüne uzanan süreçte onun dış dünyayı algılamasına; varlıklar, olaylar ile olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmesine, olası zihinsel karmaşalardan korunmasına katkı sunan kavramlar, bu yönleriyle kancalara benzetilirler. Kavramlar aracılığı ile her düşünce, karşılık geldiği anlama uygun tarzda insan zihninde ilgili olduğu kancaya takılarak bir düzene kavuşur. Bu sebeptendir ki, okullarda yürütülmekte olan öğretim süreçlerinin en önemli aşaması, kavram öğretimidir” (s.89).

Karagöz'e (2007) göre de Kur'anî bilgilerin hayata aktarılması kavramların anlaşılması ve özümsemesine bağlıdır. Çünkü “Kur'anî bilgiler” demek, bir anlamda “Kur'anî kavramlar” demektir. Kitapta Kelime-i Şehadet ve Müşriklerin Allah İnancı konusunda verilen bilgilerde kavram kargaşasının olduğu görülmektedir.

Etkinlikler altında yer alan örneklerin bilişsel taksonominin alt basamaklarında yer alan bilgi ve kavrama düzeylerinde kaldığı görülmektedir. Kitapta bilişsel taksonomide yer alan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ilişkin etkinlikler bulunmamaktadır. Öğretim programının geliştirilmesinde; yapılandırmacı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme gibi yaklaşımların dikkate alındığı; programda din ve ahlakla ilgili temel kavramların öğretimi, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulması ve kavramlar arası ilişkilendirmelerin yapılmasının hedeflendiği; bu yaklaşımın sonucu olarak öğrencilerin dinî ve ahlaki kavramları yorumlamaları ve bazı temel becerileri (araştırma ve sorgulama, problem çözüme, iletişim kurma vb.) geliştirmelerinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018:7). Bu açıklama doğrultusunda öğrencilerin vurgulanan becerileri kazanmasını alt bilişsel düzeyde sunulan etkinliklerle sağlamak mümkün görünmemektedir. Etkinlikler genel olarak değerlendirildiğinde, Güneş'in (2017b) çalışmalarındaki bulgularla örtüşen sonuçlara ulaşılmaktadır. Yani kitaptaki etkinliklerin, amacı keşfetmek olan ve yapılandırmacılığı esas alan “etkinlikten” ziya-

de, konuların iyi öğretilmesini hedefleyen ve davranışçılığı esas alan “alıştırma” özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Ayrıca bu noktada Bayram (2009) ve Demirbaş’ın (2013) belirttiği gibi daha çok teknoloji desteği ile çağdaş değerlendirme tekniklerinin yer alacağı bir etkinlik havuzuna olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

DKAB Öğretim Programı’nın 4. sınıf düzeyinde üniteler bazında kazanım sayıları ve ders saati sürelerine ilişkin dağılımları (Tablo 1) incelendiğinde uygulamada ortaya çıkabilecek bazı sorunlar olduğu görülmektedir. Öğretim programında 4. ünite olan Hz. Muhammed’i Tanıyalım ünitesinde 6 kazanım ve açıklamaları incelendiğinde yoğun bir içerik ve konu çeşitliliği ile karşılaşılmaktadır. Bu kadar yoğun içerik ve konu genişliğinin 16 ders saatine sığdırılması pek mümkün görünmemektedir. Bu ünitenin devamında ve son ünite olan Din ve Temizlik ünitesinde 2 kazanıma karşılık 12 ders saatinin önerilmiş olması bu tutarsızlığı ortaya koymaktadır. Öğretim programında (MEB, 2018:12) ders saatleri için “kazanımların işlenişi için ayrılacak yaklaşık süre” ifadesi kullanılmasına karşın ders kitaplarının hazırlanmasında ve içeriklerinin oluşturulmasında bu tablo dikkate alınacağı için tablonun yeniden gözden geçirilerek revize edilmesi uygun olacaktır.

Sonuç olarak, incelenen portalda sunulan etkileşimli kitabın basılı bir kitap mantığıyla hazırlandığı ve etkileşimli kitap olmaktan çok e-kitap özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Aynı zamanda etkinlikler altında yer alan örneklerin bilişsel taksonominin alt basamaklarında yer aldığı ve üst bilişsel basamaklara ilişkin örneklere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan diğer sonuçlar ise üniteler bazındaki kazanım sayıları ve ders saati sürelerine ilişkin dağılımlardaki tutarsızlıklar ve ünitelerde sunulan kavramlarla ilgili bazı kavram yanlışları olarak ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunlardan bağımsız olarak MEB’in böyle bir kitap sunmuş olması tüm paydaşlar için oldukça değerli bir katkıdır. Özellikle içinde bulunduğumuz pandemi sürecinde uzaktan eğitim olanaklarının değerlendirilmesinin kritik bir öneme sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu süreçte özellikle uygulamada ihtiyaç duyulan etkinlik örnekleri, sunu ve kaynak hizmetinin böyle bir portal aracılığı ile sunulmuş olması oldukça önemlidir.

## 5. Öneriler

Çalışma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- Etkinlikler, ölçme araçlarından çağdaş ölçme araçlarının yer aldığı (drama, balık kılıcı, 5N 1K, tombala, kavram haritası, tablo yorumlama, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi vs.) etkinliklerle zenginleştirilebilir. Etkinliklerin zenginleştirilmesi konusunda sahada çalışan binlerce DKAB öğretmeni ve din eğitimi almış uzmanlardan destek alınabilir. Bu konuda özellikle öğretmenlerden gelecek sahada denenmiş başarılı uygulamalar büyük katkı sunacaktır.

- Bu etkinliklerin MEB Ölçme ve Değerlendirme Birimi tarafından bir süzgeçten geçirilerek ve taksonomik sınıflama göz önünde tutularak düzeyesel farklılıklara göre yer alması sağlanabilir. Bu yaklaşım ile aynı ünite ile ilgili farklı düzeylerde etkinliklerin hazırlanması daha kolay olacaktır.
- Kitabın tanımlanmasında kullanılan etkileşimli kitap kavramı tekrar incelenmelidir. Kitabın etkileşimli kitapların taşınması gereken özellikler kapsamında tekrar düzenlenerek daha etkili şekilde kullanımı sağlanabilir.

### Kaynakça

- ALABAY, A. (2015). Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ALTIN, H. M. ve ALELİOĞLU, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105. ISSN 2148-3272.
- ARSLAN, Z. (2016). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BAŞ, B, İNAN-YILDIZ, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- BAYRAM, N. (2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Mültimedya Olanaklarının Kullanımı, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- BECİT İŞÇİTÜRK, G. ve TURAN, E. Z. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 13(29), 35-45.
- CUQ, J. P. ve GRUCA, İ. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: PUG.
- ÇETİNEL, H. (2019). Kavram olgusu; dinî kavramların öğretimi, önemi ve sınırlılıkları üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(47), 89-114.
- ÇINAR, F. (2012). Etkin öğrenmenin ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde uygulanması. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 171-190.
- DAFT, R. ve LENGEL, R. (1984). *Information richness: a new approach to managerial behavior and organization design*. B. M. Staw & L. L. Cummings (Ed.), *Research in organizational behavior* içinde, vol. 6: 191- 233. Greenwich, CT: JAI Press.
- DEMİRBAŞ, C. (2013). İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ünitelerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşleniş, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çorum.

- DÊSCHENES, A. J., BOURDAGES, L., MÎCHAUD, B. ve LEBEL, C. (1992). Les activités d'apprentissage dans des cours conçus pour l'enseignement à distance. *Journal of Distance Education*, VII(1), 53-81.
- DESSAÎNT, M. P. (1995). Au cœur de l'apprentissage: les objectifs et les activités. *La conception de cours: Guide de planification et de rédaction*, 141-203.
- DİB. (2020). Kur'an Yolu Tefsiri. Erişim adresi: <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/sure/1-fatiha-suresi>
- DOĞAN, D., ÇINAR, M. ve SEFEROĞLU, S. S. (2016). "One Laptop per Child" projects and FATİH project: A comparative examination. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.
- GÜNEŞ, F. (2014). *Sınıf yönetimi, yaklaşım ve modeller*. Ankara : Pegem A Yayınları
- GÜNEŞ, F. (2017a). Alıştırmalardan etkinliklere: eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120.
- GÜNEŞ, F. (2017b). Okuma ve anlama etkinliklerinde nitelik sorunu. I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS2017) Tam Metin Bildiri Kitabı, SEAD, 24- 26 Nisan 2017 Alanya / Antalya E-ISBN 978-605-82661-1-7.
- GÜVENDİ, G. M. ( 2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlere Sunmuş Olduğu Çevrimiçi Eğitim ve Paylaşım Sitelerinin Öğretmenlerce Kullanım Sıklığının Belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Örneği, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- KARAGÖZ, İ. (2007). Kur'an'ın anlaşılmasında kavramların önemi ve Kur'an'ın temel kavramları. *Diyanet İlmî Dergi*, 43(2).
- KURTDEDE FİDAN, N., ERBASAN, Ö. ve KOLSUZ, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- LANDRY, F. (1986). *Revue de littérature sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'enseignement à distance*. Sainte-Foy, QC : Télé-Université.
- MEB (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MERT, E. (2013). Türkiye'de kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 87-98.
- MÜCAHİT, M. (2020). Dördüncü sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu üzerine bir değerlendirme. Tasavvur: *Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 6(1), 201-230.
- ÖNDER, I. (2010). E-Kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.

İlkokul 4.Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Eğitim Materyalleri Portalı'na İlişkin Bir Değ...

ÖZBEK, B. A. ve ERGÜL, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 653-668.

SAENZ, M. L. ve FUCHS, S. L. (2002) Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: *Expository versus narrative text. Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.

TAŞKIRAN KALA, Ş. (2019). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Anlam Dünyasındaki Yeri, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TETİK, H. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 2010-2018 öğretim programı ünite ve kazanımları üzerine bir değerlendirme, *Universal Journal of Theology*, 3(1), 64-86.

TUTAR, M. (2015). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, M. ve KORKMAZ, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.

# MEB TARAFINDAN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ İLE İLGİLİ OLARAK YAYINLANAN YÖNETMELİKLERDEKİ KARARLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Fatih CAMADAN<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çayeli/Rize, fatih.camadan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1516-4350.

Geliş Tarihi: 08.12.2020 Kabul Tarihi: 08.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.837454

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak 16 Aralık 1985, 17 Nisan 2001, 10 Kasım 2017 ve 14 Ağustos 2020 tarihli yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bir durum çalışması niteliğindeki bu araştırmanın verileri doküman analizi ile incelenmiştir. Yönetmeliklerdeki kararların incelenmesinde sekiz adet soru belirlenmiş ve bu sorular tüm yönetmelikler için dikkate alınarak cevaplandırılmıştır. Değerlenen soruların hazırlanmasında yönetmeliklerdeki birbirinden önemli ölçüde farklılık gösteren kararlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sonucunda; yönetmeliklerin isimleri, yönetmeliklerde yer alan tanımlar, psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin isimleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personele hangi unvanın verildiği, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personelin mezuniyeti ile ilgili gerekli görülen durum ile ilgili kararlar açısından 1985 yılında yayınlanan yönetmeliğin 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile; 2001 yılında yayınlanan yönetmeliğin ise 2020 yılında yayınlanan yönetmelik ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. 1985 ve 2017 yıllarındaki yönetmeliklerde daha çok “rehberlik” kavramı ve vurgusu ön plana çıkarken; 2001 ve 2020 yıllarındaki yönetmeliklerde ise daha çok “psikolojik danışma” kavramı ve vurgusu belirginleşmiştir. Dolayısıyla 1985’ten sonra 2001 yılında bir yönetmelik yayınlanmış ancak 2017 yılındaki yönetmelikle alınan kararlar itibarıyla 1985 yılına doğru bir geri dönüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2020 yılında ise tekrar 2001’deki anlayışa geri dönüldüğü ve bu yönde düzenlemeler yapıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Millî Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Yönetmelik

# EVALUATION OF THE DECISIONS OF THE REGULATIONS PUBLISHED BY THE MNE REGARDING PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES

## Abstract:

The purpose of this research is to examine the decisions in the regulations published by the Ministry of National Education regarding Psychological Counseling and Guidance services dated December 16, 1985, April 17, 2001, November 10, 2017 and August 14, 2020. The data of this research, which is a case study conducted within the framework of qualitative research approach, was analyzed with document analysis. Eight questions were determined in the examination of the decisions in the regulations and these questions were answered by taking into account all regulations. In the preparation of the mentioned questions, decisions that differ significantly from each other in the regulations were taken into account. As a result of the research; In terms of the names of the regulations, the definitions in the regulations, the names of the psychological counseling and guidance units, the title given to the personnel who will carry out the psychological counseling and guidance services, the decision regarding the necessary situation regarding the graduation of the personnel who will carry out the psychological counseling and guidance services, the regulations published in 1985 by regulation; It is understood that the regulation published in 2001 is similar to the regulation published in 2020. While the concept and emphasis of "guidance" came to the fore in the regulations of 1985 and 2017; In the regulations of 2001 and 2020, the concept and emphasis of "psychological counseling" became more evident. Therefore, a regulation was published in 2001 after 1985, but it is seen that there is a return to 1985 as of the decisions taken with the regulation in 2017. However, in 2020, it was determined that the understanding of 2001 was returned again and arrangements were made in this direction.

**Keywords:** Ministry of Education, Psychological Guidance and Counseling, Regulation

## Giriş

Türkiye’de psikolojik danışmanlığın faaliyetlerini doğrudan düzenleyen bir ruh sağlığı yasası bulunmamaktadır. Ancak psikolojik danışmanların, meslekleri ile ilgili olan yasa ve yönetmeliklere ilişkin yükümlülükleri bulunmaktadır (Erçevik, 2020, 203). Örneğin psikolojik danışmanların, Borçlar Kanunu’nun hükümleri çerçevesin-



de danışanlarına karşı hukuken sorumlulukları vardır (Gümüş ve Eren Gümüş, 2008, 279). Psikolojik danışma sürecinde danışanın bilgilendirilmiş onayını almak da psikolojik danışmanın etik aynı zamanda yasal bir yükümlülüğü olarak kabul edilir (Eren Gümüş ve Gümüş, 2009, 69).

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) mevzuatına göre çalışmalarını sürdürmekle yükümlüdürler. Bu kapsamda MEB bünyesinde görev yapan psikolojik danışmaların faaliyetleri yönetmelik, genelge ve yönergelerle düzenlenmektedir. MEB tarafından doğrudan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetleri ile ilgili olarak günümüze kadar 16 Aralık 1985, 17 Nisan 2001, 10 Kasım 2017 ve 14 Ağustos 2020 tarihli olmak üzere dört yönetmelik yayınlanmıştır. MEB tarafından yayınlanan bu yönetmeliklerin, sahada doğrudan uygulamasının olması yönüyle önemi ve etkisi büyüktür.

İlgili alan yazında, 17 Nisan 2001 ve 10 Kasım 2017 tarihlerinde yayınlanan yönetmeliklerin incelenmesi üzerine yapılmış çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. 17 Nisan 2001 tarihinde yayınlanan yönetmelik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Gür (2010, 81); psikolojik danışmanların, yönetmelikte kendilerine atfedilen görevleri kabul durumlarının cinsiyete, kıdeme ve rehberlik hizmetleriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Kaya (2013, 122), yaptığı araştırmada MEB denetçilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin denetiminde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda PDR alanında yapılan denetimlerde, yönetmelikte bazı konuların yeterince açık olmamasından kaynaklı birtakım sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Eren Gümüş (2017, 658) çalışmasında, yönetmelikte psikolojik danışman unvanına yer verilmesinin, psikolojik danışmanlık unvanının kullanılması açısından bir ilerleme olduğunu kaydetmiştir. Saltan'ın (2014, 41) ilk ve ortaokullarda sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik faaliyetlerinde karşılaştığı zorlukları incelediği araştırmada, yönetmelikteki bazı kararların anlaşılır ve kapsayıcı olmaması nedeniyle rehberlik faaliyetlerini güçleştirdiği ortaya koyulmuştur. İçtüzzer (2017, 78), ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi amacıyla 523 üniversite öğrencisinin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda, okullarda yürütülen PDR hizmetlerinin gelişimsel yaklaşıma göre olması gerekirken geleneksel yaklaşıma göre uygulandığı vurgulanmıştır. Bu durumun yönetmelikten kaynaklandığı belirtilmiştir. Karataş ve Şahin Baltacı (2013, 449), tarafından yapılan araştırmada okul rehber öğretmenleri, yönetmelikteki bazı kararların PDR hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan engellerden birisi olduğuna değinmişlerdir. Nazlı'nın (2007, 9) yaptığı araştırmada psikolojik danışmanlar, yönetmelik ile verilen bazı rol ve görevlerin kendilerine zaman kaybettirdiğini ve verimliliklerini azalttığını ifade etmiştir. Tarhan (2017, 1403) tarafından yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin, yönetmelikte belirtilen görevlere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada söz konusu yönetmeliğin günün ihtiyaçları doğrultusunda gözden geçirilmesi ve kapsamının genişletilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

10 Kasım 2017 tarihinde yayınlanan yönetmelik ile ilgili yapılan araştırmalardan Nas'ın (2018,116) ortaya koyduğu çalışmada, rehber öğretmenlere göre söz konusu yönetmeliğin eleştirilecek ve düzeltilmesi gereken çeşitli yönlerinin bulunduğu, yönetmelikte kendilerine istenmeyen görevlerin verildiği ve yönetmeliğin etik açıdan birtakım sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Gürgeç (2020, 593) tarafından yapılan araştırmada, 47 farklı ilde görev yapan 1689 psikolojik danışmanın görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun, yönetmelikteki kararlara ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Özyürek (2019, 893), kapsamlı gelişimsel modeldeki kavramsallaştırmaya göre yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özyayın, Şahin ve Siyez (2019, 1182) ve Üstüner (2018, 25) yönetmelikteki değişikliklerin PDR hizmetlerinin işlevselliğini arttırması beklenirken bir önceki yönetmeliğe göre ciddi çelişkiler ve sorunlar ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Külahoğlu ve Küçükşüleymanoğlu (2021, 187) tarafından yapılan araştırmada söz konusu yönetmelik ile önceki yönetmelikler arasında kavram birliğini gözetip ve geliştiren bir tutum izlenmediği saptanmıştır. Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019, 898) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise psikolojik danışmanların çoğunun bu yönetmelikteki kararlardan rahatsız oldukları saptanmıştır. Yönetmelikteki görev tanımlarının belirsizliği nedeniyle psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının düşük düzeyde olduğu kaydedilmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak bazı psikolojik danışmanlar yönetmeliklerdeki kararların olumsuz etkileriyle baş etmeye çalışırken bazılarının ise meslek değiştirmeyi düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanlar, bu yönetmeliğin değiştirilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

Yukarıda yer verilen araştırma sonuçları ışığında MEB tarafından yayınlanan 17 Nisan 2001 ve 10 Kasım 2017 tarihli yönetmelikler ile ilgili olarak psikolojik danışmanların bir takım olumsuz görüşlerinin olduğu, yönetmeliklerdeki bazı kararların uygulamalarda çeşitli sorunlara yol açtığı ve bu durumun ise yapılan çalışmaların verimliliğini düşürdüğü anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra bazı araştırmalarda PDR hizmetleriyle ilgili mevzuatın, psikolojik danışmanların farklı problemler yaşamalarına da kaynaklık ettiği tespit edilmiştir. Örneğin; Yam (2017, 473), yaptığı araştırmada yönetmeliklerdeki kararların psikolojik danışmanların etik ikilem yaşamalarında etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Arslan, Karataş ve Dostuoğlu (2019, 99) tarafından yapılan araştırmada ise psikolojik danışmanların meslekleri ile ilgili mevzuattan kaynaklı çeşitli etik sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Değerlenen tüm araştırmaların sonuçlarından hareketle, PDR hizmetleriyle ilgili yönetmeliklerin gerek psikolojik danışmanlar gerekse yürütülen çalışmalar üzerinde önemli etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktada söz konusu yönetmeliklerin incelenmesinin, uygulama alanına katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle önemli ve çalışılmaya değer bir konu olduğu değerlendirilmektedir.

Psikolojik danışmanların, psikolojik danışmanlıkla ilgili mevzuata hâkim olmalarının mesleki yaşantıları açısından önemi büyüktür. Ancak bu konuda yapılan araştır-

malarda psikolojik danışmanların, mesleklerinin yasal çerçevesi ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya koyulmuştur (Dağlı, 2014, 110; Davis ve Mickelson, 1994, 5; İkiz, Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, 2017, 233). Benzer şekilde Şensoy (2019, 104) yaptığı araştırmada yetkin bir psikolojik danışmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak; hak, yasa ve yönetmeliklere hâkim olmasının gerektiğini vurgulamıştır. Camadan, Topsakal ve Sadıkoğlu (2020, 18) tarafından yapılan araştırmada ise psikolojik danışmanların, yaşadıkları etik ikilemlerin çözümünde yasal içeriklerle ilgili eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Bu noktada PDR hizmetleri hakkındaki mevzuat ile ilgili bilgilerin önemi açığa çıkmaktadır. PDR hizmetleriyle ilgili yönetmeliklerin incelendiği bu araştırmanın, bu noktada ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu araştırmanın amacı MEB tarafından PDR hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda MEB tarafından PDR hizmetleri ile ilgili olarak 16 Aralık 1985, 17 Nisan 2001, 10 Kasım 2017 ve 14 Ağustos 2020 tarihli yayınlanan yönetmeliklerdeki kararlar değerlendirilmiştir. Söz konusu yönetmeliklerde birçok bölüm ve bu bölümlerde yer alan birçok karar bulunmaktadır. Yönetmeliklerdeki bu kararlar incelendiğinde bazılarının yürürlükteki yönetmeliğin yayınlanmasıyla birlikte önemli ölçüde değişikliğe uğradığı tespit edilmiştir. Yönetmeliklerdeki her bir bölümde yer alan kararların değerlendirilmesinin bu araştırmanın kapsamını oldukça genişleteceğinden, bu araştırmada yönetmeliklerde birbirinden önemli ölçüde farklılık gösteren kararlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca önceki yönetmelikler ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar olmasına rağmen günümüzde yürürlükte olan 14 Ağustos 2020 tarihli yönetmeliğin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla yapılan bu değerlendirme çalışması ve buradan varılacak sonuç ve önerilerin MEB'in ileride yapacağı mevzuat çalışmalarına, ilgili literatüre ve sahadaki uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yönetmelikler hangi isimle yayınlanmıştır?
2. Yönetmeliklerde yer alan tanımlar nelerdir?
3. Yönetmeliklerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili birimlerin isimleri nelerdir?
4. Yönetmeliklerde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili hizmetleri yürütecek personele hangi unvan verilmiştir?
5. Yönetmeliklerde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili hizmetleri yürütecek personelin mezuniyet ile ilgili gerekli görülen durum nedir?
6. Yönetmeliklerde çalışma saatleri ve izinler ne şekildedir?

7. Önceki yönetmeliklerden farklı olarak psikolojik danışmanlara verilen görevler nelerdir?
8. Önceki yönetmeliklerden farklı olarak psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevler nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

MEB tarafından PDR hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirildiği bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008, 77) göre durum çalışması bir durumun kendi çerçevesinde ele alındığı ve onun sistemli ve derinlemesine bir biçimde incelendiği bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma kapsamında da MEB tarafından PDR hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan dört yönetmelik belli sorular temelinde ve birbirleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri MEB tarafından bugüne kadar PDR hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararlardır. Araştırmanın verilerinin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı veya elektronik belgelerin (toplantı tutanakları, kılavuzlar, kitaplar, broşürler, günlükler, mektuplar, haritalar, çizelgeler; gazeteler vb.) gözden geçirildiği ve belli bir sisteme dayalı olarak incelendiği bir yöntemdir (Bowen, 2009, 27). Araştırma kapsamında MEB tarafından 16 Aralık 1985, 17 Nisan 2001, 10 Kasım 2017 ve 14 Ağustos 2020 tarihli yayınlanan yönetmeliklerdeki kararlar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu dokümanların incelenmesinde sekiz adet soru belirlenmiş ve bu sorular tüm yönetmelikler için dikkate alınarak cevaplandırılmıştır. Değinilen soruların hazırlanmasında, yönetmeliklerdeki birbirinden önemli ölçüde farklılık gösteren kararlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamında insanlar ya da hayvanlar üzerinde herhangi bir çalışma yürütülmediğinden Etik Kurul İzni alınmasına gerek görülmemiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde MEB tarafından bugüne kadar PDR hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararlara ilişkin yapılan analizlerin sonuçları paylaşılmıştır. Söz konusu yönetmeliklerin birbiriyle benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmuştur. Ayrıca yönetmeliklerdeki kararların sahada çalışan psikolojik danışmanlara ve PDR hizmetlerine ne gibi yansımalarının olabileceği değerlendirilmiştir. Yönetmeliklerin incelenmesinde dikkate alınan sorular ve bu sorulara dayalı olarak yapılan değerlendirmelerin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### **1. Yönetmelikler Hangi İsimle Yayınlanmıştır?**

Yönetmeliklerin hangi isimle yayınlandığı incelendiğinde; 1985'te yayınlanan yönetmeliğin adı; "MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği", 2001'de yayınlanan yönet-

meliğin adı; “MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”, 2017’de yayınlanan yönetmeliğin adının; “MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği” ve 2020’de yayınlanan yönetmeliğin adının ise; “MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre 1985 ile 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerin isimlerinin ve 2001 ile 2020 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerin isimlerinin aynı olduğu görülmektedir. 1985 ile 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde “psikolojik danışma” ifadesinin yer almadığı anlaşılmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik mesleği açısından önemli bir gelişme olarak; 1985’ten 16 yıl sonra 2001 yılında “psikolojik danışma” kavramı yönetmeliğin isminde yer almış ancak 2017 yılında bir geriye dönüş yaşanmış ve yönetmeliğin adından bu ifade çıkarılmıştır. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte ise bu kavram tekrar yönetmeliğin ismine koyulmuştur. Başlıkların metinlerin içeriği hakkında fikir verdiği düşünüldüğünde, 1985 ile 2017 yıllarındaki yönetmeliklerin “psikolojik danışma” kavramını yeterince göz önünde bulundurmayan ve 2001 ile 2020 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerin ise bu kavramın benimsendiği bir anlayışla hazırlandığı söylenebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin isminin, yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının tümünü kapsadığı düşünüldüğünde yönetmeliklerde de “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” şeklinde bir bütün olarak yer almasının daha doğru olduğu düşünülmektedir. Bu kullanımın 2020 yılında gerçekleşmesinin gecikmiş bir karar olduğu söylenebilir. Yüksel-Şahin’in (2012, 108) yaptığı araştırmanın sonucuna göre “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” gündem maddesi olarak Millî Eğitim Şuraları arasında ilk kez 18. Millî Eğitim Şurası’nda (2010) yer almıştır. Bu durum MEB bünyesinde yürütülen PDR çalışmaları açısından değerlendirildiğinde gecikmiş bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Millî Eğitim Şura’larında olduğu gibi MEB tarafından yayınlanan yönetmeliklerde de “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” hizmetlerinin kavramsallaştırılmasında bir gecikmenin olduğu anlaşılmaktadır.

## 2. Yönetmeliklerde Yer Alan Tanımlar Nelerdir?

Yönetmeliklerde yer alan tanımların neler olduğu incelendiğinde 1985 yılında yayınlanan yönetmelikteki tanımların; “(Madde 4) bakanlık, merkez, başkan, merkez müdürü, bölüm başkanı, okul rehberlik hizmetleri bürosu, koordinatör rehber öğretmen, rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmeni ve toplu dosya” şeklinde olduğu görülmektedir. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte yer alan tanımlar; “(Madde 4) bakanlık, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümü, millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü, merkez, merkez müdürü, okul müdürü, bölüm başkanı, bölüm, koordinatör psikolojik danışman, rehber öğretmen (psikolojik danışman), rehberlik ve psikolojik danışma servisi, sınıf rehber öğretmeni, psikolog, psikometrist, eğitim programcısı, özel eğitimci, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, sosyal çalışmacı, psikolojik ölçme araçları, öğrenci, danışan, danışan dosyası, öğrenci gelişim dosyası” şeklindedir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelikteki tanımlar; “(Madde 3) bakanlık, bölüm, bölüm başkanı, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, danışan, danışan dosyası, danış-

manlık tedbiri, eğitim programcısı, ergoterapist, fizyoterapist, koordinatör rehberlik öğretmeni, psikolog, psikolojik danışma, psikolojik ölçme araçları, psikometrist, rehberlik öğretmeni, rehberlik araştırma merkezi, rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni ve sosyal çalışmacı” olarak ifade edilmiştir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte yer verilen tanımlar ise; “(Madde 4) bakanlık, bireyi tanıma teknikleri, danışan, danışan dosyası, danışmanlık tedbiri, destek hizmetleri, e-rehberlik sistemi, gelişimsel ve önleyici hizmetler, genel hedef, hesap verilebilirlik, ihtiyaç analizi, koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışman, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı, özel hedef, psikoeğitim programı, psikolojik danışma, rehber öğretmen/psikolojik danışman, rehberlik araştırma merkezi, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, sınıf rehber öğretmeni, sınıf rehberlik planı, sınıf rehberlik programı ve yerel hedefler” şeklindedir. Bu kararlara göre 1985 ve 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde “psikolojik danışman” ifadesinin yer almadığı bununla birlikte bu yönetmeliklerde “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” ile doğrudan ilgisi olmayan birçok tanıma yer verildiği görülmektedir. 2001 yılındaki yönetmelikte bu durumun kısmen düzenlendiği, “psikolojik danışman” ifadesine yer verildiği ancak yine de doğrudan “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” ile ilgili olan sınırlı sayıda tanıma yer verildiği anlaşılmıştır. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte ise “psikolojik danışman” ifadesi ile birlikte “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” ile ilgili doğrudan ilgisi olan, güncel ve önemli tanımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; bireyi tanıma teknikleri, destek hizmetleri, e-rehberlik sistemi, gelişimsel ve önleyici hizmetler, genel hedef, hesap verilebilirlik, ihtiyaç analizi, okul rehberlik ve psikolojik danışma programı, özel hedef, psikoeğitim programı, sınıf rehberlik planı, sınıf rehberlik programı ve yerel hedefler tanım olarak önceki yönetmeliklerde yer almamıştır. Tanımların yönetmeliğin içeriği ve kapsamı hakkında fikri verdiği düşünüldüğünde, 2020 yılında yayınlanan yönetmeliğin önceki yönetmeliklere göre “psikolojik danışma” ve “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” kavramları ile ilgili daha kapsamlı, güncel ve amaca yönelik bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir.

### **3. Yönetmeliklerde Yer Alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile İlgili Birimlerin İsimleri Nelerdir?**

Yönetmeliklerde yer alan psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili birimlerin isimlerinin neler olduğu incelendiğinde; 1985 yılında yayınlanan yönetmelikte okullardaki birimin ismi; “(Madde 4) Okul Rehberlik Hizmetleri Bürosu” ve RAM’lardaki birimin ismi; “(Madde 10) Okul Rehberlik Hizmetleri Bölümü” şeklindedir. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte okullardaki birimin ismi; “(Madde 43) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi” ve RAM’lardaki birimin ismi; “(Madde 29) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü” olarak belirlenmiştir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelikte okullardaki birimin ismi; “(Madde 28) Rehberlik Servisi” ve RAM’lardaki birimin ismi; “(Madde 18) Rehberlik Hizmetleri Bölümü” şeklindedir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte okullardaki birimin ismi; “(Madde 15-(1)) Rehberlik ve Psikolojik Da-

nuşma Servisi" ve RAM'lardaki birimin ismi; "(Madde 12-(c)) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü" şeklindedir. 1985 ile 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde "psikolojik danışma" kavramının, birimlerin isimlerinde yer almadığı ve 2001 ile 2020 yıllarında yayınlanan yönetmelikte ise "psikolojik danışma" kavramının birimlerin isimlerinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre 2017 yılında 1985 yılında doğru bir geriye dönüş olduğu ancak 2020 yılında ise tekrar 2001 yılındakine benzer bir karar alındığı anlaşılmaktadır. Birimlerin isimlerinin yapacakları çalışmaları temsil ettiği düşünüldüğünde 1985 ve 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde birimlerden, "psikolojik danışma" yerine daha çok "rehberlik" hizmeti beklendiği anlaşılmaktadır. Külahoğlu ve Küçüksüleymanoğlu'nun (2021, 185) ifade ettiği gibi MEB, 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile PDR hizmetlerinin amacını, psikolojik danışmanlıktan ayırarak rehberlik hizmetine indirgeyen bir geri dönüş yaklaşımı sergilemiştir. Ancak "psikolojik danışma ve rehberlik" mesleğinde bu iki kavramın birlikte yer aldığı ve bu iki hizmetin de sunulduğu düşünüldüğünde 2001 ve 2020 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde, birimlerin daha doğru bir şekilde isimlendirildiği söylenebilir. Burada üzerinde durulması gereken bir konunun da RAM'ın ne şekilde isimlendirildiğidir. Önceki tüm yönetmeliklerde olduğu gibi 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte de bu birimin (Madde 14) Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) olarak isimlendirildiği anlaşılmaktadır. Bünyesinde psikolojik danışma, rehberlik ve araştırma faaliyetlerinin birlikte yürütüldüğü düşünüldüğünde bu kurumun isminin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırma Merkezi (PDRAM) olarak düzenlenmesinin daha yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

#### 4. Yönetmeliklerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile İlgili Hizmetleri Yürütecek Personele Hangi Unvan Verilmiştir?

Yönetmeliklerde psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili hizmetleri yürütecek personele hangi unvanın verildiği incelendiğinde; 1985 yılında yayınlanan yönetmelikte; "(Madde 4) "rehber öğretmen" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. 2001 yılında "(Madde 4) i) "rehber öğretmen (psikolojik danışman)" şeklinde bir kullanım tercih edilmiştir. 2017 yılındaki yönetmelikte ise "(Madde 3) m) "rehberlik öğretmeni" ifadesine yer verilmiştir. Böylece 2017 yılından 1985 yılına doğru bir geri dönüşün söz konusu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu değişimin doğru bir tercih olmadığı değerlendirilmektedir. Nitekim Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019, 898) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanlar, unvanlarının yönetmelikte "rehber öğretmen" olarak belirtilmesinin, değersizleştirme, tanımın net olmamasından kaynaklanan çatışma, tanımın lisans eğitimi ile uyumsuzluğu, alan dışı atamaların önünü açması ve idarenin buyruğuna hizmet eden bir etiket olması gibi birtakım problemlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan başka bir araştırmada Millî Eğitim Sorularında ağırlıklı olarak "rehber öğretmen" unvanının kullanıldığı tespit edilmiştir (Yüksel-Şahin, 2012, 111). Dolayısıyla söz konusu yıllarda MEB'in PDR hizmetlerini yürüten kişinin unvanında "psikolojik danışman" yerinde daha çok "rehber öğret-

men” kullanmayı tercih etme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Bu eğilim ile çelişir şekilde yapılan bir araştırmanın sonucuna göre PDR hizmetlerini yürüten kişilerin kendilerini çoğunlukla psikolojik danışman olarak tanımladıkları tespit edilmiştir (Gürkan, 2020, 585). Günümüzde bu mesleğin unvanın kazanıldığı üniversitelerdeki lisans programlarının isminin “psikolojik danışma ve rehberlik” ya da “rehberlik ve psikolojik danışmanlık” şeklinde olduğu düşünüldüğünde, bu mesleği icra edenlerin kullanacağı unvanın da bu iki alanı kapsayıcı bir içerikte olmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Nitekim 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte bu doğrultuda bir değişiklik yapılmıştır. Şöyle ki; “(Madde 3) o) Rehber öğretmen/psikolojik danışman: Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan, rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan personeli; psikolojik danışman ise üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeli” ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadelere göre alınan lisans ya da lisansüstü eğitimin göz önünden bulundurulması, verilecek unvanın belirlenmesinin yerinde bir karar olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan, bilindiği üzere psikolojik danışma ve rehberlik programları üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde yer almaktadır. YÖK tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı (2018) ders içerikleri incelendiğinde; Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) derslerinin yanında psikolojik danışma içerikli Alan Eğitimi (AE) derslerinin de olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yönetmelikte hem yapılacak faaliyet olarak “psikolojik danışma”yı hem de bu faaliyetin yürütüleceği yer olarak “okul” kavramını kapsayacak şekilde, “okul psikolojik danışmanı” unvanının kullanılmasının daha yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

##### **5. Yönetmeliklerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile İlgili Hizmetleri Yürütecek Personelin Mezuniyeti ile İlgili Gerekli Görülen Durum Nedir?**

Yönetmeliklerde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personelin mezuniyeti ile ilgili gerekli görülen durum incelendiğinde; 1985 yılında yayınlanan yönetmelikte bu hizmetleri yürütecek personelin hangi programdan mezun olması gerektiğine ilişkin herhangi bir ifade bulunmamaktadır. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 50) f) Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.” ifadesi yer almaktadır. Söz konusu bu madde, yapılacak faaliyetin kim tarafından yapılacağını belirgin kılması yönüyle yerindedir. Bu maddeye göre bir kişinin psikolojik danışma faaliyetini gerçekleştirebilmesi için psikolojik danışma ve rehberlik programından ya da eşdeğer kabul edilen bir programdan mezun olması gerekmektedir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelikte ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personelin hangi programdan mezun olması gerektiği ile ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır. Şöyle ki; bu yönetmelikte



psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek kişi ile ilgili olarak; “(Madde 3) m)) Rehberlik öğretmeni: Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetlerini yürüten personeli” ifadesi yer almaktadır. Öte yandan yine bu yönetmelikte; “(Madde 3) ç)) Çocuk gelişimi ve eğitimcisi, g) Eğitim programcısı, ğ) Ergoterapist, h) Fizyoterapist, i) Psikolog, l) Psikometrist ve p) Sosyal Çalışmacının” hangi programdan mezun olmasının beklendiği açıkça ifade edilmiştir. Dolayısıyla 2017 yılında yayınlanan yönetmeliğin kendi içerisinde bir tutarsızlığının olduğu söylenebilir. Ayrıca bu yönetmelikteki kararlar ile 1985 yılında yayınlanan yönetmelikteki kararlara doğru bir gerilemenin olduğu gözlenmektedir. 1985 yılında yayınlanan yönetmelikte psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personelin hangi programdan mezun olması gerektiği ile ilgili bir ifadeye yer verilmemesi, o yıllarda üniversiteler bünyesinde bu hizmetleri verecek personelin mezun olacağı yeterli sayıda programın olmaması ile açıklanabilir. Ancak 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte bu hizmetleri yürütecek personelin hangi programdan mezun olmasının gerektiği açıkça ifade edilmişken bu açıklamanın 2017 yılında yayınlanan yönetmelikten çıkarılmasının, ilgili kadrolara PDR/RPD lisans programı dışındaki programlardan mezun olanların da atanmasının önünü açtığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sistemik açıdan sorunlu olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki; bir yandan psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunmaları için dört yıllık lisans programı eğitimi ile mezun veren bir sistemin, bu hizmetleri sunması için farklı programlardan mezun olanları istihdam etmesinin kendi içinde bir çelişki olduğu düşünülmektedir. Bu durum, PDR/RPD lisans programlarında verilen eğitiminin yetersiz olduğu -bunun çözümü ilgili lisans programlarının iyileştirilmesi ya da kapatılması- ya da PDR/RPD lisans programlarında verilen eğitimin niteliğinin yerinde olduğu ancak nicelik olarak sorunların olduğu ve yeterince mezun verilemediği ile açıklanabilir. Ancak Türkiye ve KKTC’de yer alan üniversitelerde toplam 164 PDR/RPD lisans programının olduğu (YÖK Program Atlası, 2020) göz önünde bulundurulduğunda, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde istihdam edilebilecek yeteri kadar PDR/RPD lisans programı mezununun olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 2017 yılında yayınlanan yönetmelikteki ilgili ifadelerin stratejik bir planlama ve değerlendirme yapılmadan hazırlandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan bu konuda PDR/RPD dışındaki lisans programlarından mezun olup psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için atanan kişilere de haksızlık yapıldığı düşünülmektedir. Çünkü bu kişilerden eğitimini almadıkları bir alanda hizmet vermeleri beklenmekle ve böylece kendilerine gerçek dışı ve ağır bir yük yüklenmiş olmaktadır. Bunun yerine bu kişilerin de kendi uzmanlık alanlarında istihdam edilmesinin yollarının aranmasının hem kendileri için hem de hizmet verecekleri kişiler için daha doğru olacağı değerlendirilmektedir. Nitekim bu konuda yapılan bir araştırmada alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Güçlü ve Zaman, 2011, 568). Ayrıca PDR/RPD lisans programı dışındaki lisans programlarından mezun olanlara yetkinliklerinin tamamlanması amacıyla hizmet içi eğitim ya da sertifika programları

ile verilen eğitimlerin ise geçici, profesyonel olmayan ve dört yıllık lisans programı mezunlarına haksızlık niteliğinde uygulamalar olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada rehber öğretmenlerin, kendilerine verilen hizmet içi eğitimlerin süre, kapsam, nitelik ve uygulamaya katkı açısından yetersiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Sezer, 2006, 59). Bu noktada söz konusu hizmet içi eğitimler ile sonuç alınmasının pek mümkün olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla 2017 yılında yayınlanan yönetmelikteki PDR/RPD lisans programı mezunu olmayanların da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yapmak üzere istihdam edilmelerinin önünü açan ifadeler yerine ilgili personelin PDR/RPD lisans programından mezun olmaları gerektiğinin açıkça ifade edilmesinin bu hizmetlerin doğrudan alan uzmanları tarafından yürütülmesini sağlayacağından daha yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Bu düşünceleri destekler nitelikte 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte şu ifade yer almaktadır; “(Madde 3) o) psikolojik danışman ise üniversitelerin eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik veya bu alana denk kabul edilen programlardan en az lisans düzeyinde eğitim almış personeli”. Bu karar, psikolojik danışma hizmetlerini yerine getirecek kişi için psikolojik danışma ve rehberlik alanında en az lisans düzeyinde bir eğitimi tamamlamış olma şartını getirmektedir. Alınan bu karara göre psikolojik danışmanlığı icra edecek kişiden belli bir uzmanlığa sahip olmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Söz konusu bu yetkinliğin yürütülecek PDR hizmetlerinin niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim Halmatov’un (2014, 99) da değindiği üzere PDR hizmetlerinin, psikolojik danışmanlık alan bilgisine ve danışmanlık formasyonuna sahip olmayan kişiler tarafından verilmesi önemli güçlüklerle ve ciddi birtakım sorunlara neden olabilmektedir.

## 6. Yönetmeliklerde Çalışma Saatleri ve İzinler Ne Şekildedir?

Yönetmeliklere göre çalışma saatleri ve izinlerin ne şekilde olduğu incelendiğinde; 1985’te yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 36) Okulda görevli rehber öğretmenlerin haftalık çalışma süresi 30 saattir. Günlük çalışma saatleri okul müdürlüğüne düzenlenir.” ve “(Madde 38) Rehber öğretmenler yıllık izinlerini ve tatillerini diğer öğretmenler gibi kullanırlar.” ifadeleri yer almaktadır. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikteki ifadeler şu şekildedir: “(Madde 54) Rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanların çalışma süreleri haftalık 30 iş saattir. Günlük çalışma saatleri eğitim-öğretim kurumunun özellik ve ihtiyaçlarına göre okul müdürlüğüne düzenlenir. Bu elemanlar izin ve tatillerini diğer öğretmenler gibi kullanırlar.” 2017 yılında yayınlanan yönetmelikteki ifadeler şu şekildedir: “(Madde 37) (2)) Rehberlik servislerinde görevli rehberlik öğretmenlerinin çalışma süreleri haftalık 30 iş saattir. Günlük çalışma saatleri eğitim-öğretim kurumunun özellik ve ihtiyaçlarına göre okul müdürlüğüne düzenlenir. Bu elemanlar izin ve tatillerini diğer öğretmenler gibi kullanırlar”. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikteki ifadeler ise şu şekildedir; “(Madde 25) (1)) Rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanların çalışma süreleri bir iş saati 60 dakika olmak üzere haftalık 30 iş

saatidir. Günlük çalışma saatleri eğitim kurumunun servis, ulaşım, özellik ve ihtiyaçlarına göre rehber öğretmen/psikolojik danışmanla iş birliğinde okul müdürlüğünce düzenlenir.” Dört yönetmelikteki bu maddelere göre psikolojik danışmanların çalışma saatleri ve izinlerinin aynı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum alınan kararların tutarlı olması noktasında önemlidir. Bununla birlikte 2017 ve 2020 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde değinilen maddelerin bazı fıkralarının ise saha çalışanları açısından birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki; 2017 yılında yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 37) (3) Rehberlik öğretmenleri tercih danışmanlığı, alan ve ders seçimi, öğrenci tanılama sürecine bağlı olarak yapılacak çalışmalarda izin ve tatil dönemlerinde görevlendirilebilir.” ve 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 25) (3) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar, ihtiyaç duyulması halinde tercih danışmanlığı ve öğrenci tanılama sürecine bağlı olarak yapılacak çalışmalar için yaz tatilinde görevlendirilebilir. Bu durumda rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yaz tatilleri bir aydan az olamaz.” ifadeleri yer almaktadır. Bu fıkralarda değinilen çalışmalar, eğitsel ve mesleki rehberlik bağlamında değerlendirildiğinde psikolojik danışmanların uzmanlık alanları kapsamındadır ve bu çalışmaları yapmaları kendilerinden beklenebilir. Ancak bu ifadeler ile ortaya çıkan sorunlardan birisi psikolojik danışmanların, öğrencilere tercih danışmanlığında yeterince yardımcı olamayabilecekleridir. Çünkü tercih danışmanlığında öğrencilere yardımcı olmak bu konuda detaylı bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte, yapılan araştırmalarda tercih danışmanlığı konusunda psikolojik danışmanların bir kısmının kendilerini yeterli algılamadıkları ve tercih danışmanlığı hizmetlerinde gönüllülük esasına dayalı görevlendirmenin olması gerektiğini ifade ettikleri ortaya koyulmuştur (Akay, Türk, Mercan ve Urtekin, 2019, 900; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012, 395). Nitekim Yeşilyaprak’ın (2019, 89) vurguladığı üzere kariyer psikolojik danışmanlığı kendine özgü bir uzmanlık alanı olup, psikolojik danışmanların bu konuda nitelikli hizmetler verebilmeleri için yetkinliklerinin olması gerekmektedir. Dolayısıyla MEB’in psikolojik danışmanlardan bu konuda hizmet beklemesi makul olarak değerlendirilebilir ancak öncelikle psikolojik danışmanlara söz konusu süreçler ile ilgili olarak hizmet içi eğitimler verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelikteki Madde 37’nin 3. fıkrası ile ilgili ortaya çıkan asıl önemli sorun ise bu kararın aynı maddenin 2. fıkrasındaki karar ile çelişmesidir. Çünkü 2. fıkrada göre psikolojik danışmanların izin ve tatillerini diğer öğretmenler gibi kullanabilecekleri ifade edilirken; 3. fıkraya göre ise psikolojik danışmanların çeşitli çalışmalar için izin ve tatil dönemlerinde de görevlendirilebilecekleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 3. fıkra dikkate alındığında 2. fıkranın hükümsüz kaldığı görülmektedir. Bu yönetmelikte psikolojik danışmanların bir yandan “rehberlik öğretmeni” olarak nitelendirilirken diğer yandan öğretmenlerin sahip olduğu haklardan mahrum edilmesinin doğru bir uygulama olmadığı değerlendirilmektedir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte ise “Bu durumda rehber öğretmen/psikolojik danışmanların yaz tatilleri bir aydan az olamaz.” ifadesiyle bu kararın kısmen düzenlendiği anlaşılmaktadır”.

Ancak bu kararın, psikolojik danışmanların izin ve tatil dönemlerinde görevlendirilmelerinin gönüllülük esasına göre yapılması şeklinde düzenlenmesinin daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu görevlendirmelerde mesaieleri dışında yaptıkları çalışmaların bir karşılığı olarak psikolojik danışmanlara ders ücreti, yolluk ve yevmi gibi ödemelerin yapılmasının daha doğru olacağı değerlendirilmektedir.

### **7. Önceki Yönetmeliklerden Farklı Olarak Psikolojik Danışmanlara Verilen Görevler Nelerdir?**

Önceki yönetmeliklerde olmayan ve sonraki yönetmeliklerde verilen görevlerin neler olduğu incelendiğinde; 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile psikolojik danışmanlardan yerine getirmeleri istenen görevlerinden birisi; “danışmanlık tedbiri” ile ilgilidir. Bu yönetmelikte danışmanlık tedbiri ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir; “(Madde 3) f) Danışmanlık tedbiri: Hakkında danışmanlık tedbir kararı alınmış çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere, çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara ise eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye yönelik rehberlik tedbirlerini”. Söz konusu yönetmelikte psikolojik danışmanın görevleriyle ilgili olarak; “(Madde 13-1 (a)) Adli makamlarca danışmanlık tedbiri kararı verildiği durumlarda, danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik servisi tarafından yerine getirilir. Eğitim kurumlarında rehberlik öğretmeni bulunmadığı veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişkisi bulunmadığı durumlarda ise danışmanlık tedbiri uygulamaları rehberlik ve araştırma merkezleri veya il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği çocuğun ikamet adresine en yakın okulun rehberlik öğretmeni tarafından yerine getirilir.” ve “(Madde 34) aa) Hakkında danışmanlık tedbir kararı alınan çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar.” ifadeleri yer almaktadır. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte de benzer şekilde; “(Madde 21-(2)) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar. (3) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmaması veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişkisinin olmaması durumunda danışmanlık tedbiri uygulamaları il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresinin bulunduğu eğitim bölgesinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışman yerine getirir. Danışmanlık tedbir kararlarına ilişkin görevlendirmelerde rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hâlihazırda yerine getirmekte oldukları danışmanlık tedbir kararları da gözetilerek dengeli bir dağılım sağlanır.” ifadeleri bulunmaktadır. 2017 ve 2020 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerdeki bu maddeler incelendiğinde psikolojik danışmanlar tarafından yürütülmesi beklenen danışmanlık tedbiri uygulamalarının öğrencilere ve bakımını sunan kişilere yararının olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu uygulamalarda psikolojik danışmanların gönüllü olarak görev almasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu hizmeti sunması beklenen psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde bu konuda herhangi bir ders almadıkları düşünüldüğünde yapacakları çalışmalarda zorluk yaşayabilecekleri ve yetersiz kalabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla yö-

netmelikte yer verilen bu görevler ile ilgili olarak psikolojik danışmanlara kapsamlı biçimde teorik ve pratik temelli hizmet için eğitimlerin verilmesinin yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda, bu görüşleri destekler nitelikte psikolojik danışmanlar, danışmanlık tedbiri kararı ile ilgili olarak, kendilerini bu uygulamada yeterli bulmadıklarına, uygulamada çeşitli problemlerle karşılaştıklarına ve görevlendirmenin gönüllülük esasına dayalı şekilde olması gerektiğine vurgu yapmışlardır (Akay, Türk, Mercan ve Urtekin, 2019, 900; Çalışkan, 2019, 154). Dolayısıyla danışmanlık tedbiri uygulamalarının ilgili kurumlarda görev yapan sosyal hizmet uzmanları tarafından yürütülmesinin ve psikolojik danışmanların ise kendilerine bu süreçte destek sağlamasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yönetmelikte psikolojik danışmanlara verilen “danışmanlık tedbiri” görevi ile ilgili kararların gözden geçirilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir.

Önceki yönetmeliklerden farklı olarak 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile psikolojik danışmanlardan yerine getirmeleri istenen görevlerinden birisinin öğrencilerin ziyareti ile ilgili olduğu görülmektedir. Şöyle ki; “(Madde 34 n) Evde ve hastanede eğitime karar verilmiş öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder.” ifadelerine yer verilmiştir. Psikolojik danışmanların, bu durumdaki öğrencileri evde ve hastanede ziyaret etmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu ziyaretlerde zorunluluk olması yerine, psikolojik danışmanın, öğrencinin ve ailenin müsait ve gönüllü olması koşulunun dikkate alınmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019, 900) psikolojik danışmanlar, öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret edilmesinde kendilerinin zorunlu tutulmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim bu görüşle örtüşür biçimde 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte değinilen madde yürürlükten kaldırılmıştır. Bu düzenlemenin yerinde olduğu düşünülmektedir. Bu sayede psikolojik danışmanlar, uygun gördükleri durumda öğrencilerini evde, hastanede ya da farklı bir ortamda gönüllü olarak ziyaret edebileceklerdir.

2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile psikolojik danışmanlardan yerine getirmeleri istenen görevlerinden birisi şu şekilde ifade edilmiştir; “(Madde 34 g) Rehberlik hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan durumlarda bireysel veya grupta psikolojik danışma ve görüşme yapmak üzere öğrenciyi ders saati içerisinde rehberlik servisine davet eder. Görüşme içeriğinin gizliliğini koruyarak görüşülecek öğrencinin yalnızca adını ve görüşme saatini eğitim kurumu idaresine bildirir”. Bu karar ile öğrencinin ders saatinde rehberlik servisine gelebilmesi ile kendisine daha etkili bir yardım sunulması fırsatı doğmuştur. Bunun yanında öğrencinin adının idareye bildirilmesinin bazı sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bilindiği üzere psikolojik danışmadaki etik ilkelerden birisi “gizlilik” tir. Yardım almak isteyen öğrencinin isminin idare ile paylaşılmasının gizlilik ilkesi ile örtüşmeyebileceği düşünülmektedir. Diğer bir ilke ise “gönüllülük” tür. İsmine idareye verileceğini düşünen bir öğrencinin psikolojik danışma hizmetlerine gönüllü olarak katılması

zorlaşabilir. Bunun durum psikolojik danışmanların bir takım etik ikilemler yaşamalarına ve öğrencilerin sosyal damgalanma endişesi hissetmelerine neden olabilir. Bunun sonucunda ise yapılan psikolojik danışma çalışmalarının etkililiğinin azalabileceği ve öğrencilerin psikolojik danışma hizmetlerini almaktan çekinebilecekleri düşünülmektedir. Öte yandan Eren Gümüş'ün (2018, 6) ifade ettiği üzere, bu durum danışmanların hizmet almayı kabul ettiği bilgisinin üçüncü kişilerden gizlenmesi hakkını kullanamamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin adının idareye bildirilmemesinin daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Nitekim 2020 yılında yayınlanan yönetmelikteki bir maddenin bu duruma ilişkin uygun bir değişiklik getirdiği görülmektedir. Şöyle ki; bu yönetmelikte yer alan, “(Madde 21-1 (d)) Ders saatinde bireysel veya grupla yürütülen çalışmalarda öğrencinin devamsız görünmemesi için okul yönetimi ve ders öğretmeniyle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri alır.” ifadesine göre öğrenci ile ders saati içerisinde yürütülen psikolojik danışma faaliyetlerinde öğrencinin devamsız görünmemesi için gerekli tedbirlerin alınacağı ancak öğrencinin isminin idareye verilmesi zorunluluğunun ortadan kaldırıldığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde bir uygulamanın gerek psikolojik danışman gerek öğrenci gerekse yürütülecek çalışmaların verimliliği açısından daha yerinde olduğu değerlendirilmektedir.

Yukarıda yer verilen açıklamaların yanında 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte önceki yönetmeliklerden farklı olarak psikolojik danışmanın görevleri ile ilgili olarak; “(Madde 21-(1)) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir.” ifadesi bulunmaktadır. Özyürek'in (2019, 893) ifade ettiği üzere PDR hizmetleriyle ilgili yönetmeliğin kapsamlı gelişimsel modeldeki kavramsallaştırmaya uygun olması gerekmektedir. Benzer şekilde Doğan (2000, 8), PDR hizmetlerinin kriz yönelimli (sorun-odaklı) yaklaşım yerine önleyici ve gelişimsel program yaklaşımına dayalı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Söz konusu değişiklik ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde sadece müdahale edici bir anlayışın hâkim olmaması bunun yanı sıra gelişimsel, önleyici ve kapsamlı bir anlayışın vurgulanmasının yerinde bir karar olduğu değerlendirilmektedir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte yer alan; “(Madde 18-(1) b)) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi için hizmetin gerektirdiği fiziksel şartları ve uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç gereci sağlar. Kurumda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman olması durumunda fiziksel imkânlar dâhilinde her bir rehber öğretmen/psikolojik danışman için ayrı oda tahsis eder.” kararlarının da önceki yönetmeliklerden farklı olarak psikolojik danışmanlara verilecek görevleri daha verimli ve başarılı bir şekilde yerine getirmelerinde yararının olacağı değerlendirilmektedir. Ancak bu konuda yapılan bir araştırmada, araç gereçlerin temin edilmesi, çoğaltılması ve görüşme için ayrı bir odanın sağlanması konularında rehber öğretmenlerin sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Bayraktar, 2020, 47; Gürkan, 2020; 587). Fiziksel şartları, uygun çalışma ortamı ve araç gereci yetersiz olan ya da birden fazla meslektaşıyla aynı odada çalışmak durumunda kalan psikolojik danışmanın kendisine verilen görevleri

gerektiği gibi yerine getirebilmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla söz konusu yönetmelikteki bu kararların psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından yerinde olduğu değerlendirilmektedir.

Psikolojik danışmanlara daha önce verilemeyen ve 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte verilebilecek görevlerden birisi; “sınavlarda görev alabilir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu görevin okullarda yapılan sınavlar mı yoksa ülke çapında gerçekleştirilen merkezi sınavlar mı olduğu açık değildir. Burada ifade edilen görevin okullarda yapılan sınavlar ile ilgili olduğu ve sınavların düzenini sağlamak, kopya çekilmesini önlemek ve kopya çekilmesi durumunda tutanak tutulması ve gerekli disiplin işlemlerini başlatmak ile ilgili olduğu tahmin edilmektedir. Ancak bu faaliyetlerin, koşulsuz kabul, empati ve saygınlık gibi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin temel koşulları ile örtüşmediği düşünülmektedir. Çünkü psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alacak kişinin kendisini güvende hissetmesi ve kendisine yargılanmadan, eleştirilmeden ve cezalandırılmadan yardım edileceğine inanması gerekir. Öğrenci ancak bu terapötik ortam sağlandığı zaman psikolojik danışmana problemini gerçekçi ve doğru bir şekilde ifade edebilmektedir. Dolayısıyla sınavlarda gözetmenlik gibi takip, kontrol hatta ceza süreçleri olabilecek bir görevin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin anlayışı ile örtüşmediği düşünülmektedir. Bu durum psikolojik danışmanı zor durumda bırakabileceği gibi öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti almak istemelerini de olumsuz yönde etkileyebileceği değerlendirilmektedir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte, 2017’de yayınlanan yönetmelikteki söz konusu bu karar düzenlenerek; “(Madde 22-(1)) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezi sınavlarda görev alabilir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu ifadede ki sınav görevinin merkezi sınavlar olduğu belirtilerek daha açık ve anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca bu ifadenin yukarıda yapılan açıklamalar ışığında daha uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü psikolojik danışmanların merkezi sınavlarda gözetmenlik yapması ile kendi okullarındaki sınavlarda gözetmenlik farklı bir durumdur. Merkezi sınavlarda gözetmenler ve öğrenciler rastgele yöntemle eşleştirilmektedir. Bu durumda psikolojik danışmanların kendi öğrencilerine gözetmenlik yapma olasılığı düşük olmakta dolayısıyla değinilen olasılıkların açığa çıkma riski de daha az olmaktadır. Bu görüşlerle örtüşür şekilde Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019, 900), tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanlar, merkezi sınavlarda görev alabileceklerini ancak okul sınavlarında görev almamalarının daha yerinde olacağını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlara daha önce verilemeyen ve 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte verilebilecek görevlerden bir diğeri; “belleticilik yapar” şeklinde ifade edilmiştir. Belleticiliğin yatılı öğrencilerin okul saatleri dışındaki güvenliği, beslenmesi, dinlenmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin takibi ve kontrolünün sağlanması gibi çalışmalar ile ilgili olduğu düşünüldüğünde okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü belleticilik görevinin kimi zaman koruyup kollamayı kimi zaman da bir otorite uygulamayı gerektirdiği düşünüldüğünde bunun psikolojik danışma ve rehberliğin,

ilkelerinden olan “profesyonellik”, “özerklik”, “demokratiklik” ve “saydamlık” ile çelişebileceği değerlendirilmektedir. Bu durum psikolojik danışmanların rol karmaşası ve etik ikilem yaşamalarına ve öğrencilerin ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden doğru beklentiler geliştirememelerine neden olabildiği düşünülmektedir. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte, 2017’de yayınlanan yönetmelikteki değinilen bu karar düzenlenerek; “(Madde 22-(1)) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu karar ile belleticilik yapıp yapmama durumunun psikolojik danışmanın inisiyatifine bırakılması yerinde olmuştur. Bu düşüncüyü destekler nitelikte, Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019, 900), tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanlar, belleticiliğin isteğe bağlı bir görevlendirme şeklinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlar, belleticilik yapmaları halinde karşılaşılabilecekleri riskleri değerlendirerek uygun olan kararı kendileri verebilecektir.

### **8. Önceki Yönetmeliklerden Farklı Olarak Psikolojik Danışmanlara Verilemeyecek Görevler Nelerdir?**

1985 yılında yayınlanan yönetmelikte Rehber Öğretmenlere Verilemeyecek Görevler başlığı altında; “(Madde 37) Rehber öğretmenlere, yönetim işlerinde, disiplin kurullarında, nöbet hizmetlerinde ve imtihanlarda görev verilemez.” ifadesi yer almaktadır. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte Verilemeyecek Görevler başlığı altında; “(Madde 55) Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde görevli psikolojik danışmanlara yönetim, büro işlerinde, ders, nöbet ve sınav gibi rehberlik ve psikolojik danışmadaki hizmet alanlarıyla ilişkisiz konularda görev verilemez. Ancak bu durum yönetici olarak atanmalarına engel teşkil etmez.” ifadeleri yer almaktadır. Bu iki yönetmelikteki maddeler arasındaki farklar incelendiğinde, 2001 yılındaki yönetmelikte verilemeyecek görevlere büro işleri ve derslerin de eklendiği görülmektedir. Bu düzenlemeler ile psikolojik danışmanların görev sınırlarının, belirginleştiği ve asli görevlerine odaklanmalarına destek sağlandığı söylenebilir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelikte ise verilemeyecek görevleri ile ilgili bir başlık bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra yukarıda değinilen yönetmeliklerden farklı olarak; “Madde 34 (1) Rehberlik öğretmeni aşağıdaki görevleri yapar: ff) Sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar.” ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla 1985 ve 2001 yıllarından farklı olarak 2017 yılında psikolojik danışmanlara verilemeyecek görev olmadığı ve daha önce verilemeyecek olarak nitelenen görevlerin ise bu yönetmelik ile verilebildiği anlaşılmaktadır. Ancak burada dikkat çeken durum 2001 yılında psikolojik danışma ve rehberlik ile ilişkisiz olarak nitelendirilen görevlerin, 2017’de psikolojik danışmanlara verilmeye başlanmasıdır. Değinilen yıllar arasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amaçları, ilkeleri ve hizmet türlerinde herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevlerin verilebiliyor olmasının uygun olmadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile psikolojik danışmanlardan asli görevlerinin dışında



işler yapmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu durumun ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte yapılan araştırmalarda rehber öğretmenler, kendilerine görev alanları dışındaki işler verildiği için yöneticileri ile çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir (Aydın, Arastaman ve Akar, 2011, 199; Tuzgöl Dost, 2020, 1681; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012, 394). 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte de verilemeyecek görevleri ile ilgili bir başlık bulunmamaktadır. Ancak bu konuyla ilgili olarak; “(Madde 15-2 (ç)) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servisinin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması, gerekir” ifadesine yer verilmiştir. Bu kararın dolaylı olarak psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevler ile ilgili olduğu söylenebilir. Ancak doğrudan “psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevler” ile ilgili bir başlığın olmamasının bu yönetmelikteki bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Çünkü psikolojik danışmanlara verilecek görevler kadar verilemeyecek görevlerin de belirlenmiş olmasının, görev sınırlarının ve çalışma alanlarının açık ve belirgin olmasını sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bununla birlikte 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte 2017 yılında yayınlanan yönetmelikten farklı olarak psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevlerde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklere aşağıda yer verilmiştir.

Psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevlerden biri “nöbet görevi” ile ilgilidir. 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile birlikte psikolojik danışmanlara “(Madde 34-(1) (ff) nöbet görevi yapar” şeklinde bir görev verilmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik, belli saatler arasına sınırlandırılacak bir hizmet değildir. Bir öğrenci her an psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti almak durumunda olabilir. Bu gerekçeden ötürüdür ki okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servislerinde hizmet sunmak için psikolojik danışmanlar her an hazır durumdadırlar. Öğrencinin destek almak istediği bir zamanda psikolojik danışmanın nöbette olması ve bu nedenle psikolojik danışmana ulaşamaması ise olmaması gereken bir durum olarak ifade edilebilir. Öğrencinin başvurduğu problemin bir kriz ya da acil bir durum olması durumunda verilmesi gereken hizmetin ertelenmesinin, telafisi zor olacak olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenebilir. Öte yandan bazı nöbet görevlerinde, öğrencilerin otorite kullanılarak kontrol edilmesi gerekebilmektedir. Bu durumun ise güven, koşulsuz kabul, içtenlik ve empati gibi koşullara bağlı olarak kurulan psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkiyi olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalara göre psikolojik danışmanların nöbet tutmasının, öğrencinin psikolojik danışmana ulaşmasının güçleşmesine, psikolojik danışman ile öğrenci arasındaki terapötik ilişkinin bozulmasına ve PDR hizmetlerinin verimliliğinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olduğu belirtilmiştir (Akay, Türk, Mercan ve Urtekin, 2019, 900; Özyayın, Şahin ve Müge Siyez, 2019, 1188). 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte, 2017’de yayınlanan yönetmelikteki bahsedilen bu karar düzenlenerek; “(Madde 22-(1)) Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi

verilemez.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu karar ile psikolojik danışmanın nöbet görevi yapması ile ortaya çıkabilecek olası olumsuzluklar önlenmiştir. Bu yönüyle yapılan bu değişikliğin yerinde bir karar olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanlara verilemeyecek görevlerden bir diğeri “disiplin” işleri ile ilgilidir. 1985’te yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 37) Rehber öğretmenlere, yönetim işlerinde, disiplin kurullarında, nöbet hizmetlerinde ve imtihanlarda görev verilemez.” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca bu yönetmelikte; “(Madde 32) r)) Disiplin kurulu toplantılarına istişari mahiyette katılır, olayların yorumunda ve ceza tertibinde fikrini söyler.” ifadesi bulunmaktadır. 2001 yılında yayınlanan yönetmelikte; rehber öğretmenlerin disiplin kurullarında görevlendirilemeyeceğine ilişkin herhangi bir ifade yer almamaktadır. 2017’de yayınlanan yönetmelikte; “(Madde 34) dd)) Ortaokullarda öğrenci davranışları değerlendirme kurulunun ve ortaöğretim kurumlarında okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun önerisi ile rehberlik servisine yönlendirilen öğrenciyle görüşme yapar ve öğrencinin durumuna ilişkin raporu ilgili kurula sunar.” ifadesi bulunmaktadır. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte ise; psikolojik danışmanların disiplin kurullarında görevlendirilebileceğine ya da görevlendirilemeyeceğine ilişkin herhangi ifadeye yer verilmemiştir. Yayınlanan bu dört yönetmelikte de psikolojik danışmanların, disiplin süreçleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapabileceği anlaşılmaktadır. Ancak bilindiği üzere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde yargılamak, eleştirmek ve cezalandırmak söz konusu değildir. Disiplin işlemlerinde psikolojik danışmanların görev almasının bu yönüyle doğru olmadığı değerlendirilmektedir. Çünkü bu görev, bir yandan psikolojik destek hizmeti veren bir yandan da ceza süreçlerinde yer alan birisi olarak psikolojik danışmanların rol karmaşası ve etik ikilem yaşamalarına neden olabileceği gibi öğrencilerin de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine olan güvenini zedeleyebilecektir. Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında psikolojik danışmanların disiplin işleri ile ilgili süreçlerde yer almalarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, psikolojik danışmanlar ve öğrenciler için çeşitli olumsuz sonuçlarının olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla psikolojik danışmanların disiplin işleri ile ilgili süreçlerde görevlendirilmemelerinin yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yönetmeliklerdeki kararlar değerlendirildiğinde genel olarak; yönetmeliklerin hangi isimle yayınlandığı, yönetmeliklerde yer alan tanımlar, psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili birimlerin isimleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personele hangi unvanın verildiği, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek personelin mezuniyeti ile ilgili gerekli görülen durum ile ilgili kararlar açısından, 1985 yılında yayınlanan yönetmeliğin 2017 yılında yayınlanan yönetmelik ile; 2001 yılında yayınlanan yönetmeliğin ise 2020 yılında yayınlanan yönetmelik ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. 1985 ve 2017 yıllarındaki yönetmeliklerde daha çok “rehberlik” kavramı ve vurgusu ön plana çıkarken; 2001 ve 2020 yıllarındaki yönetmeliklerde ise daha çok “psikolojik danışma” kavramı ve vurgusu

belirginleşmiştir. Dolayısıyla 1985'ten sonra 2001 yılında bir yönetmelik yayınlanmış ancak 2017 yılındaki yönetmelikle alınan kararlar itibarıyla 1985 yılına doğru bir geri dönüşün olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2020 yılında tekrar 2001'deki anlayışa geri dönüldüğü ve bu yönde düzenlemeler yapıldığı gözlenmektedir. Çalışma saatleri ve izinleri ile ilgili kararların yönetmeliklerde benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak bu konudaki kararların sahada çalışan psikolojik danışmanlar için bazı açılardan problemler doğurduğu ve düzenlenmesinin yerinde olacağı değerlendirilmiştir. Psikolojik danışmanlara verilecek ve verilemeyecek görevler ile ilgili olarak; 2017 yılındaki yönetmeliğin 2001 yılındaki yönetmeliğe göre sahada çalışan psikolojik danışmanlar açısından çeşitli olumsuz durumlar ortaya çıkardığı görülmüştür. 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte ise söz konusu bu olumsuzlukların büyük ölçüde düzenlenmesine yönelik ve sahada çalışan psikolojik danışmanların lehine olacak şekilde birçok kararın alındığı tespit edilmiştir. Ancak bazı kararların yeniden gözden geçirilmesinin ve yeni kararlar alınmasının sahada çalışan psikolojik danışmanlar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Örneğin söz konusu yönetmeliklerde yer almayan ancak günümüz koşullarında önemi artan uygulamalardan birisi çevrimiçi psikolojik danışma hizmetleridir. İlgili literatürde, bu hizmetlerin ilke ve standartlarının neler olabileceği ve ne şekilde gerçekleştirilebileceğine ilişkin görüşlerin ortaya koyulduğu çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Özdemir ve Barut, 2020, 192; Poyrazlı ve Can, 2020, 59; Zeren ve Bulut, 2018, 63). Yönetmeliklerde de çevrimiçi psikolojik danışma hizmetleri gibi güncel ihtiyaç ve problemler ile ilgili kararlara yer verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma MEB tarafından 16 Aralık 1985, 17 Nisan 2001, 10 Kasım 2017 ve 14 Ağustos 2020 tarihli yayınlanan yönetmelikler ile sınırlıdır. İleride yapılacak araştırmalarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yayınlanan genelge ve yönergelerde alınan kararlar incelenebilir. Ayrıca psikolojik danışmanların, 14 Ağustos 2020 tarihli yayınlanan yönetmelik ya da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yayınlanan genelge ve yönergeler ilgili ile ilgili görüşlerinin alındığı araştırmalar da yapılabilir. Bununla birlikte araştırmadan ulaşılan sonuçların sahada çalışan psikolojik danışmanlara ve yöneticilere hizmet içi eğitimler aracılığıyla ve psikolojik danışman adaylarına da aldıkları derslerin (Örneğin; Meslek Etiği ve Yasal Konular) içeriğinde sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- AKAY, Selçuk, TÜRK, Fulya, MERCAN, Özge ve URTEKİN, Fadile (2019). "Psikolojik Danışmanların Bakış Açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin İncelenmesi", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(3), ss. 891-918.
- ARSLAN, Ümüt ve KARATAŞ, Uğur Yiğit (2019). "Psikolojik Danışmanlık Alanında Mevcut ve Geleneksel Etik Sorunlar". **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(1), ss. 86-103.

MEB Tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Olarak Yayınlanan Yönet...

- AYDIN, İnyet, ARASTAMAN, Gökhan ve AKAR, Filiz (2011). "Türkiye'de İlköğretim Okulu Yöneticileri ile Rehber Öğretmenler Arasındaki Çatışma Kaynakları". **Eğitim ve Bilim**, 36(160), ss. 199-212.
- BAYRAKTAR, Yasin (2020). Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- BOWEN, Glenn (2009). "Document Analysis as A Qualitative Research Method", **Qualitative Research Journal**, 9(2), ss. 27-40.
- CAMADAN, Fatih, TOPSAKAL, Cem and SADIKOĞLU, İnci (2020). "An Examination of the Ethical Dilemmas of School Counsellors: Opinions and Solution Recommendations", **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, ss. 1-18.
- ÇALIŞKAN, Süleyman (2019). Öğretmenlerin Bu Hizmetlere Yönelik Görüşleri: Sultanbeyli Örneği. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa.
- DAĞLI, Songül (2014). Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanların Kendi Mesleklerine İlişkin Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- DAVIS, Jerry L. and MICKELSON, Douglas J. (1994). "School Counselors: Are You Aware of Ethical and Legal Aspects of Counseling?" **The School Counselor**, 42(1), ss. 5-13.
- DOĞAN, Süleyman (2000). "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Durumu ve Geleceğe İlişkin Yönelimler". **Eğitim ve Bilim**, 25(118), ss. 3-8.
- ERÇEVİK, Ayşegül (2020). Psikolojik Danışmanların Mesleki ve Hukuki Sorumlulukları. İçinde (Ed. E. İKİZ) Meslek Etiği ve Yasal Konular (ss: 203-234). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- EREN GÜMÜŞ, Aynur (2017). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Kullandıkları Unvanın Mesleki Kıvanç, Psikolojik Danışman Öz yeterliği ve Bazı Özniteliklerle Yordanması". **Ege Eğitim Dergisi**, 18(2), ss. 653-675.
- EREN GÜMÜŞ, Aynur (2018). "Yeni Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin Bir Etik Dışı Dayatmasına Yönelik Çözüm Önerileri". **Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni**, 8, 5-7.
- EREN GÜMÜŞ, Aynur ve GÜMÜŞ, Mustafa Alper (2009). "Bilgilendirilmiş Onay: Psikolojik Danışma Sürecinin Yasal ve Etik Yükümlülüğü", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 4(31), ss. 69-79.
- GÜÇLÜ, Nezahat ve ZAMAN, Oktay (2011). "Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(3), ss. 541-576.
- GÜMÜŞ, Mustafa Alper ve EREN GÜMÜŞ, Aynur (2008). "Psikolojik Danışmanın Psikolojik Danışma Sözleşmesine Dayalı Hukuksal Sorumluluğu". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 41(1), ss. 275-297.
- GÜR, Kadir (2010). Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Yönetmelikteki Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Görevleri Kabul Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- GÜRGAN, Uğur (2020). "Rehberlik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Okul Rehberlik Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar". **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 14(1), ss. 577-605.
- HALMATOV, Sultanberk (2014). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişim Süreci. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- İÇTÜZER, Emrah (2017). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- İKİZ, Fatma Ebru, SEVİNÇ, Abdullah., KAVAL, Adil., YEĞİNTÜRK, Gürkan ve KALEN, Serhat (2017). "Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinde Mesleki Etik İhtiyaçların Belirlenmesi", **İş Ahlakı Dergisi**, 10(2), ss. 223-245.
- KARATAŞ, Zeynep ve ŞAHİN BALTAÇI, Hülya (2013). "Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi". **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. 14(2), ss. 427-460.
- KAYA, Fatih (2013). Millî Eğitim Bakanlık Denetçilerinin Ortaöğretim Kurumlarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Denetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- KÜLAHOĞLU, Şermin ve KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, Rüyam (2021). "Okul PDR Hizmetleri Yönetmeliklerinin Beş Yıllık Kalkınma Planları ve MEB Şûra Kararlarına Uyumunun İncelenmesi". **Yaşadıkça Eğitim**, 35(1), ss. 173-191.
- MEB (1985). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, Sayı: 2201.
- MEB (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 24376. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/04/20010417.htm>
- MEB (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 30236. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- MEB (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı: 31213. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/14231603\\_Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_DanYYma\\_Hizmetleri\\_YonetmeliYi\\_2.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf)
- NAS, Eşref (2018). "Rehber Öğretmenlerin Yeni Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi". **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(2), ss. 109-118.
- NAZLI, Serap (2007). "Psikolojik Danışmanların Değişen Rollerini Algılayışları". **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10(18), ss. 1-17.
- ÖZAYDIN, Sercan, ŞAHİN, Samet ve SİYİZ, Diğdem Müge (2019). "Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve İdarecilerin, Psikolojik Danışmanların Nöbet Tutmasının Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 9(55), ss. 1179-1211.
- ÖZDEMİR, Melih Burak ve BARUT, Yaşar (2020). "Psikolojik Danışma Uygulamalarında Post Modern Bakış Açısı: Çevrimiçi Psikolojik Danışma". **Kıbrıs Türk Psikiyatrisi ve Psikoloji Dergisi**, 2(3), ss. 192-199.

MEB Tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Olarak Yayınlanan Yönet...

- ÖZYÜREK, Ragıp (2019). "Psikolojik Danışman Eğitimi ve Mesleğin Profesyonel Kimlik Gelişimi İçin Gereklik Duyulan Yasa ve Yönetmelik Düzenlemeleri". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 9(54), ss. 883-911.
- POYRAZLI, Şenel ve CAN, Ahmet (2020). "Çevrim içi Psikolojik Danışma: Etik Kuralları, COVID-19 Süreci, Öneriler". **Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi**, 3(1), ss. 59-83.
- SALTAN, Erdal (2014). İlk ve Ortaokullarda Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Faaliyetlerinde Karşılaştığı Zorluklar. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SEZER, Ercan (2006). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ŞENSOY, Gözde (2019). Okul Danışmanlarının Etik Problemlere Yönelik Yaklaşımları. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- TARHAN, Sinem (2017). "İhtiyaç, Yeterlik ve Mesleki Doyum Bağlamında Rehber Öğretmenlerin Görev Algıları". **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(3), ss. 1385-1408.
- TUZGÖL DOST, Meliha (2020). "Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre İlkokullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu ve Sorunları". **Electronic Journal of Social Sciences**, 19(76), ss. 1673-1690.
- TUZGÖL DOST, Meliha ve KEKLİK, İbrahim (2012). "Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları". **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(23), ss. 389-407.
- ÜSTÜNER, Veli (2018). "Yeni Yönetmeliğe Eleştirel Bakış". **Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni**, 8, ss. 23-26.
- YAM, Faruk Caner (2017). "Psikolojik Danışmanların Yaşamış Oldukları Etik İkiyemler ve Bu Etik İkiyemler Karşısındaki Duygu, Düşünce ve Davranışları ile Çözüm Engelleri: Nitel Bir Değerlendirme", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 10(48), ss. 465-477.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur (2019). "Türkiye'de Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Hizmetleri: Güncel Durum ve Öngörüler". **Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi**, 2(2), ss. 73-102.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_Danismanlik\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf)
- YÖK (2020). Program Atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>
- YÜKSEL-ŞAHİN, Fulya (2012). "Türk Milli Eğitim Şuraları'nda (1939-2010) Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile İlgili Alınmış Olan Kararların Değerlendirilmesi". **Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, 3(1), ss. 95-118.
- ZEREN, Şerife Gonca ve BULUT, Emel (2018). "Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi". **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 8(49), ss. 63-80.

# THE EFFECTS OF VOCABULARY RESOURCE USE ON LEXICAL RICHNESS IN L2 WRITING\*

## RESEARCH ARTICLE

Kıymet Merve CELEN<sup>1</sup>, Şebnem YALÇIN<sup>2</sup>

\* This study was presented at the 51st Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics held between 6-8 September 2018 in York, UK.

1 Öğretim Görevlisi, İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, merve.celen@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5498-0900.

2 Doktor Öğretim Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, sebnem.yalcin@boun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2143-8055.

Geliş Tarihi: 11.02.2020 Kabul Tarihi: 06.04.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.687806

### Abstract:

This study investigates the effects of dictionary and thesaurus use on lexical sophistication and variation, two of the components of lexical richness in second language (L2) writing. After writing a take-home essay as part of their studies, 27 learners enrolled in an English preparatory program at a state university in Turkey received brief instructions in lexical sophistication and variation. Following the instructions, the learners were asked to revise their essays by using a dictionary and a thesaurus. A comparison of the take-home essays and their revised versions showed that revising take-home essays with the help of vocabulary resources led to a significant increase in lexical sophistication. Significant increases were also found for the measures used for lexical variation, except one of them. The different results obtained for lexical variation will be discussed in relation to the specific characteristics of the lexical measures used.

**Keywords:** lexical richness, L2 writing, revision, dictionary

# SÖZCÜKSEL KAYNAK KULLANIMININ İKİNCİ DİLDE YAZMADA SÖZCÜKSEL ZENGİNLİĞE ETKİLERİ

**Öz:** Bu çalışma, sözlük ve eş anlamlılar sözlüğü kullanımının, ikinci dilde yazmada sözcüksel zenginliğin bileşenlerinden olan nadir ve çeşitli sözcük kullanımına olan etkisini incelemektedir. Türkiye’de bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programına kayıtlı 27 öğrenci, derslerinin bir parçası olarak ders harici bir kompozisyon yazıp teslim etmiş ve daha sonra bu öğrencilere nadir ve çeşitli sözcük kullanımı hakkında kısa bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimi takiben öğrencilerden yazmış oldukları kompozisyonları sözlük ve eş anlamlılar sözlüğü kullanarak düzeltmeleri istenmiştir. Ders harici yazılan kompozisyonlar düzeltilen kompozisyonlarla karşılaştırıldığında sözlük ve eş anlamlılar sözlüğü kullanarak yapılan düzeltmelerin nadir sözcük kullanımında anlamlı bir artış meydana getirdiği görülmüştür. Biri hariç olmak üzere, çeşitli sözcük kullanımını ölçen araçlarda da anlamlı artışlar bulunmuştur. Kelime çeşitliliğiyle ilgili olarak elde edilen farklı bulgular, kullanılan sözcük ölçme araçlarının kendilerine has özellikleri üzerinden tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** sözcüksel zenginlik, ikinci dilde yazma, revizyon, sözlük

## Introduction

Knowledge of words is an important aspect of language proficiency. Words serve as the primary conveyors of meaning, which is further complemented and fine-tuned with the help of syntactic, morphological, and pragmatic knowledge of a given language. With the impractical task of learning the totality of words in English on the part of second language (L2) learners as well as those speaking English as a mother tongue (Schmitt, 2000), learning of vocabulary in English naturally stays restricted to a subset of words. Too often, however, this subset may risk resulting in generic and stylistically monotonous use of the language. The development of lexical richness in learners’ production at this point emerges as a key issue in L2 vocabulary instruction. In learning English as an L2, “building a native-sized vocabulary might be a feasible, although ambitious, undertaking” (Schmitt, 2000, 4). The fact that such an attempt can become successful has been shown by Arnaud and Savignon’s (1997) study which revealed no significant difference in the knowledge of rare words in English between the most advanced group of participants in the study and a control group of native speakers. Similarly, Lei and Yang (2020), who compared the writings of Chinese PhD candidates, native beginner students, and native experts, concluded that the nonnative group’s performance in relation to lexical richness was superior to that of beginner



students but inferior to experts. They further pointed out that nativeness does not have a critical influence when it comes to lexical richness. Given that “the tendency to simplify productive vocabulary and lack of communicative need on the part of the learner would act against the development of lexical richness” (Laufer, 1991, 441), the case for both the possibility and the necessity of improving learners’ lexical richness becomes even stronger. After all, vocabulary programs target, as part of their objectives, “bring[ing] learners’ vocabulary knowledge into communicative use” (Laufer & Nation, 1995, 308).

As it may go beyond the accurate use of form and meaning, rich and sophisticated use of lexical items may be regarded as an instructional luxury, particularly when it is juxtaposed with the cases of learners who are reported to struggle with basic or frequent vocabulary. However, “if learning a second language means moving towards the competence of the native speaker (even if such competence is not achieved)” (Laufer, 1991, 445), development of lexical richness becomes not only an important but also an exigent issue that needs closer inspection. Instead of a native speaker comparison, advanced level speakers can also be taken as a model, which might, however, emerge as an alternative no easier for some learners to attain and for some teachers to target due to a multiplicity of reasons. Therefore, it becomes rather crucial to engage L2 learners in the use of a sophisticated and wide variety of words in manageable steps. To this end, the present study aims to investigate lexical richness in L2 writing under two conditions where learners can be considered to have relatively more chances (and also ease) of producing lexically rich texts: (a) writing a take-home essay and (b) revising this essay with the help of both a dictionary and a thesaurus. By creating a need for rich use of lexis as suggested by Laufer (1991), this study compares original essays and their revised versions in relation to the changes in the variety and sophistication of the words. The following section summarizes selected studies conducted on and issues raised for the knowledge of and measurement of lexical richness. Throughout the paper, lexical richness is used as a broader term incorporating at least one of the following: lexical variation, density, diversity, complexity, and sophistication.

### **Definition and Measurement of Lexical Richness**

Although the lexical aspects of a written work do not constitute the sole indicator of its quality (Laufer 1994; Laufer & Nation, 1995), it can be argued that “a well used rich vocabulary is likely to have a positive effect on the reader” (Laufer, 1994, 21-22). One question then is how to decide whether a certain text includes such vocabulary. Lexical richness measures, which “attempt to quantify the degree to which a writer is using a varied and large vocabulary” (Laufer & Nation, 1995, 307), serve the purpose. The broader term of lexical richness includes the use of (a) a diverse set of words (i.e., lexical variation), (b) less commonly used vocabulary (i.e., lexical sophistication), (c)

more use of content words than function words (i.e., lexical density<sup>1</sup>), and (d) very low numbers of word errors, all of which are considered as the indicators of a piece of “good writing” (Read, 2000, 200). Lexical richness measures could assist the understanding of the links between the knowledge and use of words and also the criteria that influence how good a text is, which constitutes the two particular motives behind the attention these measures have received (Laufer & Nation, 1995). The use of lexical richness (or diversity) measures on L2 texts has been the most widely employed way of tackling subjectivity involved in the assessment of vocabulary and attaining a more precise understanding of “exactly what constitutes ‘wide’ or ‘adequate’ vocabulary” (Meara & Bell, 2001, 5). Nonetheless, in the computation of lexical statistics “subjective judgement plays an important role” (Read, 2000, 221) and the study of lexical richness is an area where differing views exist (Daller et al., 2003). The variety in the types of lexical richness measures included in studies is likely an indication of such differences. To give an example, Laufer (1991) used lexical originality (see also Linnarud, 1983 for a different calculation), namely the percentage of lexemes used by only one writer in a given group, in addition to the lexical variation, sophistication, and density measures in her analyses of lexical richness in learners’ compositions, and Lu (2012) did not include word errors as a measure of lexical richness in his study focusing on L2 oral production. These differences in the inclusion and exclusion of particular measures of lexical richness have also been accompanied by the use of different tools in the literature (e.g., Laufer & Nation, 1995; Meara & Bell, 2001).

Various calculations have also been proposed and used in order to measure the same component of lexical richness. To start with lexical variation, the type-token ratio (TTR), with its reliance on text length (Johnson, 1944; Malvern et al., 2004; Meara & Bell, 2001; Read, 2000; Saito et al., 2016), evidence repudiating its validity (Daller et al., 2003) and suggestions against its use (e.g., Vermeer, 2000), has been a measure of lexical richness (lexical diversity/variation, more specifically) which has both attracted much investigation aiming for its improvement and tended to be replaced with other measures. For instance, Laufer (1991) used the first 250 words of the essays written by her participants in order to tackle the effects of text length in her analyses. D was another measure introduced by Malvern et al. (2004) and it was a measure of lexical variation and it has been used in the field extensively. Several researchers have used (Polat & Kim, 2014; Gebril & Plakans, 2016) D as a measure of lexical diversity. Issues other than text length have also been raised with regard to the calculation of lexical variation. Whether it should be derived words or word families which should represent different words in learner production is an example of such issues (Laufer & Nation, 1995). Similar divergences have also been observed for lexical sophistication. In addition to the different labels they have been given, such as “advanced” (Laufer, 1991), “non-basic” (Laufer, 1994), or “difficult” words (Meara & Bell, 2001), sophistica-

---

<sup>1</sup> Created by Ure, 1971 by Read, 2000

ted words have been defined in relation to specific word lists. It has also been claimed that “what is labelled as ‘advanced’ would depend on the researcher’s definition” (Laufer & Nation, 1995, 309) as well as the target population investigated (Laufer, 1994). Additionally, both word frequency and familiarity (Saito et al., 2016) have been used to ascertain the sophistication level of the words found in learner production. Meara and Bell (2001) offered a different way to calculate lexical complexity, by using lambda values for the difficult words found in each 10-word sections of a text. They further argued that this approach worked more efficiently than Laufer and Nation’s (1995) Lexical Frequency Profile because it functioned successfully with shorter texts and was therefore appropriate for use with texts produced by low proficiency learners.

### **Lexical Richness in L2 Written and Oral Production**

Lexical richness has been investigated in the literature, with varying degrees of emphasis attached to it. In addition to the attention it received in studies of language development, it has also been a well-researched aspect of L2 production in studies targeting complexity, accuracy, and fluency. Regardless of the role it has undertaken, the importance of insight it offers for improving L2 vocabulary instruction and thus learner production appears to remain unchanged.

Several studies with differing complexities of design have used tasks to tap the components of lexical richness as part of their target language performance measures. In one of such studies, Gebril and Plakans (2016) investigated the effects of borrowing words from source materials on lexical diversity and the difference in integrated writing score levels observed for lexical diversity. The participants, who all spoke Arabic as a native language, were undergraduate students at a university where English was the medium of instruction. In an integrated task, the participants were provided with two reading passages from which they were expected to integrate ideas or information into their writing. Using the D index (Malvern et al. 2004), lexical diversity of the original essays were compared with the versions where the source vocabulary was removed. Significantly higher lexical diversity mean scores were found for the essays with source-related vocabulary and differences were also found for lexical diversity across writing scores obtained, for essays with and without source vocabulary.

Ong and Zhang (2010) investigated fluency and lexical complexity in L2 writing from a task complexity perspective and with respect to three parameters: (1) time available for planning and writing (+/- planning time), (2) the kind of writing assistance given (+/- ideas and macro-structure), and (3) use of first drafts during the revision process (+/- draft availability). The participants were Chinese English as a Foreign Language (EFL) learners who were students at a comprehensive university. Lexical complexity scores were obtained by dividing the squared number of word types by the total number of words, which the authors argued would consider text length. An increase in task complexity concerning planning time produced a significant differen-

ce for lexical complexity, which was found to be significantly higher in free-writing (no planning time) condition than pre-task (10 min planning) and extended pre-task (20 min planning) conditions. Similarly, the pre-task condition (and even the control condition) revealed significantly higher lexical complexity values than the extended pre-task, but no significant differences were found in students' first drafts as the task complexity increased with regard to the type of writing assistance. For the second drafts, significant differences were found for the type of writing assistance condition, but not for planning time or draft availability. However, the conditions where the topic, ideas, and/or macrostructure were provided produced significantly higher lexical complexity than the condition which provided only the topic. Among the possibilities, Ong and Zhang pointed out to explain the better lexical complexity results found for the free writing condition were following: (1) the students in the planning conditions employed more online planning than those in the free writing condition and (2) the facilitating effect of the improved fluency observed in the free writing condition.

With a very large sample consisting of EFL learners at an institution who spoke Spanish as their first language, Johnson et al. (2012) examined the effects of pre-task planning sub-process on the fluency, lexical complexity, and grammatical complexity of L2 writing. The participants, whose mean age was reported lower than 21 years, were from their institution's advanced level classes; however, many of them were reported to be not as accomplished in terms of their writing proficiency. Five pre-task planning conditions (control, idea generation, organization, goal setting, and goal setting + organization) were created for the study. Lexical complexity of the essays was analyzed in relation to five measures. The results showed that pre-task planning did not have a significant effect on lexical complexity. In their discussion of the differences between the results of their study and those reported in others, Johnson et al. referred to issues such as a threshold proficiency level, a mediator which would have allowed room for pre-task planning to show its effects, and genre knowledge. The authors also noted that the lexical diversity measure used by Ong and Zhang (2010) was sensitive to text length and might have actually reflected the effect of pre-task planning on text length, as participants who were given more planning time were allowed less time to write their essays.

In addition to the studies investigating the effects of differing variables on lexical richness in L2 writing, development-oriented inquiries have focused on changes in lexical richness scores by comparing language production at two different points (e.g., at the beginning and at the end of a language program). In a relatively early study, Laufer (1991) compared essays written by two groups of university students, with the first essays written at an entrance exam and the second essays written at the end of either the first or second semester in the program. The participants, who spoke Hebrew or Arabic as their native language, were advanced level L2 learners in their first year of studies in a department of English language and literature. Lexical richness was opera-

tionalized in relation to lexical variation, lexical density, lexical originality, and lexical sophistication. Only lexical sophistication scores of the students who wrote their second essays at the end of the second semester improved significantly. Referring to the more progress achieved by students, the majority of whom started off with scores of lexical richness which was lower than their group averages, Laufer (1991) pointed out that it was the role of learner needs that worked, more strongly than comprehensible input, as a driving force behind the development of active vocabulary.

In another study focusing on language development over time, Mazgutova and Kormos (2015) examined the changes in lexical and syntactic properties of argumentative writings of undergraduate (lower proficiency) and postgraduate (higher proficiency) students at an English for Academic Purposes program. The essays were written at the beginning and at the end of the program. Significant differences were observed for all of the five lexical diversity measures for the lower proficiency group while only two of the measures were found to show significant improvement for the higher proficiency group. Mazgutova and Kormos concluded that the lower proficiency group's visible improvement in lexical diversity and sophistication was an indication of how gains in lexis may occur when no explicit teaching of vocabulary is provided.

Although the current study focuses on lexical richness in L2 writing, insight coming from research on L2 speech may prove useful for better positioning the characteristics as well as idiosyncrasies of the components of lexical richness and how they are used in explaining learner performance. With an extensive set of 26 measures used for analyses and Chinese learners' speech data coming from multiple groups, which were retrieved from a corpus and came from a test given to students majoring in English in 4-year colleges in China, Lu (2012) investigated how three of the components of lexical richness (i.e., lexical variation, density, and sophistication) were related to the ratings of L2 learners' oral narratives. The findings revealed that lexical variation, in comparison to lexical density and sophistication, likely had a larger impact on raters' judgments of the quality of L2 oral production. Given the impact of lexical sophistication, which was reported to be highly small, Lu underscored the necessity of an emphasis on variety, rather than on sophistication, for L2 vocabulary learning contexts.

By taking the focus from L2 output itself to how it is perceived by raters in terms of comprehensibility, Saito et al. (2016) analyzed oral narratives of a mixed proficiency group of participants in relation to 12 lexical variables including lexical variation (diversity) and sophistication (frequency, familiarity). The participants, native speakers of French from Quebec, Canada with a mean age of around 36 years, spoke English as an L2. Although lexical variation and word familiarity were both found to be significantly related to ratings of comprehensibility, it was lexical variation which significantly differed across the three proficiency groups, whereas word familiarity did so only between beginner and advanced speakers. Overall, the authors pointed out that accu-

racy (and probably fluency) with which L2 words were used was more central to better L2 oral production than lexical diversity and sophistication were. One of the possible explanations for the finding that word frequency, as part of lexical sophistication, did not have a significant relationship with participants' speech comprehensibility ratings had to do with task characteristics (i.e., a picture sequence description task).

In a longitudinal study focusing on L2 oral development in an uninstructed setting, Polat and Kim (2014) examined the speech of an advanced speaker of L2 English, an immigrant whose native language was Turkish, by using D for the calculation of lexical diversity scores of speech data coming from interviews held periodically with the participant for a year. When compared to accuracy and syntactic complexity, lexical diversity was found to show a more visible improvement and it improved with a constantly rising trend. The comparisons with the native speakers indicated that the lexical diversity values elicited from the participant were compatible with those produced by a comparison group of native speakers. The participant, who showed lexical diversity values close to the native speaker range during the initial phases of the study, outperformed the native speakers repeatedly through the end of the study.

To sum up, though cautiously due to the characteristics of written and oral modalities, it appears that lexical variation is positively linked to ratings of L2 output (Gebriel & Plakans, 2016; Lu, 2012; Saito et al., 2016) and is open to improvement even when no formal instruction is provided (Polat & Kim, 2014). Although it is affected by external source use (Gebriel & Plakans, 2016), how it is influenced by pre-task planning differs (Johnson et al., 2012; Ong & Zhang, 2010). When compared to lexical variation, lexical sophistication might improve more substantially in time (Laufer, 1991) and different proficiency levels may display different patterns of improvement in relation to lexical measures (Laufer, 1991; Mazutova & Kormos, 2015).

### **The Current Study**

Many studies (e.g., East, 2007; Gebriel & Plakans, 2016) investigated the use of external sources in L2 writing with timed tasks. This study, however, attempts to trace learners' use of L2 vocabulary at a different end of the continuum, where the effects of instruction may well be observed: a take-home essay assignment and its revision. In other words, this study employs a twofold scaffold for learners with the use of (1) take-home essays which the learners had previously submitted and (2) a following in-class revision session where learners were supported with resources, namely a (monolingual) dictionary and thesaurus, to make their take-home essays lexically richer. That the first group of essays came from a take-home condition, where learners could have well-referred to any external resources at their disposal, is considered as a noteworthy aspect of this study which investigates learner performance informed by an explicit focus on lexical richness. Instead of taking a set of learner essays produced under exam conditions as the originating dataset, this study compares take-home es-

says with their revised versions produced with the help of external resources, thereby making the comparison between the two relatively flexible conditions more viable. This study, therefore, seeks answers to the following questions:

1. How do participants in the study revise their own texts?
2. Does revising take-home essays with the help of both a dictionary and a thesaurus lead to an increase in
  - 2a) lexical sophistication?
  - 2b) lexical variation?

## Methodology

### Research context and participants

The study adopts a within-subjects study design with intact classes. Twenty-seven L1 Turkish EFL students (17 female, 10 male) enrolled in an English Preparatory Program at a state university in İstanbul, Turkey participated in the present study. Following their placement in the undergraduate program in Foreign Language Education based on their performance in nationwide university entrance exams, the students are required to show proof of a certain level of English proficiency or pass an institution based proficiency exam in order to start their degree program. Those who fail the exam and those who do not take it, voluntarily or for other reasons, are required to take English courses in the preparatory program. The participants of the present study constituted a mixed-ability group whose English language proficiency was considered to be below C1 by the institution. Based on instructors' comments, the participants' language proficiency level ranged between zero beginner and B2. In the Fall semester, when the data were collected, the students' weekly schedule consisted of speaking, writing, reading, and listening courses (three hours each) as well as grammar and project-based learning courses (four hours each).

### Materials

**Take-home essays and self-check worksheets:** By the time of the study the learners had practiced sentence and paragraph level conventions of academic writing as well as unity and coherence in paragraphs. Compare and contrast was the first essay type they learned in this course and they had had enough practice (i.e., two weeks). The participants were asked to write a 250-word compare and contrast essay and given the following instruction by their class instructor as a part of their regular course syllabus:

*“Compare and contrast different aspects of living in a small town and living in a large city. You should provide supporting information for your ideas and give examples where necessary. The essay should be of at least 250 words.”*

With the due date set two days before the implementation of the study, the comparison and contrast essays were submitted in an electronic format to an online platform used for the class. Printed copies of these essays worked as the base forms to which the participants would make their revisions. In addition to the individual essays, single-page self-check handouts (see Appendix A) were used in order to ensure that the participants understood the instructions correctly and to guide them through task completion.

**Simple and rich text samples:** The original text narrating the study abroad experience of a student was taken from a newspaper article (Carruthers, 2017). Only the first three paragraphs of the text were kept for the purposes of the study. The text created this way was the one that was presented to the students as “the text with more difficult vocabulary” (Rich text; see Appendix B). By replacing the selected words in this text with their more frequent counterparts (and making any grammatical changes where necessary), “the text with simpler vocabulary” (Simple text; see Appendix C) was created. The Corpus of Contemporary American English (COCA) (Davies, 2008-) was used to check the frequencies of the words that were considered more common in order to ensure an objective measure of rareness. Uninflected forms were searched for inflected verbs such as *felt*, *indulged*, *was*, and *did*. The selected words in the rich text and their more common counterparts used in the simple text, along with their frequency information, are given in Table 1.

**Table 1.** Word frequencies for selected words in the rich and simple text

Rich text words	COCA frequency	Simple text words	COCA frequency
tough	45446	difficult	87675
depart	2001	leave	104326
prove	26672	be	2594062
whirlwind	1313	busy	25295
constantly	18064	always	256615
anti-climax	23	disappointment	6789
feel	193225	be	2594062
indulge	2096	do	1866583
lounge	5295	sit	55330
tranquil	1183	quiet	37210
restless	3506	uncomfortable	11159

**Vocabulary Resources:** The online dictionary and thesaurus used in the study were (1) the Merriam-Webster Dictionary (<https://www.merriam-webster.com/>) and (2) Thesaurus.com (<http://www.thesaurus.com/>) respectively. The choice of a mo-



nolingual dictionary over a bilingual one was motivated by two reasons. First, the students were provided with their complete essays for revision, meaning that there was no need to produce new ideas (and thus write words) which would create the possibility of relying on Turkish words and of finding their English equivalents by using a bilingual dictionary. Second, monolingual dictionaries were considered to be better alternatives for providing more opportunities for learning and using L2 vocabulary better due in part to the number of examples provided.

### **Procedure**

After a relatively shorter classroom meeting with their writing instructor on the day of implementation, the participants were directed to the computer lab, the setting of the study, by their instructor. The participants were then informed about the study and signed an informed consent form. They were further told that they would later revise their take-home midterm essays to make them lexically richer by using two online resources. Following this announcement which aimed a focus on the task, lexical sophistication was explained to the participants through the comparison of the Rich text and Simple text, in a single sitting and a presentational format. This comparison session was followed by a verbal information session on lexical diversity, which was aimed to guide the participants to use as many different words as possible in the revised versions of their essays. The participants were also asked to use words correctly but not to change their original points or ideas while revising.

After this brief instruction, print copies of the take-home essays and the single-page self-check handouts were given. The participants were given an hour to revise their essays by using the online dictionary and thesaurus, both of which were opened up on individual computers. It was expected that participants who first used the thesaurus to find more “difficult or less common” words would later search word usage, if not word meaning, in the dictionary before replacing those words with their original words in their revised essays. The participants were also told that blank sheets would be provided if they chose to revise their essays by writing on a separate sheet or that they could also get their previously submitted soft copies on which they could type their revised version. Only one of the participants submitted her revised essay electronically. The remaining of the participants submitted the print copies back as the revised versions of their essays. The complete session took an hour, as announced initially.

### **Analysis**

The online version of the Lexical Complexity Analyzer (LCA) (Ai & Lu, 2010; Lu, 2012) was used for the analysis of the original and revised essays in the single mode. Overall, the program runs 25 measures of lexical richness. As one of the alternatives measuring lexical sophistication in the analyzer, Lu (2012) includes Laufer’s (1994) treatment of sophisticated words, i.e., those beyond 2,000 most frequent words. Laufer (1994) explains the categories following the first 2,000 words as (1) the University

Word List (Xue & Nation, 1984) and (2) those that are not found in any of the other lists. This study used only this alternative for the analysis and hence the definition of lexical sophistication.

To prepare the materials for analysis, the changes made in the revised print versions were transferred to the electronic copies of the original essays. Some changes were very legible and clear to spot, whereas others posed certain challenges and therefore necessitated certain decisions. Spelling errors (e.g., *seperate*) were corrected in the revised versions. To a large extent, this decision was motivated by the fact that this study focused more on word choice than on the accuracy of form. For cases when the participants used more than one word to replace the original words that they used (e.g., *astounding/devastating* for *overwhelming*), the first word was taken into consideration. When there was a question mark attached to the new word (e.g., *meager (?)* for *small*), the new word was still treated as the participant's ultimate decision and was inserted in the revised version. Changes made to other parts of the text (e.g., deletion of an incorrect preposition) and corrections made to the spelling of original words (e.g., *organically* for *organichly*) were not transferred to the revised versions. The newly written words were considered as missing when they were indecipherable and when the original words that they replaced were not marked. All information other than the essay texts were removed. In addition, incorrectly spaced punctuations (e.g., *life.Maybe*) which could have made two separate words count as if they were a single word, were corrected. Finally, as the analyzer required a choice of language variety (i.e., British English and American English), both groups of essays were checked to comply with the American English version with the help of MS Office speller utility.

Following the concerns raised against the TTR, multiple measures were targeted for the calculations of lexical variation. Given the sizeable differences in the text length produced in both conditions, such a preference indeed became even more inevitable. Among the alternatives provided for lexical variation in the analyzer, only the following were used:

1. Number of different words (NDW) for the first 50 words (NDW-50)
2. Mean NDW for randomly selected ten 50-word samples (NDW-ER50)
3. Mean TTR for every 50-word segment (MSTTR-50)

In a paper describing the LCA, Lu (2012) refers to strategies put forward by Malvern et al. (2004) for the NDW-based measures given above, and Johnson (1944) for MSTTR, in order to deal with the effect of text length on the calculations. Two of these three measures of lexical variation were also among those which functioned most successfully in Lu's (2012) analyses of L2 speech data. The LCA output for the essays was entered into SPSS. Wilcoxon signed-rank tests were performed to compare the

two groups of essays with regard to the target measures of lexical sophistication and variation described above.

### Results

The first research question was descriptive in nature and concerned (a) the text length characteristics of the two groups of essays and (b) the amount of changes made for the revised versions. In line with the prompt given for the original take-home essays, which asked the participants to use at least 250 words, an initial analysis revealed that no essay included fewer words than the minimum amount. However, large differences were observable between the participants in terms of the number of words they used in their essays. The large difference between the shortest and the longest essay as well as the more reliable standard deviation of approximately 136 words meant that the participants were quite diverse in terms of elaboration (in quantitative terms) in their essays. In terms of the changes made to the vocabulary in the essays, differences were existent between the participants ( $M = 18.07$ ,  $SD = 11.30$ ). These changes were considered as the number of instances where a word (or a group of words) was replaced with another word (or a group of words). Overall, the number of changes made to the words showed a highly unequal distribution, with the minimum and maximum number of changes being 2 and 56 respectively (see Table 2).

**Table 2.** Text length comparisons and the number of changes in the revised essays

	Number of words		Number of changes
	Take-home essays	Revised essays	Revised essays
<i>M</i>	443.96	443.92	18.07
<i>SD</i>	136.44	136.33	11.30
<i>Min.</i>	272	274	2
<i>Max.</i>	808	801	56

The second research question concerned the difference between the two groups of essays in terms of the lexical sophistication and lexical variation scores they elicited. On average, with the help of a dictionary and thesaurus the participants used more less frequent words in their revised essays ( $Mdn = 0.23$ ) than in their original take-home essays ( $Mdn = 0.19$ ),  $z = -4.30$ ,  $p < .05$ ,  $r = -0.59$ . This indicated that when asked explicitly to reconstruct their essays in a lexically sophisticated manner, the participants used less frequent words in significantly more amounts than they did in their take-home essays.

As indicated, the second research question also explored the difference between the two groups of essays in terms of the lexical variation scores they elicited. Of the three measures targeted, significant improvement was found for only two of them, namely NDW-50 and MSTTR-50 (see Table 3).

**Table 3.** Results of Wilcoxon signed-rank tests

Measure	<i>Mdn</i> <sup>a</sup>	<i>Mdn</i> <sup>b</sup>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Lexical sophistication	0.19	0.23	-4.30	< .001	-0.59
Lexical variation					
NDW-50	34.00	35.00	-2.36	.018	-0.32
NDW-ER50	38.10	38.40	-1.27	.203	-0.17
MSTTR-50	0.74	0.74	-3.34	.001	-0.45

*Note.* <sup>a</sup>take-home; <sup>b</sup>revised

When the first 50 words of the essays were taken into consideration significant differences were found between the two conditions. In others words, with the help of a dictionary and thesaurus the participants used more diverse vocabulary in the first 50-word portion of their revised essays (*Mdn* = 35.00) than they did for their original take-home essay (*Mdn* = 34.00),  $z = -2.36, p < .05, r = -0.32$ . However, when the analysis was conducted on randomly selected ten 50-word samples from the essays, no significant differences were found in the number of diverse words between the essays revised with the help of a dictionary and thesaurus (*Mdn* = 38.40) and the take-home essays (*Mdn* = 38.10),  $z = -1.27, p > .05, r = -0.17$ . These findings, which are based on measures using the number of new words in specific locations or samples in the text, appear to be contradictory. This is further discussed in the following section. The final lexical variation measure, MSTTR-50, produced significant results and revealed that revising with the help of a dictionary and thesaurus led to lexical variation values that were larger (*Mdn* = 0.74) than those found in original take-home essays (*Mdn* = 0.74),  $z = -3.34, p < .05, r = -0.45$ . As a type of TTR, this measure paralleled the meaningful change found for NDW-50, with almost a large effect size following Cohen’s (1988) conventions for effect size (Field, 2009).

### Discussion and Conclusion

This study aimed to investigate the revisions made to essays which were first written as part of a take-home assignment and later revised with the help of a dictionary and thesaurus to improve their lexical richness. It was observed that the participants, although descriptively, varied not only in the length of essays they produced but also

in the number of changes they made to create lexically richer essays. The fairly unchanged text length values after revision may be explained with a tendency on the part of the participants to replace their original words with others that comprised the same number of parts or constituents. This might have been caused by the brief introductory session on the lexical richness and the self-check worksheets which provided examples of changes primarily between words with identical numbers of constituents (e.g., *leaving for-departing to, different-distinct*). Treating words as alienated parts of sentences in this way, if overused, might work as a threat to the creativity of the writer and the writing process and may prove too mechanic and clumsy, especially for certain words. For this reason, learners need to be informed that lexical variation or sophistication is not necessarily achieved by the replacement of lexical units with others which have the same number of constituents, but changes between lexical units that have unequal numbers of constituents might be necessary, depending on the meaning targeted and the context.

As one of the lexical richness measures of this study, lexical sophistication was found to be an area of improvement. Revising with two online resources led to significantly higher lexical sophistication scores, meaning that the participants were able to use larger numbers of less frequent words. The observed improvement in lexical sophistication, a component of lexical richness involving “the use of technical terms and jargon as well as the kind of uncommon words that allow writers to express their meanings in a precise and sophisticated manner” (Read, 2000, 200), might be considered as a successful judgment of rare or less frequent words on the part of the participants. Although the thesaurus search provided the participants with a list of synonyms for the words they searched, it was the participants themselves who opted for a particular word.

Mixed results were elicited for lexical variation. The first 50 words of the revised essays were more varied than those of the original essays, whereas the randomly selected ten 50-word samples were not. One possible interpretation of these contradicting findings might be that the random samples of 50 words selected from the text were already at a certain level of lexical variation and thus did not change much after revision. As the development of ideas tends to emerge somewhat later than the first 50 words in a typical essay, it may be that the introductory parts (i.e., first 50 words) of the essays analyzed in this study already included more repetitive vocabulary or vocabulary that turned out to be more convenient for participants to revise. Because MSTTR is a more advanced measure than NDW, though with its limitations, (Malvern et al., 2004), it can be argued that revision with the help of a dictionary and thesaurus resulted in significantly more use of varied vocabulary. One point of caution is that the use of less frequent words might have positively contributed to the use of different vocabulary or vice versa. In other words, while replacing a less frequent word with a more frequent one, the participants might have used a new word which was both less frequent and unique

in the entire set of words used in a particular essay. It should be noted, however, that randomly selecting ten 50-word samples (NDW-ER50) and calculating the mean TTR for every 50-word segment (MSTTR-50) of essays had their unique weaknesses. The analyzer used in the study employs sampling with replacement for the former measure. This means that there is a chance for a word to be sampled in one of the ten samples more than once (Malvern et al., 2004). For essays exceeding 500 words, there was some waste of data as well. For the latter measure, as the texts could not be all divided into 50-word segments, there was again some loss of data (Malvern et al., 2004).

This study can be regarded as an attempt following the advice that “learners should be taught that effective lexical use implies not only the use of sophisticated vocabulary, but also effective variation of words” (Laufer, 1994, 32). Bearing in mind the features and limitations of the approaches to lexical richness discussed so far, it can be argued that rising trends were highly visible in lexical variation, although not always statistically significant. Overall, this study showed that using external resources for revising a take-home essay contributed positively to participants’ lexical sophistication. Different measures of lexical variation yielded differing results, but there was evidence for improvement. All the possibilities discussed so far in this section, however, require further analyses to make the results of this study more definitive.

#### **Limitations and Future Research**

Our results should be interpreted with caution due to some limitations. First, the participants’ use of vocabulary resources was not tracked. Therefore, it was not possible to ascertain whether all the changes in the lexical measures of the essays were as a result of participants’ use of the resources. Future studies should therefore quantify participants’ use of resources during task completion in order to tap the pure effects of resource use. Second, this study did not focus on the number of word errors, which is a component of lexical richness and “possible measure of writing quality” (Read, 2000, 201). Especially in studies of this kind, where the participants are not only explicitly asked to use sophisticated and diverse vocabulary but also are given thesauruses/dictionaries to do so, the rate and nature of errors may require even closer scrutiny. In the context of wrong word choices made by students as a result of using dictionaries emerges the term “dictionary howlers” (East, 2008, 8). East (2008) notes that the commonly encountered issue of such erroneous uses might be among the most compelling claims made against the use of dictionaries and that they may have deleterious effects on learners’ performance in exam situations. Although the revised essays written by the participants in this study were not scored as part of an exam, the same logic stays valid. It should be ensured that writers do not use sophisticated and diverse vocabulary at the expense of using correct words. Saito et al.’s (2016) study, which revealed that appropriateness was a more crucial element for comprehensible L2 oral production in comparison to lexical diversity and sophistication, was one empirical support for the importance of ensuring the correct use of words along with diversity and sophistica-

tion. After all, intelligibility is an important aspect of communication and it would be rather problematic to elicit learner output which is rich in rare and diverse vocabulary, but which makes little sense to the reader or hearer. Third, this study did not include language proficiency as a potential factor influencing participants' choice and use of different and less frequent words. Previous studies indicated that lower proficiency learners showed more improvement in lexical richness (e.g., Laufer, 1991) or in more features of it (e.g., Mazgutova & Kormos, 2015). Moreover, the discriminatory power of certain components of lexical richness for different proficiency levels (e.g., Saito et al., 2016) was also revealed previously. In light of these findings, it is expected that a proficiency-informed lens would stimulate a more comprehensive discussion of lexical richness in L2 writing, or learner production in general. Finally, the results are limited to this specific web-based analyzer and the specific selection of measures. Future research should explore the issues with different measures to ensure generalizability.

## References

- AI, H., & Lu, X. (2010, June). *A web-based system for automatic measurement of lexical complexity*. Paper presented at the 27th Annual Symposium of the Computer-Assisted Language Consortium (CALICO-10), Amherst, MA.
- ARNAUD, P. J. L., & Savignon, S. J. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 157-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRUTHERS, F. (2017, July 20). My reverse culture shock: returning from a year abroad is tough. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/uk-news>
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). HILLSIDE, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DALLER, H., van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24(2), 197-222.
- DAVIES, M. (2008-) *The Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Available online at <https://www.english-corpora.org/coca/>.
- EAST, M. (2007). Bilingual dictionaries in tests of L2 writing proficiency: Do they make a difference? *Language Testing*, 24(3), 331-353.
- EAST, M. (2008). *Dictionary use in foreign language writing exams: Impact and implications*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- GEBRIL, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 78-88.

## The Effects of Vocabulary Resource Use on Lexical Richness in L2 Writing

- JOHNSON, W. (1944) Studies in language behavior: I. A program of research. *Psychological Monographs*, 56(2), pp. 1-15.
- JOHNSON, M. D., Mercado, L., & Acevedo, A. (2012). The effect of planning sub-processes on L2 writing fluency, grammatical complexity, and lexical complexity. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 264-282.
- LAUFER, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75(4), 440-448.
- LAUFER, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal*, 25(2), 21- 33.
- LAUFER, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- LEI, S., & Yang, R. (2020). Lexical richness in research articles: Corpus-based comparative study among advanced Chinese learners of English, English native beginner students and experts. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 1- 9.
- LINNARUD, M. (1983). On lexis: The Swedish learner and the native speaker compared. In K. Sajavaara (Ed.), *Cross-language analysis and second language acquisition 2*, (pp. 249-261). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- LU, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96(2), 190-208.
- MALVERN, D. D., Richards, B. J., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- MAZGUTOVA, D., & Kormos, J. (2015). Syntactic and lexical development in an intensive English for academic purposes programme. *Journal of Second Language Writing*, 29, 3-15.
- MEARA, P., & Bell, H. (2001). P\_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect*, 16(3), 5-19.
- ONG, J., & Zhang, L. J. (2010). Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 218-233.
- POLAT, B., & Kim, Y. (2014). Dynamics of complexity and accuracy: A longitudinal case study of advanced untutored development. *Applied Linguistics*, 35(2), 184-207.
- READ, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAITO, K., Webb, S., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Lexical profiles of comprehensible second language speech: The role of appropriateness, fluency, variation, sophistication, abstractness, and sense relations. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(4), 677-701.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERMEER, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing*, 17(1), 65-83.
- XUE, G., & Nation, I. S. P. (1984). A university word list. *Language Learning and Communication*, 3(2), 215-229.



## Appendix A. Self-check Handout

### Self-check

Before you submit your essay, please put a check mark ( ✓ ) to the boxes ( □ ) to show that you completed your task.

1. I used **difficult words** instead of simple words. □

Example:

Old sentence: Spending some time abroad is very important for learning about different cultures and lifestyles.

New sentence: Spending some time abroad is essential for learning about different cultures and lifestyles.

---

2. I used as many **different words** as possible. □

Example:

Old sentences: Spending some time abroad is very important for learning about dif-  
ferent cultures and lifestyles. Moreover, meeting people from different  
countries can be very useful for starting lifelong friendships. Different  
travellers have shared such experiences on their blogs or social media;  
however, what they suggest for their readers is quite different from  
each other.

New sentences: Spending some time abroad is very important for learning about  
different cultures and lifestyles. Moreover, meeting people from other  
countries can be very useful for starting lifelong friendships. Various  
travellers have shared such experiences on their blogs or social media;  
however, what they suggest for their readers is quite distinct from  
each other.

---

3. I did not change the meaning of the sentences. (I only used different and more difficult words.) □

## Appendix B. Rich Text (“Text with more difficult vocabulary”)

### My reverse culture shock: returning from a year abroad is tough

After a life-changing year studying in Canada, coming back home felt like a backward step.

Language barriers. Culture shock. Homesickness. These are the things you might worry about before departing to study abroad. But for me, returning home proved the

hardest of all. After the **whirlwind** experience of a year abroad – **constantly** meeting new people, having new experiences and gaining independence – coming home can feel like **an anti-climax**. Like many other exchange students I found myself living with my parents again after a year in Canada. It **felt** like I'd taken several steps backwards. At first, I **indulged in** everything I had always loved about being home: days spent **lounging** with cups of tea and books, **tranquil** walks and home-cooked dinners. But once the jetlag subsided, I found myself strangely lacking energy and motivation. I felt constantly **restless** and slept very little.

### Appendix C. Simple Text (“Text with simpler vocabulary”)

#### **My reverse culture shock: returning from a year abroad is *difficult***

After a life-changing year studying in Canada, coming back home felt like a backward step.

Language barriers. Culture shock. Homesickness. These are the things you might worry about before **leaving for** study abroad. But for me, returning home **was** the hardest of all.

After the **busy** experience of a year abroad – **always** meeting new people, having new experiences and gaining independence – coming home can feel like **a disappointment**. Like many other exchange students I found myself living with my parents again after a year in Canada. It **was** like I'd taken several steps backwards. At first, I **did** everything I had always loved about being home: days spent **sitting** with cups of tea and books, **quiet** walks and home-cooked dinners. But once the jetlag subsided, I found myself strangely lacking energy and motivation. I felt constantly **uncomfortable** and slept very little.

# THE AFFECT OF PROJECT-BASED ACTIVITIES ON EFL LEARNERS' SPEAKING SKILLS

## RESEARCH ARTICLE

**Feyza Nur EKİZER<sup>1</sup>**

1. Asst. Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Konya, fyznur@hotmail.com,  
ORCID: 0000-0003-0568-5355.

Geliş Tarihi: 06.03.2020 Kabul Tarihi: 26.05.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.700145

### Abstract:

Mainly, the criteria among people for someone whether s/he knows a language or not is his adequacy to speak that language. A huge percentage of students attend second-language courses because they want to learn how to speak the language. However, unfortunately, a majority of them cannot or will not be able to do it at the end. The matter for those students is that they may be prosperous in linguistic activities carried out in the classroom, but once outside, they cannot use what they have learnt. Therefore, what can be done to achieve real life communication in a language class room? The purpose of our study was to find out how far Project-based activities affected the speaking skills of the Preparatory Class intermediate level students in the Department Of English Language Teaching at Necmettin Erbakan University. Semi-Structured Interview and Focus Group Discussion was carried out for the 14 participants who attended the classes for one academic term. As the study was Qualitative, Content Analysis was used to analyze the data. The results showed that Project-based activities contributed a lot to the participants' level of spoken fluency and hindered their anxiety to some extent.

**Keywords:** Speaking skills, project-based learning, preparatory class, higher education

# PROJE TABANLI FAALİYETLERİN EFL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

**Öz:** Temel olarak, insanlar için bir dilin bilip bilinmediğinin ölçütü, o dilin konuşma yeterliliğidir. Öğrencilerin büyük bir yüzdesi dili nasıl konuşacaklarını öğrenmek istedikleri için ikinci dil kurslarına katılıyorlar. Fakat, ne yazık ki, çoğunluğu sonunda bu isteklerini gerçekleştiriyorlar. Bu öğrencilerin asıl problemi, sınıfta yürütülen dil faaliyetlerinde başarılı olmalarına rağmen dışarı çıktıkları an öğrendiklerini kullanamamalarıdır. Bu nedenle, bir dil sınıfı atmosferinde gerçek yaşam iletişimini sağlamak için neler yapılabilir? Çalışmamızın amacı, Proje-temelli aktivitelerin Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümündeki hazırlık sınıfı orta seviye öğrencilerinin konuşma becerilerini ne kadar etkilediğini bulmaktır. Bir akademik dönem boyunca derslere katılan 14 katılımcı için Yarı Yapısal Görüşme ve Odak Grup Tartışması yapılmıştır. Çalışma Nitel olduğundan, verilerin analizinde İçerik Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, Proje-bazlı faaliyetlerin katılımcıların sözlü akıcılık düzeyine oldukça katkıda bulunduğunu ve kaygılarını bir ölçüde engellediğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma becerileri, proje-temelli öğrenme, hazırlık sınıfı, yükseköğrenim

## Introduction

It is a well-known fact that every individual has the right to take a good education and that the education received has a significant impact on his or her life. The individual, with the help of his/her education, gains new knowledge, skills and experiences; develops personally, socially and economically; organizes his/her daily life and tries to make life more enjoyable for himself/herself. However, it is undoubtedly important to establish the necessary conditions to provide the individual with such a level of education. In particular, there is a need to work on teaching methods or learning pathways continuously and to create new alternatives to meet the differing needs and expectations of students in a rapidly changing and developing world.

One of those alternative methods is the PBL (Project-based learning), whose intellectual basis was established centuries ago and applied for different purposes over time, but is still popular today.

Initially, PBL was designed to overcome a challenge or to solve a problem in the real world. PBL has been understood that it has common features with a number of other learning theories, its impact area has broadened/ it was originally used in certain

disciplines and for a limited number of students in the past years. However, now it is used in almost all disciplines and for students of all levels, it has a significant impact on student achievement, the student benefits from the knowledge and skills that he/she acquires in this way for life. It requires collective work as well as individual work and there is a strong belief in educators and business world that it contributes significantly to the development of countries, PBL has started to be perceived differently and continued to increase its importance day by day (Permatasari, 2013).

Considering all these impact areas, this study intends to investigate whether PBL affects students' collaborative learning and contributes to the development of their communication skills in the context of ELT.

## REVIEW OF LITERATURE

### What is PBL?

The idea of working on the projects historically dates back to the 1600s but in the 1960s, due to the circumstances at that time, it was once again in the interest of some scientists working in the field of education.

This time, the importance of involving students in the learning process and allowing them to work actively and independently was emphasized. In fact, there was a common consensus on the definition in such a way that PBL is an instructional approach designed to give students the opportunity to learn new concepts and develop new skills by engaging them in projects and collecting in-depth information. So, they can overcome the challenges and find solutions to the problems they face or are likely to encounter in the real world (Patton, 2012).

Even in the last two or three decades, PBL, mostly in the context of individual learning, began to be associated with many concepts and even used interchangeably such as student-centered, self-interested / motivated / directed learning, inquiry-based learning, constructivist learning, experiential learning that have recently been popular in the field of education.

One of those who set up that relationship is Knoll. He said "A growing number of teachers began to define the project more broadly and considered it to be a viable "general" method of teaching" (Knoll , 1993a).

Another fact showing that PBL is becoming widespread is that: It first began to be applied in certain disciplines and with limited age groups, but then the area of use was extended to all disciplines and students of all levels.

However, this time, it has evolved/turned into collective/collaborative work that is more than individual, where social skills are predominant.

### **How does PBL process work?**

In PBL which is a student-centered, process-based and solution-oriented approach, the student is first engaged in the project work process and is asked to discover a challenge or a problem that exists or is likely to exist in the real world. It is then expected to complete the project process by asking questions, discussing ideas, making predictions, designing plans and/or experiments, collecting data and analyzing-synthesizing, drawing conclusions and sharing them with others. In other words, the student collects in-depth information on the project subject/topic by using the knowledge, skills and experiences he/she has during the Project period. While collecting information, he/she develops new skills and learns new concepts with different meanings, which is called PBL in the educational literature (Bereiter & Scardamalia, 1999).

### **Characteristics of PBL**

PBL has many characteristics that positively affect teaching and learning. It is an educational methodology that is student-centered, process-based, acquired through inquiry and research, and focused on solution, result or outcome. It removes the student from limited and artificial classroom environments, introduces him/her to the real world and helps them focus on the problems there. In this sense, the student is prepared for the outside world. Students are included in the learning process and are given the right and authority to use their free will in their studies. In this respect, the motivation of the students is quite high. Students, focusing on only the project topic during the project period, use their time and energy more efficiently without distracting their attention into different directions. PBL is an active learning method. It improves student-teacher communication and interaction, students' study results and increases their achievement. It enables students to participate in social environments and improves their communication skills. It also encourages students to learn continuously, as they will be engaged in inquiry and research activities throughout the project process. PBL provides internal discipline and improves management skills in students besides increasing students' knowledge of content, improving their knowledge-handling skills, and helping them gain more rewarding experiences (Thomas & Mergendoller, 2000).

In addition to acquiring deep content knowledge, students develop and use many 21st century skills such as critical thinking, problem solving, communicating, collaborating, planning and managing. Students use these skills throughout their lives. It can be designed for a single discipline or joint for multiple disciplines. In this context, joint work and interdisciplinary coordination may be required. Achievements within the scope of the projects are inspiring for the students' future studies and increase their desire to learn new things. It provides students with opportunities for feedback and revision of the plan and project. Within the scope of the project, students are required to present the problems, research process, methods and results they encounter. In this respect, PBL is a method open to the public.

In short, from all these facts, we see PBL as a method that helps students significantly improve their learning knowledge and skills, use what they learn and achieve their goals in the field of education.

### **Learning theories supporting PBL**

From our research, it is understood that PBL was designed in the 1960s and is based on the experiences of a student in a real-world challenge or problem. However, when the research studies in the context of learning theories are examined, many approaches that support the idea of PBL are realized.

First of all, Edutopia associates PBL with John Dewey's philosophy of education, who is one of the most influential thinkers in the history of modern educational theory, strongly believes that education in schools should be based on the principles of "learning by doing and advocates the "hands on" approach in education and expresses his opinion together with William Kilpatrick as "project-based learning has its origins back in the work of John Dewey and William Kilpatrick and dates back to 1918 when the term was first used" (Edutopia, 2014).

Again, we understand that the PBL approach is similar to Kolb's definition of "Learning is the process by which knowledge is created through the transformation of experience". Another resemblance is seen in Piaget's constructivist theory which argues that people produce knowledge and form meaning based upon their experiences. There are also other learning theories that support PBL approach. One of them is Problem-based learning, which has features that can almost be used in place of the project-based learning approach, and is described as "a teaching method in which complex real-world problems are used as the vehicle to promote student learning of concepts and some skills such as critical thinking, problem-solving and communication skills." (Duch et al, 2001) The other is "inquiry-based learning" where learning takes place in a process, the student takes an active role in the process, and a way of learning based on inquiry and research is adopted.

Besides the above mentioned approaches, there is also task-based learning, defined by Nunan as a class work that enables students to understand, use, produce, or interact in the target language. (Nunan, 2004) Although the main goal in a foreign language learning is communication and interaction, students are also expected to enter the individual learning mode after all. Candy (1991), for instance, argues that Self-directed learning covers four domains including personal autonomy, selfmanagement, independent pursuit of learning, and learner-control, all of which are crucial to foreign language learning. Benson (2011) maintains that language learners are urged to control their learning.

Again in the context of individual or collaborative learning, Knowles describes Self-directed learning as "In its broadest meaning, self-directed learning describes a

process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.”(Knowles, 1975, p. 18) Although there are some slight differences between the above-mentioned approaches, they have a lot in common and overlap with the PBL. Namely; they include a modern education philosophy and are student-centered. The student is active and has high learning motivation. They are given the opportunity to work comfortably and freely and provide the student with human characteristics such as curiosity of learning, sense of mastery, goal setting and managing the process. Learning takes place in a process through real-world experiences and the student is engaged in the whole process (Patton, 2012).

In the learning process, many skills of the 21st century are developed and used by students. They use these skills throughout their lives. Learning is assessed not only through knowledge but also through skills. They improve students' high-level thinking, producing, presentation or defence skills via collective and individual work.

As a result, all of the above-mentioned features do not contradict with the PBL, but support it. Therefore, we can easily say that PBL is supported by the scientific world and is a valid method today.

### **Collaborative Learning**

Besides individual learning, PBL also includes working with others. Soloman explains this as follows:

“In PBL, students collaborate in groups to solve authentic and curriculum-based problems, and decide how to approach a question and what activities to pursue” (Solomon, 2003).

Learning through the project includes collective studies as well as individual studies, and even makes sense and gains value with them. Individual studies are predominant in PBL, but in the project period, students also need the support of their teachers in the sense of facilitating the work they do, as well as evaluate the results of the project together and share them with the wider audience. In this sense, PBL method, includes individual work as well as teamwork.

However, this study includes more of a collective, communicative, collaborative, interactive side of the students and the method forementioned.

### **METHODOLOGY**

This study was implemented with 14 English Language Teaching Preparatory Class students studying at Necmettin Erbakan University. It was a 4-month study carried out in the first semester of the 2019/2020 academic year. The tools made use of for the research were Focus Group Discussion and Semi-structured interview.



One purpose of the study is to find answers to the following research questions:

1. What is the nature of the relationship between project-based learning and speaking skills?
2. What are the student teachers' perspectives towards project based learning?
3. In what ways do the collaborative project-based activities affect communicative skills?

### **Procedure**

At the beginning of the term the students were told that the course would involve communicative activities in which they were required to discuss, do pair-work, group work, plan a task and carry it out, do oral presentations and specifically work together on projects which again had to be put forward in the class.

Every three hours a week the students were given topics of discussion which they themselves chose in Focus Group Discussion groups of seven. The topics were of group interest and of the problems students thought needed solutions. They were written down as a rapport in which the reasons of choice were stated.

The class was divided into three groups (5-5-4) and explained that each group had to select four problems/topics of interest from their list and design a project in which they tried to find solutions/reasons to them.

Each week, besides different communicative activities, three hours of class was spared for the discussions. The project-based topics were handed in to the researcher (in this case the teacher of the class) for supervision. They were told that they could change the topics, if necessary, during the term.

The projects the students had a consensus on were:

1. Class Newspaper
2. A Movie Poster
3. Surveys (creating, administering, reporting)
4. New Inventions (creativity)

Four projects were totally carried out during the term. These were presented once in four weeks by the three groups.

### **Population and Sampling**

This study was put through with 14 Preparatory class students attending English Language Teaching Department of Necmettin Erbakan University in Konya. In terms of sampling, Convenience sampling, in which the participants are chosen based on their relative ease of access, was used (Wiederman, 1999). The 14 students were neither

told about the research being carried out and nor about the purpose of the activities during the process.

### **Data Collection**

In this study, in order to collect data, two different instruments were utilized. These are semi structured interview and focus group discussions. Here, the interview type chosen is semi-structured in which the interviewees (in this case students) are asked open-ended questions at the end of the one-term research application procedure. Within this process, six pre-prepared guiding questions were directed to the students following the Focus Group Discussions and their responses were transcribed by the researcher. Focus Group Discussions (FGDs) are defined as semi structured group discussions, which bring forth qualitative data on the group level by triggering off interaction between participants. In addition, they can be made use of to explore the meanings of survey findings which cannot be explained statistically, the range of opinions, opinions on a topic of interest and to gather a wide variety of local terminology. Following the performance of the focus group discussions, the key findings were defined, analyzed and put down on paper as a report.

### **Data Analysis**

Stake (1995) illustrates analysis as a matter of giving meaning to first impressions as well as to final compositions, and interpreting our first impressions. According to Dörnyei (2007), content analysis has lately become relevant with qualitative research as it refers to a second-level, interpretive analysis of the underlying deeper meaning of the data. Through a very long process of content-analysis implemented with in-depth attention, the results found were interpreted for each participant.

The semi-structured interview and the FGD reports were assessed via the strategies in qualitative data analysis, which are categorizing, coding, and interpreting. Coding is the procedure in which the researcher sorts out the collected data into meaningful chunks after checking it in detail and tries to figure out what it would mean conceptually. These parts may be a word, a sentence, a paragraph or even a whole page of data (Yıldırım and Simsek, 2013).

Single researchers should find someone else to cross-check his/her codes for what is called inter-coder agreement (or cross-checking) (Creswell, 2013). Such an agreement might be predicated on whether two or more coders compromise on codes used for the same passages in the text. It is not that they label the same code for the same passage of text but whether another coder would code it with the same or a similar code. In this study, an independent colleague was consulted to help code the question and answers. The consistency of the coding was 90% on average. Miles and Huberman (1994) suggested that the consistency of the coding should be in agreement at least 80% of the time for good qualitative reliability. As a result, the questions prepared for the

interview were categorized into themes and the open codes were found and given in accordance with the given answers.

### Findings and Discussion

The interview questions directed to the students at the end of the term and after a whole 16-week of consciously implemented activities were:

1. In what ways do you think the in-class discussion and speaking activities affected your language use? Did you feel the aid of them in your project presentations?
2. Do you believe that the collaborative speaking activities provided you with accurate and fluent speaking?
3. Did the project-based activities supply you with information and support during the speaking process? Please explain and exemplify.
4. Do you think that the PBL activities had an impact on your pronunciation?
5. How did the PBL activities make you feel during the communication process? Did you feel the peer-support through the process?
6. PBL based speaking activities as a group or individual speaking activities? Which one do you think helps you improve your speaking skills? Please give reasons.

These interview questions were applied to the 14 students and their answers were documented. For each question the interviewees were required to think deeply and give real, sincere replies. According to the students' answers themes were formed under which codes were given for better analysis of data. The themes were coded as in Table 1, 2 and 3.

**Table 1.** Focus on outcome and product theme results

Focus on outcome and product	Repetitions
Producing	11
Purposeful tasks	9
Need to create	10
Lots of things to do	10

In reference to the interview questions directed to the students, the first theme formed was 'Focus on outcome and product'. Within this theme four codes were obtained. Two of the six questions had the purpose of evaluating these codes. When the answers of the students were examined in detail, the code 'producing' was encounte-

## The Affect of Project-Based Activities on EFL Learners' Speaking Skills

red 11 times, while the codes and 'need to create' and 'lots of things to do' were encountered 10 times and 'purposeful tasks' 9 times. As it can be clearly seen, the repeated codes showed that most of the students thought the PBL activities forced them to be creative, gave them a target and an aim to achieve, required them to be productive while giving them lots of things to do before, during and after the tasks.

Some of the student responses for this theme were:

*'I never thought that I would be this creative, in a way, the projects revealed the real me inside.'*

*'We never had spare time, it seemed that we always had to do something.'*

*'Producing something really made me happy, both in terms of oral practice and a real product at the end.'*

From their answers it is quite obvious that the students in general were fond of the PBL activities and the majority thought it gave them a chance to discover and express themselves in a way they had never done before.

**Table 2.** Student collaboration and interaction theme results

Student collaboration and interaction	Repetitions
Distribution of duty among students	15
Excessive talk to other students in group	16
Peer support among group members	12

According to the second theme 'Student collaboration and interaction', three different codes were determined. This theme was formed in order to assess the social interaction and collaboration of the students aforementioned. The codes under the theme were again created in accordance with the students' answers. The duty distributed among the students, and how fair it was, was mentioned 15 times, while the amount of talk the students had with other group members was repeated 16 times. Also, the word 'peer-support' among the members of the group had a repetition of 12 times. These results showed that the students felt really social and had the opportunity to interact with group members while getting the support of their peers when needed during the activities.

Some student answers for this theme were:

*'All of us had equal duties, a better student was not in front of the other and noone was left behind.'*

*'We had a lot of time to talk to each other and speaking practice was great.'*

*'Everybody helped eachother when the other needed something, working as a group really taught me many things like when I got stuck on a subject, one of my friends immediately tried to help me.'*

As it can be understood from their own speeches, students felt that the activities carried out within and without the class were of splendid occasion for them to collaborate, cooperate and interact.

**Table 3.** Language skills related development theme results

Language skills related development	Repetitions
Speaking more fluently	14
Need to learn new vocabularies	13
Coherence	8
Express and present information	11

The third and the final theme of the study was a broader term called 'Language skills related development'. Within this theme the codes formulated were of the development of different language skills of the students. 14 times repeated was the code 'fluency' and how students thought they spoke more fluently. The next code was the lack of vocabulary, student replies showed 13 times repetition of how inadequate they felt in terms of vocabulary. 8 times replied was the following code 'coherence' in which students remarked that they became more aware of studying with others in harmony and also gathering information and putting it together in coherence. The last code was expressing and presenting information where students found occasions to discover themselves and overcome their stage anxiety in front of their classmates. This ultimate code was repeated 11 times in the students interview responses.

A few examples of real student responses for the final theme were:

*'I wanted to talk more actually but my word knowledge was not enough, so these activities proved that I needed to learn more vocabulary and how insufficient my vocab was.'*

*'I really can't believe the progress in my speaking skills, at the end of the term I can clearly see and feel the difference in my speeches. I am for sure much more fluent in English.'*

*'It was my first time to make a presentation in front of an audience. At first I was so anxious and shy but in the second presentation, I felt more calm and courageous.'*

Here, we can see that most of the students made a visible progress in different language skills besides realizing their inadequate parts when their first person statements are examined.

### **Pedagogical Impacts**

From the above explanations, PBL approach has led to some methodological changes in education. With PBL, there have been significant changes in the roles of students and teachers in particular. PBL has enabled the student to be more active in the learning process, to work more freely and independently, to plan and manage his / her studies himself / herself. In PBL approach, the student's interest and engagement in the project is considered a basic condition for success. Students, without the need for extra help from outside, work and complete the project in a planned and programmed manner by focusing on the results.

Learning takes place in a process, during activities and in a natural course. There is no specific method for achievements, but the student needs some technical and practical applications to complete the project process, such as asking questions, discussing ideas, predicting results, designing plans, collecting, analyzing and synthesizing data, drawing conclusions, and sharing them with others.

PBL also emphasizes the need for students to develop many communication skills such as critical thinking, problem solving and collaboration. It includes individual work as well as collective work and gives the student the pleasure of getting the results of the project and sharing it with other people after a long period of intensive work.

As for the changes in teacher roles, a teacher who wants to apply the PBL approach in his/her classroom needs to be more creative in the project preparation process by associating the content with real-world challenges or problems rather than taking ready-made programs and materials off the shelf and using them. In fact, since project work requires collective work, the teacher may feel the need to work with many colleagues or groups of professionals when determining the project topics.

However, how the teacher works with students, the most important actor in the PBL approach, is crucial. In this context, the first thing that the teacher should do is to build trust in the students and make them believe in the project work. In order to increase student independence and ensure growth, the teacher often needs to ask students open-ended research questions in class activities, helps them gain team spirit, and constantly emphasizes the importance of quality. In order to assist students and facilitate their project work, the teacher needs to carry out tasks with the students such as setting up the project team and program, organizing tasks, adjusting the timing, setting control points, finding and using resources, finalizing the project and sharing the outputs with the public.

## Conclusion

It can be clearly understood from the above mentioned findings and impacts that PBL has a great and undeniable affect on the students' communicative, social, interactive skills besides providing more motivation, less anxiety and a positive attitude towards learning the language as also stated in related research (Dewi, 2016). The teacher organizes various activities in which students can receive support to achieve their project objectives. They have the opportunity to understand, think, question and discuss through PBL activities. Following the completion of the project process, students' gains in terms of knowledge and skills are evaluated in different ways. The project results, outputs or products are shared with the public in various activities. Finally, students' achievements are celebrated and rewarded with wide participation.

In short, from the above explanations, we understand that PBL, as an alternative in the modern education system, creates differences especially in the roles of teachers and students, leads the teachers to be more innovative and creative, enables students to work more comfortably and freely in the learning process. We also understand that students achieve the learning skills they need in the 21st century, and reduce the anxiety of the future through their gains.

## Conflicts of Interest

The author has not declared any conflicts of interests.

## References

- BENSON, P. (2011). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15-18. 2016.
- BEREITER, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- BLUMENFELD, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991) Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369-398.
- BRUMFIT, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University.
- CAMPBELL, C. (2014). *Problem-based learning and Project-based learning*, Teacher, ACER.
- CANDY, P. C. (1991). Self-direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice. *Adult Quarterly Education*, 42(3), 192-193.
- COUNCIL of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University.
- CRESWELL, JW. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed.

## The Affect of Project-Based Activities on EFL Learners' Speaking Skills

- DE GRAAFF, E. And Kolmos, A., (2007). Management of Change: History of Problem-based and Project-based Learning, P: 1-8.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- DEWI, H. (2016). Project-based Learning Techniques To Improve Speaking Skills. *English Education Journal (EEJ)*, 7(3),341-359.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University.
- DORNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford.
- KATZ, L., Chard, S.C & Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, 3rd Edition: The Project. Westport: Praeger.
- KILPATRICK, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335
- KILPATRICK, W. H. (1927). School method from the project point of view. In M. B. Hillegas (Ed.), *The Classroom Teacher* (pp. 203-240). Chicago: Teacher Inc.
- KNOLL, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education* , 34(3), 59-80.
- KOLMOS, A. and de Graaff, E., (2007). *Process of changing to PBL*. In: E. de Graaff and A. Kolmos, eds. *Management of change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: SENSE Publisher, 31-44.
- KRAJCIK, J.S. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. In Sawyer, R. K. (Ed.), *the Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge.
- LARMER, J. (2014). Project-based learning vs. problem-based learning vs. X-BL. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/pbl-vs-pbl-vs-xbl-john-larmer>
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press.
- LOYENS, S. and Gijbels, D., (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: introducing a multi-directional approach, *Instructional Science*, 36, 351-357.
- LYNN M. Burlbaw, Mark J. Ortwein and J. Kelton Williams (2013). The Project Method in Historical Context. *SENSE*.
- MCLEOD, S. A. (2017, Oct 24). *Kolb - learning styles*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- MILES, MB. and Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.



- PERMATASARI, S. F. (2013). *Improving students' speaking skill through Project-Based Learning for second graders of SMPN 1 Kawedanan, Magetan*. Unpublished Bachelor's thesis. State University of Malang, Malang.
- PATTON, A. (2012). *Work that matters: The teacher's guide to Project-Based Learning*. The Paul Hamlyn Foundation. Unpublished.
- PHYLLIS, C. Blumenfeld, Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph S. Krajcik, Mark Guzdial, and Annemarie Palincsar (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning, *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398.
- RICHARDS, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: RELC.
- SAVERY, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, 1(1).
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- THOMAS, J. W. & Mergendoller, J. R. (2000). Managing project-based learning: Principles from the field. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- ULRICH, C., (2016). John Dewey and project-based learning: Landmarks for nowadays Romanian education, *Journal of Educational Sciences & Psychology*, VI (LXVIII), 54-60.
- WILLIS, J. (1998). Task-Based Learning: What Kind of Adventure?, *The Language Teacher-Issue* 22(7).
- WIEDERMAN, MW. (1999). Volunteer bias in sexuality research using college student participants. *J. Sex Res.* (36), 59-66.
- YALDEN, J. (1981). *Communicative Language Teaching: Principles and Practice*. OISE .
- YILDIRIM, A. & Simsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin, Ankara.



## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim;** Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç aylık, hakemli, uluslararası, bilimsel bir dergidir. Şubat, mayıs, ağustos ve kasım aylarında Kış, Bahar, Yaz ve Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır.

### 1. AMAÇ

Eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel düzlemde kuramsal ya da uygulamalı olarak ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

### 2. KONU VE İÇERİK

Millî Eğitim dergisinde eğitim alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin öneriler ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme, güncel olma ölçütleri dikkate alınır. Millî Eğitim dergisinde yayımlanacak makalelerin daha önce başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir.

### 3. YAYIN VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Millî Eğitim dergisinin bir Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar ilk olarak Ön İnceleme Kurulunca incelenir. Bu aşamada yazılar beş açıdan ele alınır:

#### 3.1. Başvuru Şartlarına Uygunluk

6. maddede belirtilen bilgi ve belgelerin eksiksiz olarak yüklenip yüklenmediği kontrol edilir.

#### 3.2. Derginin Yazım Kurallarına Uygunluk

Dilin doğru kullanımı ve akıcılık, imla kuralları, makale kelime sayısı, Türkçe ve İngilizce özleredeki kelime sayıları, anahtar kelime sayıları, ifadelerin yabancı dildeki karşılıklarının doğruluğu, kaynakçanın kurallara uygunluğu vb. kontrol edilir.

#### 3.3. Makale Şablonuna Uygunluk

Makaleler hazırlanırken DergiPark sayfamızdaki **makale şablonu** kullanılmalıdır. Yayın değerlendirme sürecinde makalenin şablon özelliklerine uygun olup olmadığına bakılır.

#### 3.4. Derginin Kapsamına ve Bilimsel Gerekliliklere Uygunluk

Güncel eğitim uygulamalarına dönüklüğü; amaç, yöntem ve sonuç gibi temel bilimsel özellikleri taşıyıp taşımadığı, yapılan araştırmalardaki örneklemin nitelik ve

niceliği, araştırma konusunun güncel olup olmadığı, sonuç ve önerilerin eğitime katkı sağlayıp sağlamadığı vb. hususlar incelenir.

### 3.5. Yasal ve Etik Açından Uygunluk

Makalede fikir, eleştiri ve öneriler yer alabilir. Ancak bu fikir ve eleştirilerin yasal açıdan suç oluşturmaması, etik kuralları ihlal etmemesi, kişi ve kurumların saygınlığını zedelememesi gerekmektedir.

Bu şartların herhangi birini taşımadığı tespit edilen veya başvuru belgeleri eksik olan yazılar Ön İnceleme Kurulu kararıyla doğrudan reddedilir. Ayrıca alan dışı olan yazılar yani derginin adına, alanına, belleğine ve okur kitlesine uygun olmadığı düşünülen yazılar eksiksiz ve çok başarılı olsalar dahi iade edilir. Sayıca çok olan bu tür yazılar için tek tek uzun açıklamalarla ret gerekçeleri oluşturulmaz. Uluslararası bilimsel dergilerin geri bildirim yükümlülüğü yoktur.

İadeyi gerektirmeyecek ölçüde küçük eksiklikler tespit edilen yazılar için DergiPark sistemi üzerinden yeniden gönderim istenir. Sürecin takibi yazarın sorumluluğundadır. Millî Eğitim dergisi yazarlarla ve hakemlerle iletişimde DergiPark sistemini esas almaktadır. Derginin mevcut iş yoğunluğu içinde yazarlarla farklı kanallardan iletişim kurma imkânı ve yükümlülüğü bulunmamaktadır.

İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere Yayın Kuruluna sunulur. Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal açısından da denetlenir. Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası anlamda kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar. Benzerlik konusunda tüm sorumluluk yazara aittir. Sürecin sağlıklı yürütülebilmesi amacıyla Millî Eğitim dergisi tarafından benimsenen benzerlik oranı gizli tutulur. Bu oran ULAKBİM ve ilgili otoriteler tarafından önerilen oranın Yayın Kurulu tarafından değerlendirilip teyit edilmesiyle belirlenmiştir.

Tüm makaleler için Etik Kurul İzin Belgesi sunulmalıdır. Etik Kurul İzin Belgesi gerekmeyen durumlarda yazarlar bunun gerekçesini açıklayan bir belgeyi sisteme yüklemelidir. Etik Kurul İzninin alındığı kurum, tarih ve karar sayısı makalenin yöntem bölümünde belirtilmelidir. Eğer Etik Kurul İznine ihtiyaç yoksa yine yöntem bölümünde gerekçesi açıklanmalıdır. Araştırma için alınan kurumsal ya da bireysel uygulama izinleri Etik Kurul İzni yerine geçmez.

Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında ortaya koyduğu eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Kararlarda bir kabul bir ret çıkması durumunda üçüncü hakem görüşüne başvurulur. Yazı hakkında iki olumlu ya da iki olumsuz rapor alınuncaya kadar hakemlik süreci yürütülür. Bir makale için en fazla on iki hakeme kadar davet gönderilir. Bu süreçte hakemlerden sonuç alınmazsa makale iade edilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Ön

inceleme süreci ortalama bir ay, hakem süreci ise ortalama altı ayda tamamlanır. Bazı durumlarda bu süre uzayabilmektedir. Hakemlik süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi DergiPark sayfamızdaki “Kör Hakemlik Sistemi” bölümünde detaylı olarak anlatılmıştır.

Yazarlar; hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları gerekçeleri ile birlikte yazılı olarak açıklama hakkına sahiptirler. Yapılan düzeltmeler DergiPark sayfamızda yer alan Hakem Düzeltme Cetveli kullanılarak revizyon sürecinde sisteme yüklenmelidir. Yayımlanacak yazılarda Yayın Kurulu veya editörlük birimi tarafından esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayılar; MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS ve DergiPark'ta yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

#### 4. YAZIM DİLİ

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özlerinin yanında İngilizce özleri de gönderilmelidir. Özler ve anahtar kelimeler -Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun “Yazım Kılavuzu”nda belirtilen güncel yazım kurallarına uyulması zorunludur.

#### 5. MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallar ile araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalelerin, dergimizin **makale şablonu** kullanılarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

##### 5.1. Başlık

Makalelerin bir başlığı bulunmalıdır. Başlık; Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on beş kelimeyi geçmemeli, ilk harfleri büyük olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

##### 5.2. Makale Türü

Makale türü başlığın altına, tamamı büyük harf olacak şekilde koyu yazılmalıdır.

##### 5.3. Yazar Adları ve Adresleri

Yazar adları, unvanları, kurumları, adresleri, e-posta adresleri ve ORCID bilgileri belirtilmelidir.

Şablondaki biçimlendirmeye dikkat edilmelidir.

#### 5.4. Öz

Türkçe ve İngilizce öz (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalıdır. İki yüz elli kelimeyi geçmemeli, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını, araştırma yöntemini ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Tek paragraf ve iki yana yaslı olmalıdır. Times New Roman, 10 punto, italik, koyu, tek satır aralığında olmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak çalışmanın bütünlüğünü yansıtacak anahtar kelimeler verilmelidir. Bu anahtar kelimelerin tamamı küçük harfle yazılmalı (özel isimler ve büyük harfli kısaltmalar hariç), kavramlar genelden özele doğru sıralanmalıdır. Anahtar kelime sayısı 3–8 arasında olmalı, sonunda nokta kullanılmamalıdır. İngilizce öz ve anahtar kelimeler de aynı özellikleri taşımalıdır.

#### 5.5. Makale

Makale; çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; tartışma, sonuç ve öneri bölümleriyle son bulmalıdır.

**5.5.1. Ana Metin:** Makale; A4 boyutunda sayfa üzerine, Times New Roman yazı tipinde, 11 punto, 1,5 satır aralığı, 1,25 paragraf girintisi ve 6 nk paragraf boşluğuna göre düzenlenmelidir. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar sekiz bin kelimeyi ve otuz sayfayı aşmamalıdır. Hakem talepleri doğrultusunda yapılacak eklemeler bu sınırlamaya dâhil değildir.

**5.5.2. Ana Başlıklar:** Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri (giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler), (varsa) teşekkür, kaynakça ve (varsa) eklerden oluşmaktadır. Ana başlıklar her kelimenin yalnızca ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle, Times New Roman, 12 punto, ortalanmış ve koyu yazılmalıdır.

**5.5.3. Ara Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ile yazılmalıdır. Yalnızca her kelimenin ilk harfi büyük olmalı ve başlık sonlarında satırbaşı yapılmalıdır.

**5.5.4. Alt Başlıklar:** Tamamı koyu renk, sola dayalı, Times New Roman, 11 punto ve yalnızca başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalıdır. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

**5.5.5. Şekiller:** Şekiller; küçültmede ve basımda sorun yaratmayacak çözünürlükte, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığı tercih edilerek çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada bulunmalıdır. "1"den başlamak üzere her şekil ayrı ayrı numaralandırılmalı ve her şeklin üstüne başlığı yazılmalıdır.

**5.5.6. Tablolar:** Şekiller gibi "1"den başlayarak ayrı ayrı numaralandırılmalı ve numaralar her tablonun üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Şekil ve tabloların başlıkları, kısa ve öz olmalı; her kelimenin ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve tabloların hemen altında verilmelidir.

**5.5.7. Resimler:** Yüksek çözünürlüklü (300 dpi), parlak ve net olmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, tablo ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Metin içindeki yerlerine yerleştirilmiş olarak gönderilmelidir. Bu görsellerin baskıda net çıkmayacağı düşünülmesi durumunda yazarından orijinali istenir.

**5.5.8. Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki kurallara uyulmalı ve verilen örnekler esas alınmalıdır. Kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

**a.** Metin içinde tek yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacının soyadı, eserin yayım tarihi yay araç içinde verilmelidir:

(Güneş, 2006) veya Güneş (2006) veya Güneş'in (2006) çalışmasına göre...

**b.** Metin içinde iki yazarlı kaynaklara atıf yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi araştırmacıların soyadı arasına "ve" yazılmalı, eserin yayımlanma tarihi verilmelidir:

(Can ve Gündüz, 2019) veya Can ve Gündüz (2019)

(Miles ve Huberman, 1998) veya Miles ve Huberman (1998)

Birden çok kaynağın söz konusu olduğu durumlarda kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konulmalı ve alfabetik olarak aşağıdaki gibi yazılmalıdır:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran ve Aktaş, 2012)

**c.** Metin içinde üç ve daha fazla yazarlı yayınlara değinilirken ilk seferinde tüm yazar soyadlarına yer verilir, daha sonraki atıflarda aşağıdaki gibi ilk yazarın adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

Çepni, Ayvaci ve Bakırcı (2015) veya (Çepni, Ayvaci ve Bakırcı, 2015) (ilk atıf)

Çepni vd. (2015) veya (Çepni vd., 2015) (ikinci ve sonraki atıflar)

Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, (2013) veya (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013) (ilk atıf)

Dowden vd. (2013) veya (Dowden vd., 2013) (ikinci ve sonraki atıflar)

**ç.** Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir. Kaynakçada sadece "aktaran" bilgisi yer almalıdır:

Köprülü (1911) (aktaran Çelik, 1998) veya (Köprülü 1911; aktaran Çelik, 1998) veya Köprülü'nün (1911) (aktaran Çelik, 1998)...

d. Kişisel görüşmelere metin içinde görüşme yapılan kişinin soyadı ve görüşme tarihi belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

e. Kurum ve kuruluşlara ait çalışmalar aşağıdaki şekilde belirtilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) veya (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) ilk atf

MEB (2018) veya (MEB, 2018) daha sonraki atıflar

### 5.6. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunanlar varsa yazının sonunda bu isimler ayrıca belirtilmelidir.

Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası verilmelidir.

### 5.7. Kaynakça

Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir. Kaynakça, uluslararası kaynak yazım biçimlerinden APA 7'ye uygun olmalıdır. Yazar soyadlarını esas alan alfabetik sırayla aşağıdaki kurallara göre hazırlanmalıdır. Dergide yazım birliği sağlanması açısından büyük / küçük harf kullanımı aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmelidir.

#### 5.7.1. Süreli Yayınlar

Yazar adları, tarih, *makalenin başlığı (italik)*, süreli yayının adı (kısıtılmamalı), *cilt numarası (italik)*, (sayı numarası), sayfa numarası bilgilerine yer verilmelidir. DOI numarası varsa http ile başlayarak verilmelidir:

Öntaş, T. ve Kaya, B. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Millî Eğitim, 48 (224), 59 - 73. [https:// dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686](https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686)

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

Dergi cilt, sayı ve / veya makale veya sayfa numaralarını kullanmıyorsa, eksik ögeler referanstan çıkarılmalıdır.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

#### 5.7.2. Bildiriler

Yazar adları, tam tarih, *bildirinin başlığı (italik)*, sempozyumun veya kongrenin adı, editörler, basımevi, cilt numarası, sayfa numarası, düzenlendiği yer adı bilgilerine yer verilmelidir.



Sunum, başlıktan sonra köşeli ayraç içinde açıklanmalıdır. Açıklama esneklik (örneğin “[Konferans oturumu],” “[Bildiri sunumu],” “[Poster oturumu],” “[Sözlü bildiri],” “[Konferans sunum özeti]”).

Güneş Koç, R. S., ve Sarıkaya, M. (2018, 6-8 Eylül). *7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi ışık konusundaki başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına bağlam temelli öğretim yöntemi, 5E öğretim modeli ve 5E ile desteklenmiş bağlam temelli öğretim yönteminin etkisinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. I. ILTER Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi, Amasya Üniversitesi, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

### 5.7.3. Kitaplar

Yazar adları, tarih, *Kitap adı* (Sadece ilk sözcüğün ilk harfi büyük, italik), yayınevi bilgilerine yer verilmelidir. Şehir adı yazılmamalıdır.

Bayatlı, Y. K. (1985). *Kendi gök kubbemiz*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

### Editörlü Kitap:

Safran, M. (Edt.) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler* (Cilt 1-2). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

### Editörlü Kitapta Bölüm:

İngilizce editörlü kitaplarda “içinde” ifadesi yerine “in” kullanılmalı, yayın yeri (il) belirtilmemelidir.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitimine Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher

### 5.7.4. Raporlar ve Tezler

Aşağıdaki açıklama ve örnekte gösterildiği şekilde verilmelidir.

Yazar adları, (tarih). *Raporun veya tezin başlığı* [yayımlanıp yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü]. Kuruluş veya üniversite adı, bölüm, şehir adı.

Azer, H. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı arşiv kütüphanesindeki Osmanlı Türkçesi ile basılı eserler bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

### 5.7.5. İnternette Alınan Bilgiler

Yazar adı veya kurum, kuruluş adı, internette yayımlanma tarihi. Yayın başlığı (italik). İnternet adresi bilgilerine yer verilmelidir.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT programı ve dergi listesi*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

Bunların dışındaki alıntılar için APA 7 standartlarına uyulmalıdır. (<https://apastyle.apa.org> adresinden yararlanabilirsiniz.)

### 6. MAKALELERİN GÖNDERİLMESİ

Millî Eğitim dergisi; her şeyden önce bilime ve bilimsel yayın etiğine uygun şekilde, eğitim sistemimize katkıda bulunabilecek nitelikli çalışmaları, alanında uzman hakemlerin denetimleriyle yayımlama hedefindedir. Objektif ve kör hakemlik sistemine uygun bir değerlendirme ve yayın süreci önemsenmektedir. Bu nedenle yazarların bütün süreci DergiPark sistemi üzerinden yürütmesi ve takip etmesi gerekmektedir. Dergi ile ilgili görevlilerin kişisel e-postalarına veya derginin e-postalarına gönderilen yazılar kör hakemlik sistemine uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmaz.

Makale göndermek için aşağıdaki dosya ve belgeler eksiksiz olarak <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim> web adresinden sisteme yüklenmelidir.

#### İstenen Belgeler

1. Makale adı, makale türü, yazar adları, yazarların iletişim bilgileri (E-posta, telefon, görev yeri) ve ORCID bilgilerinin yer aldığı başvuru dilekçesi
2. Makalenin yazar isimli tam metni (Word dosyası formatında)
3. Makalenin yazar isimsiz tam metni (Word dosyası formatında)
4. Benzerlik raporu (PDF formatında, raporun tamamı)
5. Telif Hakkı Devir Formu
6. Etik Kurul İzin Belgesi (Etik Kurul İzni gerekmiyorsa gerekçesini bildiren açıklama)

Makale gönderen yazarlar, Millî Eğitim dergisi yayın ilkelerinde belirtilen tüm şartları kabul etmiş sayılır.

## PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

**The Journal of National Education**, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues.

### 1. OBJECTIVE

The aim is to provide the information, practices, problems and suggestions regarding education and training are presented, discussed and delivered to the related parties, theoretically or practically, on a scientific level.

### 2. SUBJECT AND CONTENT

The journal of National Education includes articles in the field of education. In the articles, the criteria of being research-based, contributing to the field, making suggestions for implementation, examining new and different developments, and being up-to-date are taken into consideration.

Manuscripts must not have been previously published or accepted for publication in other media.

### 3. PUBLISHING AND REVIEW PROCESS

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-Review Board of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-Review Board. At this stage, the articles are handled from five angles;

#### 3.1. Compliance with Application Requirements

It is checked whether the information and documents specified in Article 6 have been uploaded completely.

#### 3.2. Compliance with the Writing Rules of the Journal

Correct use of language and fluency, spelling rules, article word count, number of words in Turkish and English abstracts, number of keywords and compatibility of foreign language equivalents, rules of bibliography etc. are controlled.

#### 3.3. Compliance with the Article Template

While the articles are being prepared, the article template on our DergiPark page should be used. In the evaluation process, it is checked whether the article is suitable for the template features.

### **3.4. Compliance with the Scope of the Journal and Scientific Requirements**

Whether it has basic scientific article features such as its purpose, method and result, quality and quantity of the sample of the research, whether the research subject is up-to-date, and suggestions contribute to education, etc. matters are examined.

### **3.5. Legal and Ethical Compliance**

The article may contain ideas, criticisms and suggestions. However, these ideas and criticisms should not constitute a legal crime, violate ethical rules, and damage the dignity of individuals and institutions.

Articles that are found not to meet any of these conditions or whose application documents are missing are directly rejected with the decision of the Pre-Review Board. In addition, articles that are out of the field, namely the articles which are incompatible with the journal's name, subject area, memory and readership, are returned even if they are complete and very successful. Reasons for refusal are not created with long explanations one by one for such articles that are too numerous. International scientific journals have no feedback obligation.

For the manuscripts that have detected minor deficiencies that do not require a return, a resubmission is requested through the DergiPark system. Follow-up of the process is the author's responsibility. Correspondence with the authors and referees related to the Journal of National Education is carried out through the DergiPark system and there is no opportunity or obligation to communicate with each author through different channels within the current workload.

The reviewed articles are submitted to the Editorial Board for scientific evaluation when necessary. These articles appropriate for publication principles are also checked for plagiarism. For this purpose, the article owners have to send the similarity report created using one of the internationally accepted similarity screening programs (eg iThenticate) in the attachment of the article. All responsibility for similarity belongs to the author. The similarity rate accepted by the National Education Journal is kept confidential in order to carry out the process in a healthy way. This rate has been determined by the Editorial Board by the evaluation and confirmation of the rate proposed by ULAKBİM and the relevant authorities.

An Ethics Committee Permit must be submitted for all articles. In cases where an Ethics Committee Permission Document is not required, authors must upload a document explaining the reason for this to the system. The institution, date and number of decisions from which the Ethics Committee was obtained should be specified in the method section of the article. If there is no need for Ethics Committee Permission, the justification should be explained in the method section. Institutional or individual application permissions obtained for the research do not replace Ethics Committee Permission.

Articles approved by the Pre-Review or Editorial Board are sent to two qualified referees who are well known in the field with their works. In the event of an acceptance and a rejection in the decisions, the third referee opinion is taken. The refereeing process is carried out until two positive or two negative reports received about the article. Invitations are sent to a maximum of twelve referees for an article. If there is no result from the referees in this process, the article is returned. Referee reports are confidential and kept for five years. The pre-review process takes an average of one month, and the referee process takes an average of six months. In some cases, this period may be longer. Detailed information about the referee process is explained in detail in the “Blind Referee System” section of the DergiPark Page.

Authors should take into consideration the criticism, corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. The corrections made must be uploaded to the system during the revision process using the Referee Correction Chart on our DergiPark page. The Editorial Board or editorial unit has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning. The responsibility of the findings and opinions in the published articles belongs to their authors.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BİM ODIS and DergiPark.

Text and photos can be quoted by showing the source.

#### **4. LANGUAGE of WRITING**

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords -both Turkish and English- must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

#### **5. WRITING RULES AND STRUCTURE OF ARTICLE**

Submitted articles must comply with national and international ethical rules and research and publication ethics.

The following rules using our journal’s article template must be taken into consideration:

##### **5.1. Title**

Articles must have a title. It should indicate the subject in the best way in Turkish and English, should not exceed fifteen words, should be written in bold with the first letters capitalized.

## 5.2. Article type

It should be written in bold, all capital letters under the title.

## 5.3. Author name(s) and addresses

Author names, titles, institutions, addresses, e-mail addresses and ORCID information should be specified.

Formatting in the template should be considered.

## 5.4. Abstract

Turkish and English abstract (adding keywords) should be made. Abstracts should not exceed two hundred and fifty words, and should reflect the entire article in the shortest and most concise manner (especially the purpose of the study, research method and result). It should be one paragraph and justified. It should be written with Times New Roman, 10 font, italic, bold, single line spacing. Keywords that reflect the integrity of the work should be given by leaving one blank line under the abstract. All of these keywords should be written in lowercase (except for proper names and capitalized abbreviations), and concepts should be listed from general to specific. The number of keywords should be between 3 and 8, no full stop should be used at the end. English abstract and keywords should have the same characteristics.

## 5.5. Article

Article should start with an introductory part that specifies the purpose, scope and methods of the study. It should continue with intermediate and sub-sections such as data, observations, opinions, comments, discussions and it should end with discussion, conclusion and suggestion sections.

**5.5.1. Main Text:** The article should be written on A4 size page, with 1.5 line spacing and 11 font size in Times New Roman, with 1.25 paragraph indentation and 6 nk paragraph spacing. 3 cm space should be left at the edges of the pages and the pages should be numbered. The articles should not exceed eight thousand words and thirty pages. Additions to be made in line with referee requests are not included in this limitation.

**5.5.2. Main titles:** These are consist of abstract, sections of the main text (introduction, method, findings, discussion, conclusion, suggestions), acknowledgments (if any), bibliography and (if any) annexes. Main titles should be written in capital letters only the first letter of each word, the others in lowercase, Times New Roman, 12 pt, centered and bold.

**5.5.3. Minor titles:** It should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size. Only the first letter of each word should be capitalized and a carriage return should be placed at the end of the title.

**5.5.4. Subtitles:** All should be written in bold, left-justified, Times New Roman, 11 font size and only the first letter in the first word of the title must be capital. The text should be continued on the same line with a colon at the end of the title.

**5.5.5. Figures:** Figures should be drawn with a resolution that will not cause any problem in reduction and printing, and by choosing a smooth and sufficient line thickness. Each figure should be on a separate page. They should be numbered starting from “1”, each figure should be numbered separately and a title should be written on each figure.

**5.5.6. Tables:** Like figures, they should be numbered separately starting from “1” and the numbers should be written on each table with its title.

Titles of figures and tables should be concise and the first letter of each word should be capitalized and the other letters should be written in lowercase. When necessary, explanatory footnotes or abbreviations should be given just below the figures and tables.

**5.5.7. Images:** It should be high resolution (300 dpi), bright and clear. In addition, the same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Must be sent embedded in the text. If these images are thought to not be clear in printing, the original one is asked from the author.

**5.5.8. Citing References In The Text:** While giving references in the text, the following rules should be followed and the examples given should be taken as basis. The source should not be given in the form of a footnote.

a. For single author, last name should be followed by publication date in parenthesis:

(Güneş, 2006) or Güneş (2006) or according to the study of Güneş (2006) ...

b. When citing references with two authors in the text, “and” should be used between the surnames of the researchers as in the example below, and the publication date of the work should be given:

(Can and Gündüz, 2019) or Can and Gündüz (2019)

(Miles and Huberman, 1998) or Miles and Huberman (1998)

For multiple references, semi-column (;) should be used between the references and they should be written alphabetically as follows:

(Aydoğdu, 2020; Köksal, 2007; Öğülmüş, 1993; Safran and Aktaş, 2012)

c. While the publications with three or more authors are mentioned in the text, all the author’s surnames are included for the first time, in the following citations, the

name of the first author should be specified as follows, for the others “et al.” statement should be used. However, the names of all authors should be included in the resource directory:

Çepni, Ayvacı and Bakırcı (2015) or (Çepni, Ayvacı & Bakırcı, 2015) (first citation)

Çepni et al. (2015) or (Çepni et al., 2015) (second and subsequent references)

Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, (2013) or (Dowden, Pittaway, Yost, & McCarthy, 2013) (first citation)

Dowden et al. (2013) or (Dowden et al., 2013) (second and subsequent references)

ç. When citing an unreachable publication in the text, the source from which the citation was made should be specified as follows. Only “citing” information should be included in the bibliography:

Köprülü (1911) (cited in Çelik, 1998) or (as cited in Köprülü, 1998) or Köprülü’s (1911) (as cited in Çelik, 1998)...

d. Personal interviews should be mentioned in the text by indicating the surname and date of the interview. In addition, these interviews should be specified in the bibliography.

(Tarakçı, 2004)

e. Studies of institutions and organizations should be stated as follows.

Ministry of National Education (2018) or (Ministry of National Education, 2018) first reference

MEB (2018) or (MEB, 2018) later citations

## 5.6. Contributions

If there are contributors other than the author, these names should also be stated at the end of the article.

In studies supported by a research institution or organization, the name of the organization providing support, the name of the project, date (if any), number and number should be given.

## 5.7. References

References list should be added at the end of the article. The bibliography should be in accordance with APA 7, one of the international reference writing styles. It should be prepared in alphabetical order based on the surnames of the authors according to the following rules. The use of uppercase / lowercase letters should be arranged as follows in order to ensure spelling uniformity in the journal.



### 5.7.1. Periodicals

Author names, date, title of the article (*italic*), name of the periodical (not abbreviated), volume number (*italic*), (issue number), page number information should be included. If there is a DOI number, it should be given starting with http:

Öntaş, T., & Kaya, B. (2019). *Examining the opinions of elementary teacher candidates about giving feedback in the process of teaching material design*. Millî Eğitim, 48 (224), 59-73. <https://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.648686>

Maier, U., Wolf, N., ve Randler, C. (2016). *Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types*. Computers & Education, 95, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.12.002>

If the journal does not use volume, issue and / or article or page numbers, missing items should be excluded from the reference.

Bozan, M. (2004). *Bölge yönetimi ve eğitim bölgeleri kavramı*. Millî Eğitim, Kış 2004, S 161, 95-111.

### 5.7.2. Presentations

Author names, full date, *title of the paper (in italics)*, name of the symposium or congress, editors, printing house, volume number, page number, place name information should be included.

The presentation should be explained in square brackets after the title. The description is flexible (eg “[Conference session],” “[Paper presentation],” “[Poster session],” “[Oral presentation]”, “[Conference presentation summary]”).

Güneş Koç, R. S., and Sarıkaya, M. (2018, 6-8 September). *Investigation of the effect of context-based teaching method supported 5E, 5E teaching method and context-based teaching method on the success of 7th grade students in science lesson and the permanence of their knowledge* [Oral presentation]. I. ILTER International Learning, Teaching and Education Research Congress, Amasya University, Amasya.

Rayner, A. (2005, September). *Reflections on context based science teaching: A case study of physics students for physiotherapy* [Poster presentation]. Annual UniServe Science Blended Learning Symposium Proceedings, Sydney.

### 5.7.3. Books

Author name(s), date, *Book title (first letters in capital case, in italic)*, publisher information should be included. City name should not be written.

Beyatlı, Y. K. (1985). *Our own sky dome*. Ministry of National Education Publications.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

### **Book with Editor:**

Safran, M. (Edt.) (2019). *Those who direct the world education* (Vol 1-2). Ministry of National Education Publications.

### **Chapter in an Edited Book**

In English-edited books, “in” should be used and the place of publication (province) should not be specified.

Nofal, N. (2019). *Gazali*. Safran, M. (Edt.), *Dünya Eğitime Yön Verenler I* (s 341-363). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Author, A. A., & Author, B. B. (Year). *Title of chapter*. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Title of book* (pages of chapter). Publisher.

### **5.7.4. Reports and Theses:**

It should be given as shown in the explanation and example below.

Author name (s), date, report or thesis title [if published or unpublished and type of report or thesis]. Institution or university name, department, place.

Azer, H. (2017). *Bibliography of printed works in Ottoman Turkish in the archive library of the Ministry of National Education* [Unpublished master’s thesis]. Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Kırıkkale.

### **5.7.5. Internet References**

Author name or institution name, date of publication on the internet. *Title of the publication* (in italics). Internet address should be included.

Bozan, M. (2004, 1 Şubat). *District management and educational districts concept*. <http://www.yayim.meb.gov.tr>

TÜBİTAK (2020, 18 Mayıs). *UBYT program and journal list*. <https://ulakbim.tubitak.gov.tr/tr/haber/tubitak-2020-ubyt-programi-ve-dergi-listesi-ilan-edildi>

For quotations other than these, APA 7 style should be used. (You can use the address <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>)

## **6. ARTICLE SUBMISSION**

Millî Eğitim Dergisi aims to publish qualified studies that can contribute to our education system, in line with science and scientific publication ethics, under the supervision of expert referees. An objective evaluation and publication process in accordance with blind referee system is considered important. For this reason, the authors must follow the whole process through the DergiPark system. Articles sent to the journal’s personal e-mails or e-mails of the journal are not considered because they are not suitable for the blind review system.

In order to submit an article, the following files and documents should be uploaded to the DergiPark system at the web site of <http://www.dergipark.org.tr/milliegitim>.

### **Required Documents**

1. Letter of Application containing article name, article type, author names, authors' contact information (E-mail, telephone, place of duty) and ORCID.
2. Full text of the article with the name of the author (in Word file format)
3. Full text of the article without the name of author (in Word file format)
4. Similarity report (full report in PDF format)
5. Copyright Transfer Form
6. Ethics Committee Permission

The authors who submit the article are deemed to have accepted all the conditions stated in the publication principles of Millî Eğitim Dergisi.