



# JRES

## JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND SOCIETY

### EĞİTİM VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Vol / Cilt:8

Issue / Sayı:1

Year / Yıl: 2021



# Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gazi University Institute of Educational Sciences

## Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 1 - 2021

e-ISSN: 2458 – 9624

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

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

**Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ**

**Editörler / Editors**

**Prof. Dr. Şaban ÇETİN – Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT**

**Yayın Editörü / Publishing Editor**

**Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT**

**Alan Editörleri / Supervisory Board**

Prof. Dr. Ahmet ARIKAN, Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA,  
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ,  
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU,  
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ,  
Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Selma YEL, Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ,  
Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL,  
Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Doç. Dr. Osman ÇİMEN,  
Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ,  
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Doç. Dr. Türker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK

**Teknik Editör / Technical Editor**

**Arş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL**

**Dil Düzeltisi / Language Redaction**

Prof. Dr. Mehmet KARA, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR,  
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI, Arş. Gör. Büşra GÜVEN,  
Arş. Gör. Huriye ÇELİKCAN, Arş. Gör. Türkan YILDIRIM

**Kapak Tasarım / Cover Design**

**Dr. Öğr. Üyesi Kerim LAÇINBAY**

**Yazışma Adresi / Submission Address**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences

06500 Teknikokullar /Ankara

**e-posta / e-mail:** [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr)

**Tel / Phone :** +90 312 202 37 51

**Basım / Edition:** Online

## **Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**

**Cilt: 8 Yıl: 8 Sayı: 1 - 2021**

- ❖ Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- ❖ Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- ❖ Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar(lar)a aittir.
- ❖ Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr) adresine yazabilirsiniz.
- ❖ Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

## **Journal of Research in Education and Society (JRES)**

**Volume: 8 Year: 8 Issue: 1 - 2021**

- ❖ Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- ❖ Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- ❖ All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- ❖ If you have any questions regarding the submission process, please send an email to [etader@gazi.edu.tr](mailto:etader@gazi.edu.tr) to contact the editorial office.
- ❖ Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

## **Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board**

**Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 1 - 2021**

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİĞIRCI, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi University, Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

## Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 1 - 2021

Prof. Dr. Demet H. SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Emel Funda TÜRKMEN, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ertuğrul USTA, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kadriye Dilek BACANAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Nuray TASTAN AKDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan TİMUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Aras BOZKURT, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Dilek ÜNVEREN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Ebru ERSAY, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Elçin YAZICI, Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hakkı KADAYIFÇI, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Halük ÜNSAL, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal Oğuz ER, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Refika OLGAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Selvinaz SAÇAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Doç. Dr. Sinem TARHAN, Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Umut YANARDAÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan AYKARA, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Davut SARITAŞ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Elçin Emre AKDOĞAN, TED Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ercan ÖPENGİN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan EŞİCİ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Önder BALTACI, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Serap DEMİRİZ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yücel KAYABAŞI, Gazi Üniversitesi  
Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Elif DAŞCI SÖNMEZ, Aksaray Üniversitesi  
Dr. Figen ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya Üniversitesi

# Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 8 Yıl: 8 Sayı: 1 - 2021

e-ISSN: 2458 – 9624

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

### İÇİNDEKİLER

#### ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının İş Doyumlarına Etkisi** .....1-15

*Hüseyin Onur CANSIZ, Mustafa ÖZGENEL*

**Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri ile Teknoloji Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** .....16-25

*Açelya ÖZER, Selami ERYILMAZ*

**Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğini Uyarlama Çalışması** .....26-38

*Mehmet BAŞARAN, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK*

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Menüleri Hakkındaki Görüşleri: Gaziantep Örneği** .....39-51

*Emine Hilal İNAN, Leyla ÖZGEN*

**COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenci Davranışları Üzerine Etkisi** .....52-64

*Elif TARLAKAZAN, Burak Erhan TARLAKAZAN*

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi** .....65-74

*Ece BARBOROS, Efe AKBULUT*

**Türkiye’de Çocuklara Yönelik Sivil Toplum Kuruluşları: Dernekler** .....75-87  
*Hurşide Kübra ÖZKAN KUNDURACI, Kevser TOZDUMAN YARALI*

**Rehberlikte Program Geliştirme Dersinde Uygulanan Karma Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** .....88-102  
*Sevim AŞİROĞLU*

**İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)** .....103-121  
*Mehmet GÜLTEKİN, Hasan AYDEMİR*

**Lisansüstü Eğitimlerine Devam Eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri** .....122-141  
*Fatma AVCI, Ekrem Cengiz AKDENİZ*

**Making Sense of Teaching and Learning During the COVID 19 Pandemic: Studying Online at Home in Isolation** .....142-166  
*COVID 19 Salgını Sürecinde Öğretim ve Öğrenmeyi Anlamlandırma: Evde Karantinada Uzaktan Öğretim*  
*Mehmet Ali İÇBAY*

**Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenleri: İçsel ve Dışsal Faktörler** .....167-178  
*Aycan BULDUR, Meryem Ezgi KESKİN, Esmâ BÖREKÇİ*

**Lise Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusunda Grafik Yorumlama Becerilerinin İncelenmesi** .....179-204  
*Nilgün SEÇKEN, Çağlar ÇELİK*

**İşbirlikli Öğretim Yönteminin Türkçe Dersinde Akademik Başarı, Motivasyon ve Öğrenme Kalıcılığı Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi** .....205-227  
*Aysel ARSLAN, Ali Osman ENGİN*

#### **DERLEME MAKALE**

**Batı Masallarında Kadın Kahramanların Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi** .....228-236  
*Taner KONDAKCI, Selman BÖLÜKBAŞI*



**Gazi University Institute of Educational Sciences**

**Journal of Research in Education and Society (JRES)**

**Volume: 8 Year: 8 Issue: 1 - 2021**

e-ISSN: 2458 – 9624

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

## **CONTENTS**

### **RESEARCH ARTICLE**

**The Effect of Teachers' Professional Images on Their Job Satisfaction.....1-15**

*Hüseyin Onur CANSIZ, Mustafa ÖZGENEL*

**Examining the Relationship Between Information and Communication Technology  
Competencies and Technology Addiction .....16-25**

*Açelya ÖZER, Selami ERYILMAZ*

**A Study of Adapting the Complex Postformal Thought Scale.....26-38**

*Mehmet BAŞARAN, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK*

**Opinions of Preschool Teachers on School Menus: Gaziantep Example.....39-51**

*Emine Hilal İNAN, Leyla ÖZGEN*

**Effect of COVID-19 Pandemic Process on Student Behavior .....52-64**

*Elif TARLAKAZAN, Burak Erhan TARLAKAZAN*

**Research on Preschool Teachers' Levels of Fulfilling the Objectives of the Music Education  
Course and of Self Efficacy Beliefs.....65-74**

*Ece BARBOROS, Efe AKBULUT*

**Non-Governmental Organizations for Children in Turkey: Associations.....75-87**

*Hurşide Kübra ÖZKAN KUNDURACI, Kevser TOZDUMAN YARALI*

**Evaluation of Blended Learning Activities Applied in the Course of Program Development in Guidance According to Student Opinions .....88-102**

*Sevim AŞIROĞLU*

**A Study of Internet Addiction Levels of Primary School and Secondary School Final Year Students (The Example of Adıyaman Province) .....103-121**

*Mehmet GÜLTEKİN, Hasan AYDEMİR*

**Preschool and Classroom Teachers' Opinions on Postgraduate Education, Problems They Live and Solution Suggestions.....122-141**

*Fatma AVCI, Ekrem Cengiz AKDENİZ*

**Making Sense of Teaching and Learning During the COVID 19 Pandemic: Studying Online at Home in Isolation .....142-166**

*Mehmet Ali İÇBAY*

**Career Choice Reasons of Pre-School Teacher Candidates: Intrinsic and Extrinsic Factors .....167-178**

*Aycan BULDUR, Meryem Ezgi KESKİN, Esmâ BÖREKÇİ*

**Investigating High School Students' Graphic Interpretation Skills on the Subject of Chemical Equilibrium.....179-204**

*Nilgün SEÇKEN, Çağlar ÇELİK*

**Determining the Effect of Cooperative Teaching Method on Academic Achievement, Motivation and Learning Retention in Turkish Lessons .....205-227**

*Aysel ARSLAN, Ali Osman ENGİN*

## **REVIEW ARTICLE**

**Evaluation of Female Protagonists in Western Tales in Terms of Social Work.....228-236**

*Taner KONDAKCI, Selman BÖLÜKBAŞI*



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 1-15 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.793162

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının İş Doyumlarına Etkisi\*

### The Effect of Teachers' Professional Images on Their Job Satisfaction

Hüseyin Onur Cansız, Mustafa Özgenel

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki imaj algılarının iş doyumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde kamu okullarında görev 345 öğretmen katılmıştır. Veriler; "Kişisel Bilgi Formu", "Mesleki İmaj Ölçeği" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği" ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki imaj algılarının orta düzeyde; iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki imajı algıları ve alt boyutları ile içsel iş doyumları, dışsal iş doyumları ve genel iş doyumları arasında pozitif yönde ve farklı düzeylerde anlamlı ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin içsel iş doyumlarının mesleki imaj algıları tarafından açıklanmadığı; dışsal iş doyumlarındaki toplam varyansın yaklaşık %10'unu ve genel iş doyumlarındaki toplam varyansın yaklaşık %13'ünü mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal algıları tarafından açıklandığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, mesleki imaj, öğretmenlerin dışsal iş doyumlarını ve genel iş doyumlarını olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of teachers' professional image perceptions on their job satisfaction. In the study, relational model, which is one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out in 2018-2019 academic year with 345 teachers working at Başakşehir in Istanbul. The data were collected using the Personal Information Form, Professional Image Scale, and Minnesota Job Satisfaction Scale. As a result of the analysis, teachers' perceptions of professional image were found to be at medium level and their job satisfaction at a high level. A significant relationship was determined in a positive and different levels between teachers' (a) perceptions of professional image and its sub-dimensions and (b) their internal job satisfaction, external job satisfaction, and general job satisfaction. It has been determined that teachers' internal job satisfaction is not explained by their professional image perception, and that approximately 10% of the total variance in external job satisfaction and approximately 13% of the total variance in general job satisfaction are explained by professional image communication skills, personal image and social perceptions. In other words, professional image positively and significantly affects teachers' external job satisfaction and general job satisfaction.

#### Yazar Bilgileri

Hüseyin Onur Cansız

Milli Eğitim Bakanlığı,  
İstanbul, Türkiye

[cansiz1905@hotmail.com](mailto:cansiz1905@hotmail.com)

Mustafa Özgenel

Doç. Dr., İstanbul Sabahattin  
Zaim Üniversitesi, İstanbul,  
Türkiye

[mustafa.ozgenel@izu.edu.tr](mailto:mustafa.ozgenel@izu.edu.tr)

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

İmaj  
Mesleki imaj  
İş doyumları

##### Keywords

Image  
Professional image  
Job satisfaction

#### Makale Geçmişi

Geliş: 10/09/2021

Düzeltilme: 20/01/2021

Kabul: 26/01/2021

**Atıf için:** Cansız, H.O. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi. *JRES*, 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.51725/etad.793162>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

\* Bu çalışma, Hüseyin Onur Cansız'ın Doç. Dr. Mustafa Özgenel danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Eğitim, bireyleri birçok alanda hayata hazırlayan, ulusların, toplumların ve bireylerin sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda gelişmesini sağlayan önemli bir faktördür (Özgenel, Işık ve Bahat, 2019). Eğitim hizmetinin sunulduğu okullardaki öğretmenlerin nitelikleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerindeki performansları eğitim sisteminin başarısı olarak gösterilmekte (Karagözoğlu, 2003) ve okulun en stratejik parçalarından biri olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Başka bir ifadeyle öğretmenler, eğitimin niteliğini belirleyen faktörlerin başında gelmektedir.

Öğretmenlerin stratejik bir konumda bulunması eğitim alanında yapılan çalışmaların odak noktası olmalarına yol açmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olarak nasıl bir imaj algılarının olduğunu ve bu algıların iş doyumlarını nasıl etkilediğinin araştırılması, insan kaynağı açısından okulun geliştirilmesinde önemli rol oynayacağı söylenebilir. Çünkü imaj, bütün bilgilerin işlenerek insanın tutumlarını etkileyen bir algıdır (Özüpek, 2005). Sosyal hayatta karşılaşılan olaylar ve konular insan zihninde bir izlenim olarak yer ettiği için imaj kavramı bu izlenimlerin bütünü olarak da kabul edilmektedir (Bolat, 2006). Bu bağlamda imaj, bireyin duygu ve düşüncesinden oluştuğu için soyut bir kavram olarak kabul edilebilir. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak gönderilen mesajların insanlar tarafından algılanması, istemli ya da istemsiz bir şekilde oluşan düşünce, algı, inanç ve tutumların toplamının zihinde yansıyan bir özet imaj olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Arslan, 2015). Bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikler imajın insan zihninde işlenmesi sürecinde veri kaynakları olarak değerlendirilmekte ve ortaya çıkan sonuç, imaja yönelik genel eğilimi ifade etmektedir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012). İnsanlar edindikleri ilk izlenimleri sayesinde imaj oluşturabilirler. Zaman geçtikçe insanların izlenimleri de değişmekte ve buna bağlı olarak da imajlarında da farklılık oluşması sağlanabilmektedir. Bireyler edindikleri bilgiler ve yargılar sayesinde imaj oluşturabilmektedirler (Fidan, 2013). Bir davranış şekillendirici olarak imaj, insanların düşüncelerini etkiler ve izler bırakır (Çetin ve Tekiner, 2015).

İmaj, bireylerin bir konuya yönelik olarak akıllarına gelen ilk duygu ve düşüncelerin toplamı olarak (Peltekoğlu, 2016), insanların zihinlerinde oluşturulan bir değer olarak belli bir konu ya da olaya yönelik yansımadır. Her insanın kendi duygu, düşünce ve bilgi birikimine uygun olarak yaşamları boyunca etraflarındaki tüm obje, nesne, olay ve kişilere belli anlamlar yükleyerek algılamalarını ortaya koymaları ya da ifade etmeleri imajı oluşturmaktadır (Erkmen ve Çerik, 2007). Bireylerin mesleklerine yönelik ortak bir çağrışım ve genelleme ile ortaya çıkan mesleki imaj, meslek üyelerinin genel tutumlarını kapsamaktadır. Her mesleğin kendine özgü özellikleri, çevresel şartlar ve mesleğin toplumsal statüsü tarafından belirlenen mesleki imaj, meslek sahibinin işe yönelik tutumu üzerinde önemli bir faktör olarak kabul edilebilir. Mesleğin toplumsal saygınlık düzeyi, meslek üyelerinin kazandığı maddi ve maddi olmayan ödüller, statü, meslek üyelerinin toplumsal etkileşimi ve davranışları belli düzeyde bilgi ile değerlendirildiğinde oluşan duygu ve düşünceler mesleki imajı oluşturmaktadır (Birnbaum ve Somers, 1989). Bu bağlamda mesleki imajın, mesleki yaşam için önemli bir unsur olduğu ve incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Mesleki imaj, öncelikle bir mesleğin toplumsal düzeyde yansımaları kapsamaktadır. Her toplumda mesleklere özgü belli bir değerlendirme ve ortak özellikleri olan bir algı bulunmaktadır (Aydınoğlu, 2014). Mesleki imaj, mesleğe yönelik algıların toplamıdır (Sarıtaş, Derin ve Sarıtaş, 2014) ve insan algılamalarına bağlı olarak çok boyutlu ve dinamik bir yapı göstermektedir (Ovalıoğlu, 2014). Mesleği icra eden profesyonellerin mesleklerine yönelik algıları içinde mesleğin toplumsal statüsü, meslekte görev yapan insanların tutum ve davranışları, başarıları, bireysel özellikleri, yeterlilikleri, mesleki ilişkiler zinciri, meslek imajını oluşturan faktörler olarak nitelendirilebilir (Doğan, 2018).

Mesleki imaj, meslek üyelerinin paylaştığı, sosyal statü, yetenek ve davranış modelidir. Bir grubun toplum tarafından değerlendirilmesi ve bu değerlerin yaygın biçimde kabul edilmesidir (Emiroğlu, 2000). Mesleğin algılanması ile oluşturulan mesleki imaj, toplumsal düzeyde oldukça etkilidir. Mesleğin seçiminden meslek çalışanlarının iş doyumunu sağlamasına kadar farklı düzeylerde etkisi olan mesleki imaj, toplum açısından yararlılık, ücret ve kazanılan diğer haklar ile de ilgilidir (Sönmez ve Cemaloğlu, 2017). Öğretmenlik mesleğinin toplumun algılayışında olumlu bir imaja sahip olması, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken motive olmalarını sağlayan (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013) ve mesleki bağlılıklarını etkileyen bir unsur olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlik mesleği toplumun temel değerlerini oluşturan en önemli meslek gruplarının başında yer almaktadır. Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak toplumsal gelişmenin ve ekonomik kalkınmanın temeli sayılan diğer bireylerin eğitim ile uğraşan ve bu uğraşı yapabilmek için yasal olarak belli bir eğitim süreci sonunda başarılı olup uzmanlık bilgisine sahip profesyonel bir uğraşı alanıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Eğitim sistemi içinde öğretmenlik yasal olarak yeterli eğitimi almış ve yönetmeliklerde belirlenen sınavlarda başarılı olmuş bireyler tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yetkinliği kazananların lisans düzeyinde eğitim fakültelerinden mezun olmaları ve diplomalarını almaları gerekmektedir (Uçan, 2001). Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı sosyal çıktı olarak ürettiği eğitim hizmetine, öğretmenlerin niteliklerine, mesleki rolleri karşılığında elde ettiği maddi karşılık olmak üzere farklı boyutlarda değerlendirilmektedir (Sönmez ve Cemaloğlu, 2017). Devletin eğitim sisteminde öğretmenlere yönelik politikaları, öğretmenlerin hakları, karar alma süreçlerine katılımları, öğretmenin sosyo-kültürel ve ekonomik koşulları, öğretmenin iş güvenliği, maaş ve çalışma koşulları, mesleki gelişim olanakları, özerklikleri hem kaliteli bir eğitimin hem de öğretmenin statüsünü belirleyen faktörlerdir (Ünsal, 2018). Toplumsal düzeyde mesleğe yönelik genellemeler ile oluşan öğretmen resmi, mesleki olarak öğretmenlik mesleğine yönelik bilgiyi içermektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olarak olumlu ya da olumsuz imaja sahip olmaları sadece bir öğretmen ya da öğretmen grubu ile sınırlı değildir. Öğretmenlik mesleğine özgü bütün bilgilerin bir öz değerlendirme ile ortaya konması “öğretmen imajı” olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2018). Günümüzde öğretmenlik mesleği imajı zaman içerisinde değişmekte ve çeşitli nedenlerden dolayı etkilenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki imajları da öğretmenlerin düşüncelerini şekillendirerek ve davranışlarını yönlendirerek öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyebilir.

İş doyumunu, çalışanların mesleklerine yönelik tutumlarını ortaya koymaktadır. Çalışanların bilişsel düzeyde işe yönelik algılarının toplamı olan iş doyumunu davranışlarını belirleyen en önemli unsurdur (Özkalp ve Kirel, 2016). Bireyin işin niteliği, ücret, iş arkadaşları, çalışma yerinin fiziki koşulları ve bireyin işinden beklediği faktörler değerlendirilir ve çalışanın duygusal bir bakış açısı ile oluşturduğu memnuniyet düzeyi iş doyumunu olarak tanımlanır (Çetin ve Basım, 2011). Başka bir ifadeyle iş doyum, bireyin işine karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutumlardır (Özkalp ve Kirel, 2016). İş doyumunu, öznel bir değerlendirme olduğu için aynı pozisyonda çalışan bireyler arasında farklılık gösterebilir (Silah, 2005). Aynı zamanda iş yerinde çalışanların kendilerini daha iyi hissetmeleri verimlilik ve sosyal faktörlerle açıklanabilir (Koçel, 2010). İş doyumunu, bireyin işine karşı geliştirdiği duygusal bir tutum, birbiri ile ilgili ve etkileşim içinde bulunan değerlendirmeler ve çalışanların beklentilerinin davranışlarına yansımaları olarak nitelendirilebilir (Özkalp ve Kirel, 2016). Çalışanların davranışlarını güdüleyen iş doyumunun çalışma hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005). Dolayısıyla çalışanların iş yerlerinde stres ve kaygı yaşayarak sağlıklarının olumsuz yönde etkilenmesinin iş doyumuna bağlı olduğu (Faragher, Cass ve Cooper, 2005) ve mutlu olmadığı takdirde sonuçlarının örgütsel düzeyde olumsuz olacağı ifade edilmektedir (Pelit ve Öztürk, 2010).

Öğretmenlik mesleğinde ise iş yaşamını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi bireysel faktörler olarak göze çarpmaktadır. Bireysel faktörlere kişinin sahip olduğu karakter yapısı (Robbins ve Judge, 2012), yaş (Yelboğa, 2007) ve cinsiyet değişkeni (Sevimli ve İşcan, 2005), eğitim düzeyinden kaynaklanan beklentiler (Güven, Bakan ve Yeşil, 2005) ve medeni durumlarındaki değişiklik neden olmaktadır (Vural, 2014). Çalışanlar üzerinde etkili olan diğer önemli faktör de iş ortamına bağlı olan; işin kendisi, iş yerinin fiziksel koşulları, ücret, yönetim şekli ve yöneticilerin çalışanlara ilişkin davranışları, terfi sistemi gibi faktörlerdir. Çok ağır ve yorucu (Sevimli ve İşcan, 2005), iş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmeyen (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009) ve düşük ücretli işlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2016). Aynı zamanda çalışanların yönetime katılmaları (Çalışkan, 2005), terfi gibi unsurlarla başarılarının takdir edilmesi (Karcıoğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009) ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunulan kurumlarda çalışmalarının iş doyumunu olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Özkalp ve Kirel, 2016). Buna göre iş doyum düzeyi yüksek olan çalışanların daha verimli oldukları ve eğitim kurumunun amaçlarını benimseyerek daha olumlu davranışlar gösterdikleri düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğinde iş doyumunun önemli olduğu ifade edilebilir (Robbins ve Judge, 2012). İş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyerek rol dışı davranışlarda bulunması okul içindeki dayanışmayı ve yardımlaşmayı arttırdığı; tam tersi durumda ise öğretmenin içinde bulunduğu ruhsal durum nedeniyle olumsuz birtakım tutumlara sahip olması saldırgan davranışlar sergilemesine neden olduğu ileri sürülmektedir (Eren, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin iş doyumunun bireysel performanslarını ve verimliliklerini etkilemesi hem eğitim hizmetinin kalitesi hem de öğretmenin okul içindeki davranışlarını olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilediğinden önemli bir değişken olarak kabul edilebilir.

Meslek mensuplarının kendi meslekleriyle ilgili düşünceleri; mesleki davranışlarını, mesleğe yönelik bağlılıklarını ve mesleki başarılarını yakından ilgilendirmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı; öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini, mesleklerine yönelik toplumsal algıyı nasıl değerlendirdikleri de oldukça büyük bir önem taşımaktadır (TEDMEM, 2014). Eğitim hizmetlerinin üstlendiği misyon düşünüldüğünde öğretmenlerin yetenekleri kadar mesleklerine yönelik algılarının da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle kamu hizmeti veren öğretmenlerin sosyal çıktı olarak toplumun tümüne hizmet veren bir meslek olması, imajının da öne çıkmasına neden olmaktadır (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013). Türk eğitim sisteminin sahip olduğu sorunlar düşünüldüğünde öğretmenin toplumsal rolüne ilişkin mesleki algısı, öğretmenin yeni sorumluluklar alması ve sadece bir aktarıcı değil aynı zamanda rol model olması kendisinden beklenen sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmesine ve performansını etkilemektedir. İlgili literatür incelendiğinde *mesleki imaj* (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013; Doğan, 2018; Karaçoban, 2019; Kızılcık-Özkan, Ünver, Avcıbaşı, Semerci ve Yıldız-Fındık, 2017; Ölçüm ve Polat, 2016; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Ünsal, 2015; Ünsal ve Bağçeci, 2016) ve *iş doyumunu* (Balıkçı, 2016; Kavutçu, 2016; Kılıç, 2016; Klassen ve Chiu, 2010; Meral, 2016; Tunçbilek, 2016; Yozgat, 2019) kavramlarını farklı değişkenlerle inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak, özellikle öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine yönelik imajı nasıl algıladıkları ve bu algılarının iş doyumlarını etkileyip etkilemediği oldukça önemlidir ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik hissettikleri duygu ve düşüncelerin toplamı olan mesleki imajları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi bir anlamda değişen toplumsal yapı ve mesleğe yönelik genel yaklaşımın öğretmenlerin iş doyumlarını hangi faktörlerden etkilendiğini ortaya koyabilir. Mesleki olarak verimlilik ve etkinliğin temel unsuru olan mesleki imaj ve iş doyumunu

değişkenleri olumlu ya da olumsuz özellikleri ile eğitim sisteminde öğretmenlerin durumunu yansıtabilir ve öğretmenlerin hangi boyutlarda sorun yaşadığı ve bu soruna ilişkin algılarının ne olduğu hakkında ip ucu verebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olarak eleştirel bir gözle bakmaları ve öz değerlendirmede bulunmaları mesleki farkındalıklarına yönelik önemli yararlar sunabilir. Eğitim sisteminin en önemli insan kaynağını oluşturan öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarının iş doyumlarını nasıl etkilediğinin araştırılması ile mesleki imaj algılarının ölçülmesi eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde yardım alabileceği veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki imaj ve iş doyumlarına yönelik olumlu yönde geliştirmeye yönelik yapılacak düzenlemelere kaynaklık edebilir ve eğitim sistemine yönelik stratejik kararların alınmasında ve eğitim yöneticilerinin öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının belirlenmesinde yol gösterebilecek bulgular sunulabilir. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları, öğretmenlerin bağlı oldukları sendikalar ve öğretmenlere yönelik eğitim sisteminde öğretmenin konumu ve algılamalarına yönelik olarak yeniden değerlendirme imkânı sağlayabilir. Bu açıardan hareketle araştırmanın okul yöneticilerine, öğretmenlere ve konu ile ilgilenen diğer araştırmacılara, uygulayıcılara, politika yapıcılara, eğitimle ilgilenen kurum ve kuruluşlara fayda sağlayacağı umulmaktadır. Literatürde ulaşılan bilgiler ve bulgular ışığında araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki imaj algılarının iş doyumları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada;

- i) Öğretmenlerin mesleki imajları ve iş doyumları ne düzeydedir?
- ii) Öğretmenlerin mesleki imajları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- iii) Öğretmenlerin mesleki imajları iş doyumlarını yordamakta mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini ortaya koymaya yönelik yapılan nicel bir araştırma modelidir (Wood ve Brink, 1998).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde devlet okullarında görev yapan 3.074 öğretmen oluşturmuştur (MEB, 2018). Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılır örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılır örneklem yöntemi, zaman ve çabadan tasarruf sağlayabilmek için kullanılan bir yöntemdir (Baltacı, 2018). Örneklem büyüklüğü hesaplanırken güven seviyesi %95 ve kabul edilebilir hata miktarı +/-%5 olarak kabul edilmiştir (Surveyssystem, 2018). Bu kritere göre örneklem büyüklüğü 342 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya, kolay ulaşılır örneklem yöntemiyle 345 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Bu anlamda, örneklem büyüklüğünün evreni temsil ettiği söylenebilir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Gruplar	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	221	64,1
	Erkek	124	35,9
Eğitim durumu	Lisans	254	76,5
	Lisansüstü	81	23,5
Okul kademesi	Anaokulu	19	5,5
	İlkokul	51	14,8
	Ortaokul	202	58,6
	Lise	73	21,2
Kıdem	5 yıl ve altı	109	31,6
	6-10 yıl arası	92	26,7
	11-15 yıl arası	60	17,4
	16-20 yıl arası	55	15,9
	21 yıl ve üstü	29	8,4
	Toplam	345	100,0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %64,1'i kadın ve %35,9'u ise erkektir. Öğretmenlerin, %76,5'i lisans mezunu ve %23,5'i ise lisansüstü eğitim kurumlarından mezun olmuştur. Öğretmenlerin %5,5'i anaokulu, %14,8'i ilkokul, %58,6'sı ortaokul ve %21,2'si lise eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Ortaokul eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %31,6'sı 1-5 yıl, %26,7'si 6-10 yıl, %17,4'ü 11-15 yıl, %15,9'u 16-20 yıl ve %8,4'ü 21 yıl ve üstü öğretmenlik mesleğini yerine getirmektedir.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır. Araştırma, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 20.12.2018 tarihli ve 59090411-44.E.24580602 sayılı izni ile yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için "Bilgi Formu", Mesleki İmaj Ölçeği ve Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Bilgi Formu, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları, görev yaptıkları okul kademeleri ve mesleki kıdemlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

*Mesleki İmaj Ölçeği*, Ünsal (2015) tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin imaj algılarını belirleyen ölçek 31 sorudan ve 3 alt boyuttan oluşan 3'lü Likert tipi ölçektir. Ölçekte "Katılmıyorum" 1 puan, "Kısmen Katılıyorum" 2 puan ve "Katılıyorum" 3 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten en az 31 puan, en yüksek 93 puan alınmaktadır. Mesleki İmaj Ölçeği'nin, *İletişim Becerileri* alt boyutunda 11 soru, *Sosyal* alt boyutunda 10 soru ve *Kişisel İmaj* boyutunda ise 10 soru bulunmaktadır. Cronbach Alpha" değeri 0,930 olarak saptanmıştır (Ünsal, 2015). Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizinde *İletişim Becerileri* boyutu Cronbach Alfa değeri (a)=,907, *Kişisel İmaj* boyutu Cronbach Alfa değeri olan (a)=,834 ve *Sosyal Boyut* ise Cronbach Alfa değeri olan (a)=,834 olarak tespit edilmiştir.

*Minnesota İş Doyum Ölçeği*: Bu ölçek, çalışanların iş doyum düzeylerini ölçmek için Weiss, David, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Baycan (1985) tarafından yapılmıştır (Aktaran Çam, Cıtaç, Gümüş, Bilge ve Ünal, 2005). Minnesota İş Doyum Ölçeği, 5'li Likert Tipi ölçektir. Ölçek puanlamasında, Hiç memnun değilim; 1 puan, Memnun değilim; 2 puan, Kararsızım; 3 puan, Memnunum; 4 puan, Çok memnunum; 5 puan olarak



değerlendirilmektedir. Ölçek 20 sorudan oluşmakta ve 1., 2., 3., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 15., 16., 20. Sorular içsel doyum ve 5., 6., 12., 13., 14., 17., 18., 19. sorular dışsal doyum boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten en az 20 puan en yüksek 1000 puan alınmaktadır. Ayrıca ölçekten alınan aritmetik ortalama puan 3'ten küçük ise iş doyumunu düşük, 3'ten büyük ise iş doyumunu yüksek olarak değerlendirilmektedir. Baycan (1985) Minnesota İş Doyum Ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısını 0.770 olarak hesaplamıştır (Aktaran Çam, Cıtak, Gümüş, Bilge ve Ünal, 2005). Bu araştırmada ise içsel doyum alt boyutunun Cronbach Alfa değeri ( $\alpha$ )=,775 ve dışsal doyum boyutunun ise Cronbach Alfa değeri ( $\alpha$ )=,714 olarak saptanmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek formları ile veri toplamak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin gerekli izinler alınmış (20/12/2018 tarihli ve 59090411-44.E.24580602) ve okullara gidilerek veriler yüz yüze toplanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında açıklama yapılmış ve öğretmenlerin araştırmaya ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan mesleki imaj ve iş doyum ölçeklerinden toplanan verilerin normallik dağılımı incelenerek hangi analiz yöntemlerinin seçileceğine karar verilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
İletişim Becerileri	-,537	,037
Kişisel İmaj	-,110	-,061
Sosyal İmaj	-,412	,071
İçsel Doyum	-,462	,670
Dışsal Doyum	,639	-,625

Tablo 2 incelendiğinde mesleki imaj ve iş doyum ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılımının göstermesi için basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması yeterlidir (George ve Mallery, 2010). Bu kritere göre verilerin normal dağılım gösterdiğine ve parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki imaj algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek 3'lü likert olması nedeniyle "1.00-1.66=düşük, 1.67-2.33=orta, 2.34-3.00=yüksek" aralıkları referans olarak alınmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu belirlemek amacıyla kullanılan ölçek 5'li likert olması nedeniyle "1.00-1.79=çok düşük, 1.80-2.59=düşük, 2.60-3.39=orta, 3.40-4.19=yüksek, 4.20-5.00=çok yüksek" aralıkları referans olarak alınmıştır.

## Bulgular

Öğretmenlerin mesleki imaj ve iş doyum algıları Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Mesleki İmaj ve İş Doyumu Düzeyi

	$\bar{x}$	SS	Değerlendirme
İletişim Becerileri Boyutu	2,31	,424	Orta
Kişisel İmaj Boyutu	2,23	,427	Orta
Mesleğin Sosyal Boyutu	2,02	,541	Orta
Mesleki İmaj Toplam	2,14	,305	Orta
İçsel Doyum	4,14	,627	Yüksek
Dışsal Doyum	3,40	,608	Yüksek
İş Doyum Toplam	3,69	,505	Yüksek

Tablo 3'e göre genel olarak öğretmenlerin mesleki imaj algıları "orta" düzeydedir ( $\bar{x}$  =2,14, ss=,305). Mesleki imaj algısını oluşturan alt boyutlardan iletişim becerileri ( $\bar{x}$  =2,31, ss=,424), kişisel imaj ( $\bar{x}$  =2,23, ss=,427) ve mesleğin sosyal boyutuna yönelik algıları ( $\bar{x}$  =2,02, ss=,541) "orta" düzeydedir.

Öğretmenlerin iş doyumları incelendiğinde genel iş doyum düzeyleri ( $\bar{x}=3,69$   $ss=,505$ ), içsel doyum düzeyleri ( $\bar{x}=4,14$ ,  $ss=,627$ ) ve dışsal doyumları ( $\bar{x}=3,40$ ,  $ss=,608$ ) “yüksek” düzeyde saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki imajı ile iş doyumları arasındaki anlamlı ilişki olup olmadığının tespit edilmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Mesleki İmajları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki

		İçsel doyum	Dışsal doyum	İş doyumunu toplam
İletişim Becerileri	r	.123*	.255**	.219**
	p	.023	.000	.000
	N	345	345	345
Kişisel İmaj	r	.150**	.257**	.267**
	p	.005	.000	.000
	N	345	345	345
Mesleğin Sosyal Boyutu	r	.098	.154**	.237**
	p	.068	.004	.000
	N	345	345	345
Mesleki imaj toplam	r	.188**	.360**	.357**
	p	.000	.000	.000
	N	345	345	345

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.01$ .

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri ile içsel iş doyumunu ( $r=.123$ ), dışsal iş doyumunu ( $r=.255$ ) ve genel iş doyumunu ( $r=.219$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; öğretmenlerin mesleki kişisel imaj algıları ile içsel iş doyumunu ( $r=.150$ ), dışsal iş doyumunu ( $r=.257$ ) ve genel iş doyumunu ( $r=.267$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki imajlarının toplumsal sosyal boyutu ile dışsal iş doyumunu ( $r=.154$ ) ve genel iş doyumunu ( $r=.237$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki imajlarının toplumsal sosyal boyutu ile içsel iş doyumunu arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $r=.068$ ;  $p>.05$ ). Son olarak öğretmenlerin genel mesleki imaj algıları ile içsel iş doyumunu ( $r=.188$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde; öğretmenlerin genel mesleki imaj algıları ile dışsal iş doyumunu ( $r=.360$ ) ve genel iş doyumunu ( $r=.357$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Öğretmenlerin mesleki imaj “iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal” algılarının, içsel iş doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının, İçsel İş Doyumlarını Yordayıp Yordamadığına Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	( $\beta$ )	t	p
Sabit		3,432	,227		15,094	,000
İletişim	İçsel doyum	,074	,102	,050	,724	,470
Kişisel		,158	,102	,108	1,558	,120
Sosyal		,095	,062	,082	1,519	,130

$R=.174$ ;  $R^2=.030$ ;  $F=3.559$ ;  $p>.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal algılarının, içsel iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ( $R=.174$ ;  $R^2=.030$ ;  $F=3.559$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal imaj algıları, içsel iş doyumlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Öğretmenlerin mesleki imaj “iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal” algıları, dışsal iş doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının, Dışsal İş Doyumlarını Yordayıp Yordamadığına Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		2,254	,247		9,126	,000
İletişim	Dışsal doyum	,265	,111	,160	2,401	,017
Kişisel		,231	,111	,140	2,087	,038
Sosyal		,166	,068	,127	2,455	,015

R=.310; R<sup>2</sup>=.096; F=12.118; p<.000

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal algıları, dışsal iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.310; R<sup>2</sup>=.096; F=12.118; p<.05). Öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal algıları, dışsal iş doyumlarındaki toplam varyansın %9.6’sını açıklamaktadır. Mesleki imaj alt boyutlarının, dışsal iş doyumunu üzerindeki önem sırası iletişim becerileri (β=.160), kişisel imaj (β=.140) ve sosyal (β=.127) alt boyutları şeklindedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki imaj iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal algıları, dışsal iş doyumlarını pozitif/olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin genel mesleki imaj algılarının, genel iş doyumlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Genel Mesleki İmaj Algılarının, Genel İş Doyumlarını Yordayıp Yordamadığına Yönelik Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		2,429	,181		13,442	,000
Mesleki imaj toplam	İş doyumunu toplam	,592	,084	,357	7,087	,000

R=.357; R<sup>2</sup>=.128; F=50.223; p<.000

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin mesleki imaj algıları, genel iş doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.357; R<sup>2</sup>=.128; F=50.223; p<.05). Öğretmenlerin mesleki imaj algıları, genel iş doyumlarındaki toplam varyansın %12.8’ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki imajları, genel iş doyumlarını pozitif/olumlu yönde etkilemektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumuna etkisini belirlemektir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel mesleki imaj, iletişim becerileri, kişisel imaj ve sosyal imaj algılarının “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, literatürdeki bazı sonuçlar ile uyumludur. Doğan (2018) ve Sönmez ve Cemaloğlu (2017) öğretmenlerin genel mesleki imaj algılarının “orta” düzeyde saptamıştır. Öğretmenlerin mesleki imajına yönelik farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Sönmez ve Cemaloğlu (2017) öğretmenlerin genel mesleki algısını “orta” düzeyde belirlemesine karşılık, sosyal statülerine ilişkin algı düzeylerini “ortanın altı” düzeyinde belirlemiştir. Ünsal (2015) benzer bir sonuç saptayarak öğretmenlerin toplumsal düzeydeki statülerine ilişkin algı düzeylerinin “düşük” olduğunu tespit etmiştir. Ch’ing-Jiang’ın (1994) öğretmenlerin genel mesleki imaj algılarının “düşük” düzeyde olduğunu saptamıştır. Judge (1995) öğretmenlerin mesleki imajlarını etkileyen faktörlerin eğitim sisteminin niteliği, toplumda öğretmenlere verilen önem ve terfi ve ödül sistemi olduğunu belirtmiş ve bu faktörlerin olumsuz olması durumunda öğretmenlerin

mesleki imaj düzeylerinin olumsuz etkilediğini saptamıştır. Gök ve Okçabol (1998) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünden kaynaklanan sorunlar nedeniyle mesleki imajının olumsuz düzeyde etkilendiğini belirtirken, Karamustafaoglu ve Özmen de (2004) öğretmenlik mesleğinin saygınlığının toplumda azalması nedeniyle mesleki imajının yüksek olmadığını ve bu durumun öğretmenler tarafından kabul edildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlik imajının “orta” düzeyde çıkması öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün olumsuz olarak değerlendirilmesi ve ücretlerinin yeterli olarak görülmemesi anlamına gelebilir. Mesleki önem göreceli olarak; mesleklerin üretim ve yaşam döngüsündeki toplumsal hiyerarşisi, kendisine atfedilen kutsal meslek gibi tanımlamalar, gelir düzeyi, kariyer seçenekleri, iş yükü, çalışma koşulları ve ortamı ile mesleği yürütmek için gerekli performans gibi değişkenlerden etkilenmektedir (TEDMEM, 2014). Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan araştırmada Fransa’da öğretmenlerin yarısının kendi mesleklerine yönelik hayal kırıklığına uğradıklarını bildirirken, çoğunluğunun yine de olumlu düşündükleri ifade edilmiştir. Polonya’da ise öğretmenlik mesleğinin toplumun en saygın meslek grupları arasında yer aldığı ortaya konmuştur. İtalya’da öğretmenlerin çoğunluğunun mesleklerinden memnuniyetsiz olduğu ve toplumun öğretmenlik mesleğine değer vermediğini düşündükleri, Letonya, İsveç ve Belçika’da öğretmenlerin mesleki algılarının ağır iş yükü yüzünden stres yaşadıkları ve toplumsal algının düşük olduğu yönünde sonuçlar içermektedir. İspanya’da ise öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün diğer saygın meslekler gibi prestije sahip olduğu yönündedir (EURYDİCE, 2015). Gök ve Okçabol’un (1998) araştırmasına göre öğretmenlerin yarısına yakını mesleklerini isteyerek seçmesine rağmen, yarısından fazlası mesleklerinin toplumda kabul görmediğini belirtmiştir. Eğitim-Bir-Sen’in (2004) yaptığı araştırmada öğretmenlerin toplumsal saygınlıkları ile ilgili düşüncelerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %25’i kendi çocuklarının öğretmen olmasını istediklerini, yarısına yakını yeniden meslek seçmesi gerekse öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, mesleki imajlarına uygun davranışlarda buldukları (Akyüz, 1978; Ünsal ve Bağçeci, 2016) ve mesleki imajı algılarının performanslarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Özgenel, Işık ve Bahat, 2019). Bu anlamda öğretmenlerin mesleki imajlarını düşük düzeyde olması Türk eğitim sistemi için ciddiye alınması gereken bir bulgudur.

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumları incelendiğinde içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeylerinin “yüksek” olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarına yönelik yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Balıkcı (2016), Kavutçu (2016) ve Yozgat (2019) öğretmenlerin “yüksek” iş doyumuna sahip olduklarını belirlerken; Şahin (2013) öğretmenlerin genel iş doyumunun “orta” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonuçları ile uyumlu bir başka sonuç ise öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin dışsal doyum düzeylerinden yüksek olmasıdır. Benzer şekilde Demirel (2006) ve Demir (2001) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin içsel iş doyumlarının dışsal iş doyumlarına göre daha yüksek olduğu saptamıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Stemple (2004) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğunu saptamış ve öğretmenlerin genel iş doyumlarının farklı toplumlarda değişiklik gösterdiğini, ücretlendirme ve iş yükünün farklı olması nedeniyle farklılıklar oluştuğunu rapor etmiştir. Öğretmenler, işlerine yönelik olarak toplumsal fayda açısından yüksek bir doyuma sahip olmalarına rağmen, ücret, eğitim kurumlarının yönetim politikaları ve iş arkadaşlığı açısından göreceli olarak daha düşük bir algı düzeyine sahip olması içsel doyum düzeyleri ile dışsal doyum düzeyleri arasındaki farkı açıklayabilir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri, kişisel ve sosyal mesleki imaj algıları ile içsel iş doyumları arasında olumlu yönde ancak farklı düzeylerde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte genel mesleki imaj algıları ile genel iş doyumları arasındaki ilişkinin daha yüksek ve olumlu yönde olduğunu

saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki imaj algılarının düzeyi arttıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal düzeyde saygın olması ve sahip olduğu olanakların meslek çalışanlarının iş doyumunu etkilediği saptanmıştır (Sönmez ve Cemaloğlu, 2017). Sis-Çelik, Pasinlioğlu, Kocabeyoğlu ve Çetin (2013) meslek imajın çalışanların tutumlarını olumsuz ya da olumlu etkilediğini, zihinde oluşan genel imaj algısının dinamik bir yapı içinde iş doyumunu destekleyici ya da önleyici bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Uzmanlık bilgisine sahip profesyonel bir uğraşı alanı olarak öğretmenlik eğitim sisteminde yaşanan sorunlar, ücret düşüklüğü ve yaşam standartları olarak yüksek bir sosyal statüye ulaşamamaları nedeniyle hem mesleki imaj hem de iş doyumlarını etkileyebilmektedir (TEDMEM, 2014). Mesleki imajı olumsuz olan veya düşük algılayan öğretmenlerin kendi doğasına ve yeteneğine uygun olmayan, fakat yapmak zorunda olduğu bir meslekten dolayı mutsuz olması da iş doyumunu etkileyen bir faktör olarak saptanmıştır (Şakar, 2010). TALİS 2013 anketine göre Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmenlerin %90'ı işlerinden ve okul ortamından memnun olduğu rapor edilmiştir. Bu memnuniyet düzeylerinin, toplumun mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin düşüncelerinden bağımsız olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca iş doyumunun ve öğretmenlerin okuldaki memnuniyetlerinin toplumun mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin düşüncelerinden bağımsız olduğunu göstermiştir (EURYDICE, 2015).

Araştırmada ulaşılan diğer bir bulguya göre öğretmenlerin iletişim becerileri, kişisel ve sosyal mesleki imaj algıları, içsel iş doyumlarını yordamazken; dışsal iş doyumlarını ve genel iş doyumlarını pozitif yönde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki imaj algıları içsel iş doyumlarını etkilemezken; dışsal iş doyumlarını ve genel iş doyumlarını olumlu ve önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin içsel iş doyumlarının farklı faktörler tarafından etkilendiği söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin imajını pek çok faktörün etkisi altında olmasına rağmen; mesleğin özelliği, sosyal statüsü ve kişisel imaj ve toplumsal düzeyde mesleğe yönelik tutumlar tarafından belirlenmesi dışsal iş doyumunu üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim sisteminde öğretmenlerin diğer paydaşlar ile ilişkiler, ücretlendirme sistemi ve mesleğin sosyal statüsü öğretmenlerin dışsal doyumunu etkilediği söylenebilir. Örneğin, öğretmenler mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri, okul içinde meslektaşlarından ve yöneticilerden yardım alarak, velilerin desteklemesi ve öğrencilerden gelen dönütler ile kendilerini dışsal ve içsel motive ederek aşmaya çalışmaktadır (Özgenel, 2019). Celep (2000) iş tatmininde daha çok ücret, ödül ve terfi gibi dışsal ödüllendirmelerin etkili olduğunu belirtmiştir. Yine öğretmenlerin, mesleklerine yönelik imaj algılarının, iş tatminini etkileyen ücret miktarı ve terfi imkânı, örgüt politikası ve uygulamaları, çalışma arkadaşları ve koşulları, yöneticinin yönetim tarzı, çevre, örgüt desteği desteği ve iş garantisi gibi dış faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki imaja yönelik olarak algılarını etkileyen toplumsal statü ve sosyal imaja yönelik algılarının olumlu yönde değişmesi ücret ile ilişkili olabilir. Türk eğitim sisteminde öğretmen maaşlarının OECD ortalamalarına göre iyileştirilmesi ve devlet memuru statüsünde çalışan doktor ve mühendis ücretlerine uygun bir düzenleme yapılması öğretmenlerin toplumsal statüsüne ilişkin algılarını ve iş doyumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin mesleki imaj, içsel ve dışsal doyum düzeylerinin artırılması için karar alma süreçlerine katılımlarının etkinleştirilmesi faydalı olabilir. Özellikle, okul içinde öğretmenlerin eğitim ve öğretime yönelik kararlarda söz sahibi olması dışsal iş tatmini açısından önemli bir adım olarak görülebilir. Öğretmenlerin dışsal iş tatminlerini etkileyen kişisel imaj ve toplumsal statüye ilişkin çalışmaların basın yayın organları tarafından desteklenmesi, toplumdaki öğretmen imajına yönelik olumsuz algıların iyileştirilmesi veya var olan olumlu imajın daha da geliştirilmesi için kurumsal iletişim ve kamu spotu çalışmalarına ağırlık

verilebilir. Öğretmenlerin mesleki imaj ve iş doyumuna yönelik bu araştırma İstanbul ili sınırlarında ve niceliksel analiz yöntemine göre yapılmış olup, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmenleri kapsayan derinlikli görüşmeye dayalı nitel araştırmalar faydalı olabilir.

### Kaynaklar

- Akyüz, Y. (1978). Türkiye'de öğretmenin "öğretmen" ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Aydınlioğlu, Ö. (2014). *Kent imajı ve kent imajının ölçümü, Kahramanmaraş kenti imajı üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağçeci, B., Çetin B. ve Ünsal S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 4-48.
- Balıkçı, M. (2016). *İstanbul ili Şişli ilçesi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan işgörenlerin iş tatminlerinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Birnbaum, D. ve Somers M.J. (1986). The influence of occupational image subculture on job attitudes, job performance, and the job attitude-job performance relationship. *Human Relations*, 39(7), 661-673.
- Bolat, İ. O. (2006). *Konaklama işletmelerinde iş görenlerden yansıyan kurumsal imajın analizi ve bir uygulama*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- Ch'ing-Jiang, L. (1994). Occupational prestige and professional image of teachers in Taiwan: A comparison of three surveys. *Chinese Education & Society*, 27(6), 76-88.
- Çalışkan, Z. (2005). İş tatmini: Malatya'da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 9-18.
- Çam, O., Cıtaç, E.A., Gümüş, A., Bilge, A. ve Ünal, G. (2005). Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 213-220.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, F. ve Basım, N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Çetin, S. ve Tekiner, M. A. (2015). Kurumsal imajın temel belirleyicileri: Emniyet teşkilatı örnekleme iç paydaş anketi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 418-440.
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının ölçülmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demirel, F. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim-Bir-Sen. (2004). *Öğretmen sorunları araştırması*. Ankara: Eğitim-Bir Sen.
- Emiroğlu, N. (2000). Sağlık personelinin ve toplumun hemşirelik imajı. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 2(1), 9-18.
- Eren, E. (2016). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28), 107-119.
- EURYDICE (2015). *The teaching profession in Europe practices, perceptions, and policies*. European Commission. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:68800> sayfasından erişilmiştir.
- Faragher, E.B., Cass, M. ve Cooper, C.L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 105-112.
- Fidan, A. (2013). Kişisel ve kurumsal açıdan imaj oluşturma, imaj yaratma ve imaj yenileme süreçlerine ilişkin tespitler ve bireysel/kurumsal imaj oluşturma ve imaj koruma modeli önerisi. *Kent Akademisi, Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi*, 6(3), 63-75.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu: Araştırma sonuçları*. Ankara: Eğitim Sen.
- Güven, M., Bakan, İ. ve Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1), 127-151.
- Judge, H. (1995). The images of teachers. *Oxford Review of Education*, 21(3), 42-59.
- Karaçoban, Ö. (2019). *Bağımsız muhasebecilerin mesleki imaj alguları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış*. Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Karamustafaoğlu, O. ve Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, M. K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi. *Yönetim*, 20(63), 59-76.
- Kavutçu, R. (2016). *Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyum alguları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 259-267.

- Kızılcık-Özkan, Z., Ünver, S., Avcıbaşı, İ. M., Semerci, R. ve Yıldız-Fındık, Ü. (2017). Bir grup hemşirelik öğrencisinin mesleğe yönelik imaj algısı. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(1), 38-47.
- Klassen, R.M. ve Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- MEB. (2018). *2016-2017 istatistik verileri*. İstanbul: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Meral, Ü. (2016). *Demografik faktörlerin iş tatmini üzerine etkisi: Ortaokul öğretmenleri üzerine bir alan araştırması (Gaziantep ili Nizip ilçesi)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ovalıoğlu, N. (2007). *Kurumlarda kimlik ve imaj değişimi süreci: Arçelik firması örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ölçüm, D. ve Polat, S. (2016), Öğretmen imajının kuşaklar bazında değerlendirilmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(3), 361-397.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Özgenel, M., Işık, M. ve Bahat, İ. (2019). Öğretmenlik imajı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 871-892. 10.30964/auebfd.461440
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin.
- Özüpek, N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk*. Konya: Tablet.
- Pelit, E. ve Öztürk, Y. (2010). Otel işletmeleri işgörenlerinin iş doyum düzeyleri: Sayfiye ve şehir otel işletmeleri işgörenleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 43-72.
- Peltekoğlu, F.B. (2016). *Halkla ilişkiler nedir?* İstanbul: Beta.
- Polat, S. ve Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: İmaj geliştirme ve yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). İstanbul: Nobel.
- Sarıtaş, S.Ç., Derin, N. ve Sarıtaş, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinde mesleki imaj algısının meslekte kalma niyeti üzerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 29-32.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış*, 5(1), 55-64.
- Silah, M. (2005). *Endüstride çalışma psikolojisi*. Ankara: Seçkin.
- Sis-Çelik, A., Pasinlioğlu, T., Kocabeyoğlu, T. ve Çetin, S. (2013). Hemşirelik mesleğinin toplumdaki imajının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21(3), 147-153.
- Sönmez, E. ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Stemple, J.D. (2004). *Job satisfaction of high school principals in Virginia* (Doktora tezi). <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/27262/Stempletd%5B1%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.



- Surveysystem (2018). *Sample size calculator*. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142-167.
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: TEDMEM.
- Tunçbilek, S. (2016). *Özel eğitim okul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik duygusu ve iş tatminleri arasındaki ilişki: Ankara örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, A. (2001). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli. Ankara: MEB.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler* (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Vural, Z. (2014). *Sağlık çalışanlarında örgütsel stresin iş tatmini ile ilişkisi* (Antalya Atatürk Devlet Hastanesi hemşireleri örneği). (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wood, M.J. ve Brink, P.J. (1998). *Advanced design in nursing research*. California: Sage.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumları ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Hüseyin Onur Cansız yüksek lisans öğrencisi, Doç. Dr. Mustafa Özgenel tez danışmanı olarak katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışmayı destekleyen herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada, diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 16-25 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.854068

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri ile Teknoloji Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Examining the Relationship Between Information and Communication  
Technology Competencies and Technology Addiction

Açelya Özer, Selami Eryılmaz

### ÖZ

"Teknoloji, hayatımızın her alanında yer almakta olup eğitim alanında kullandığımız teknoloji yeterlilikleri diğer alanlarda teknoloji kullanımımızı etkilemekte midir?" sorusundan hareketle yola çıkılan bu çalışmada amaç, ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin teknoloji yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Okullarda teknoloji, eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Ancak öğrenenler günlük hayatlarında eğitim amacının dışında da teknolojiden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkiyi test etmek üzere 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarısında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilgilerine başvurulmuştur. Çalışmada öğrencilerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri (BİTY) ile Teknoloji Bağımlılığı (TB) arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla iki ayrı ölçek birleştirilerek ön lisans öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda ölçeklerin veri analizi istatistiksel ölçü (aritmetik ortalama, standart sapma) ve korelasyon analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Yapılan çalışmada Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri ile Teknoloji Bağımlılığı analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni doğrultusunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre ise 0.01 anlamlılık düzeyinde bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### ABSTRACT

"Technology is present in all areas of our lives, and do the technology competencies we use in education affect our use of technology in other fields?" The aim of this study, which started with the question above, is to reveal the relationship between the technology competencies of students studying at associate degree level and technology addiction. Technology is used for educational purposes in schools. However, technology is used by students in their daily lives for other purposes, too. In this direction, in order to test the relationship between information and communication technologies competencies and technology addiction, the pieces of information about the students studying at the Kırşehir Ahi Evran University in the fall semester of the 2018-2019 academic year were used. In the study, two separate scales were combined and applied to associate degree students in order to analyze the relationship between the Information and Communication Technologies Competencies (ICT) of the students and Technology Addiction (TB). In line with the answers received from the students, the data analysis of the scales was made and interpreted by statistical measure (arithmetic mean, standard deviation) and correlation analysis. The analyses of the results of the Information and Communication Technologies Competencies and Technology Addiction show that there are significant differences in the direction of the gender variable. In terms of the correlation analysis, it was concluded that there is a positive relationship between information and communication technologies competencies and technology addiction at the significance level of 0.01.

**Atf için:** Özer, A. ve Eryılmaz, S. (2021). Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JRES*, 8(1), 16-25. <https://doi.org/10.51725/etad.854068>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

### Yazar Bilgileri

Açelya Özer

Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran  
Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye  
[ozeracelya@gmail.com](mailto:ozeracelya@gmail.com)

Selami Eryılmaz

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Ankara, Türkiye  
[selamieryilmaz@gmail.com](mailto:selamieryilmaz@gmail.com)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Ön lisans öğrencileri,  
Bilgi ve iletişim teknolojileri  
yeterlilikleri,  
Teknoloji bağımlılığı

#### Keywords

Associate degree students,  
Competencies of information and  
communication technologies,  
Technology addiction

#### Makale Geçmişi

Geliş: 05/01/2021

Düzeltilme: 03/02/2021

Kabul: 03/02/2021

\* Çalışma 13. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Teknoloji kelimesi, köklerini Yunanca sanat, beceri ya da herhangi bir uygulama anlamına gelen “techne” ve bilim ya da çalışma anlamına gelen “logia” sözcüklerinin birleşiminden almaktadır (Çağiltay ve Göktaş, 2016). Bu doğrultuda “teknoloji” bilimin uygulamaya geçirilmesi olarak tanımlanabilir. Teknoloji; sanat, edebiyat, din ve ahlak kültürün bir parçasını oluşturmaktadır. İnsanlık tarihin ilk çağlarından bu yana yaşam alanlarında bulunan çizimler, el yapımı eşyalar ve yemek için kullanılan kaplar (tas, çanak, çömlek vb.) gibi günümüze ulaşan her türlü kaynak teknoloji birikiminin köklerini göstermektedir.

Teknoloji, bilimsel ve teknik bilgi içermenin yanı sıra, bilginin insan yaşamına geçirilmesini öngören toplumsal ve ekonomik etkinlikleri kapsayan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündelik hayatta kullandığımız küçük ev robotları, bilgisayarlar ve uydular bilimin uygulanması sonucu ortaya çıkan araçlar olarak görülmektedir (Goetsch, 1984). Teknolojinin gelişiminde bilimsel bilgiden yararlanılmakta ve teknolojik yeni buluşlara katkı sağlanmaktadır. Yani bilimsel bilgi ve teknoloji karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Habermas, 2001).

Teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru hâline gelmiştir. Bu durumun hayatımızı kolaylaştırmanın yanı sıra bazı zorluklara da neden olduğu ön görülmektedir. Teknoloji konusunda bilgisi olsun ya da olmasın bireyler, interneti kullanmakta ve teknolojiden faydalanmaktadır. Amacımız teknoloji konusunda bilgili olmamızın yanında onu etkili kullanılmasını da sağlamak olmalıdır. Teknolojinin etkili ve verimli kullanılabilmesi için eğitimde teknolojinin doğru seçilmesi önemlidir (Conlon, 2002). Bağımlılık etkili kullanmak anlamında değil ondan kopmamak vazgeçememek anlamına gelmektedir. Bu sebepten ötürü teknolojinin faydalarının yanında hayatımıza olumsuz etkileri de olmaktadır.

Bilgisayar ve internetin kullanımının artması ile beraber teknoloji bağımlılıklarında da artış gözlenmektedir. Teknolojik gelişmelerin sağlayabileceği yararların yanı sıra zararları konusundaki sorgulamalar da derinleşmektedir. Alan ile ilgili çalışmalar incelendiğinde teknoloji bağımlılığı, Young (1998) tarafından “internet bağımlılığı”, Morahan-Martin ve Schumacher (2000) tarafından “sorunlu internet kullanımı”, Goldberg (1999) tarafından “internet bağımlılık bozukluğu” gibi kavramlar olarak kullanıldığı görülmektedir.

“İnternet Bağımlılığı” ilk olarak 1996 yılında araştırılmış ve araştırmanın bulguları Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlanmıştır. Araştırma, kumar oynama bağımlılığı ölçütlerinden uyarlanmış hâliyle 600’ün üzerinde ağır klinik bağımlılık belirtisi sergileyen internet kullanıcıları üzerine uygulanmıştır (Young, 1996). Yapılan çalışmalar sonucunda internet bağımlılığının bir davranışsal bozukluk olduğu ortaya konulmuştur.

Teknoloji bağımlılığının birden çok nedeni olmakla birlikte öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının önemli bağımlılık nedenlerinden birisi olduğu bilinmektedir (Lin ve Tsai, 2002). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımları üzerine yönelik yapılan araştırmada internet kullanımında etkili olan faktörler önem sırasıyla altıya ayrılarak; sosyal kaçış, bilgilenme, boş zamanları değerlendirme, ekonomik fayda, sosyal etkileşim ve eğlence olduğu belirtilmiştir (Balcı ve Ayhan, 2007).

Araştırmanın konusunu “Ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı ilişkisi” nin ortaya çıkarılması oluşturmaktadır. Bu çerçevede cinsiyetlerine göre öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılıkları

arasında farklılık olup olmadığı test edilecektir. Ayrıca çalışmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığı ve varsa hangi yönde olduğu sonucu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Öğrencilerin teknolojiyi doğru ve etkili kullanmasının mezuniyet sonrası iş olanakları sağlanması ve ihtiyaçları karşılanması açısından yapılan bu çalışmanın önemli bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme süreci ile iç içe olması öğrenci başarısının artmasında, üst düzey öğrenme becerilerinin gelişmesinde, bilginin yapılandırılmasında önemli rol aldığı bir gerçektir. Bu nedenle son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme süreci ile entegre edilmesine önem verildiği ve bunun üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Usluel, Mumcu, ve Demiraslan, 2007; Roblyer, 2006). Öğrencilerin aldıkları eğitimde “belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargıları” (Bandura, 1977) ne kadar yüksek olursa, mesleki olarak da başarılı olmaları o derece yüksek olacaktır (Baran ve Ata, 2013). Bu kapsamda öğrencilerin teknoloji kullanım durumu, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak kullanım sıklıklarını belirlemek ve daha sonra bu teknolojilerin eğitime entegrasyonunu sağlamak önem teşkil etmektedir.

“Ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ve teknoloji bağımlılık ilişkisi ne yönde eğilim göstermektedir?” ifadesi bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Ön lisans düzeyindeki öğrencilerle yapmış olduğumuz bu çalışmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesindeki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı ilişkisini belirlemektir. Öte yandan çalışmada, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı ve bölümü gibi demografik özelliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerine etkisinin tespiti amaçlanmaktadır. Bu çalışmada aşağıdaki hipotezlere cevap aranacaktır:

- H1: Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- H2: Öğrencilerin teknoloji bağımlılığı cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- H3: Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasında ilişki var mıdır, varsa ne yöndedir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma betimsel araştırma modelindedir. Betimsel araştırma modeli, belli bir konudaki mevcut durumu araştırıp olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi

çalışılmaktadır. Çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezleri test etmek veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **Çalışma Grubu**

Araştırma evren kümesini Türkiye’de yer alan ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yaptığımız bu çalışmada örneklem olarak ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamının temsil edebilmesi için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde tüm bölümlerden 1 ve 2. sınıf şubelerinde öğrenim gören öğrenciler rastgele örnekleme dâhil edilmiştir. Örnek büyüklüğünün fazla olması sonuçların güvenilirliğini artıracığından (Yıldırım ve Şimşek, 2005) dolayı çalışmada 221 öğrenciye anket uygulanmıştır.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiştir.

### **Veri Toplama Yöntemi**

Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliklerini ölçmek için kullanılacak olan ölçme aracı Kara’nın (2011) çalışmasından, teknoloji bağımlılığını ölçmek için kullanılacak olan ölçme aracı ise Aydın’ın (2017) çalışmasından alınarak ön lisans düzeyi öğrencilere uygun bir biçimde düzenlenerek kullanılmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliliklerini (BİTY) ölçmek amacıyla öğrencilere “donanım, işletim sistemi kullanımı, kelime işlemci programı, elektronik tablo programı kullanımı, sunum programı kullanımı ve internet kullanımı” bilgi düzeyinde altı ana başlıkta toplam 54 soru yöneltilmiştir. Teknoloji Bağımlılığı (TB) nı ölçmek amacıyla ise dört ana başlık altında “sosyal ağ kullanma, anlık mesajlaşma, çevrimiçi oyun oynama ve web siteleri kullanma” toplam 24 soru yöneltilmiştir.

### **Verilerin Analiz Edilmesi**

Çalışmada araştırma verileri: cinsiyet, sınıf, bölüm ve bilgisayar ile ilgili eğitim alma durumu değişkenlerine göre kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır. Veriler sırasıyla temel istatistiksel ölçü (aritmetik ortalama, standart sapma), t-testi ve korelasyon analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması amacıyla t testi analiz sonuçlarından faydalanılmıştır. Ön lisans öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri ile Teknoloji Bağımlılığı arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile analiz edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında .01 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### **Bulgular**

Çalışma kapsamında toplanan verilerin istatistiki analiz sonuçlarına bu bölümde yer verilmektedir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

<b>Cinsiyete ilişkin bulgular</b>	<i>f</i>	%
Kadın	112	50,7
Erkek	109	49,3
Toplam	221	100,0
<b>Yaşa ilişkin bulgular</b>		
17	8	3,6
18	32	14,5
19	57	25,8
20	63	28,5
21	36	16,3
22	15	6,8
23	10	4,5
Toplam	221	100,0
<b>Sınıfa ilişkin bulgular</b>		
1. Sınıf	115	52,0
2. Sınıf	106	48,0
Toplam	221	100,0
<b>Bölgelere ilişkin bulgular</b>		
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı	123	55,7
Çağrı Merkezi Hizmetleri	42	19,0
Harita	13	5,9
Radyo ve Televizyon Programcılığı	8	3,6
Halkla İlişkiler	8	3,6
Dış Ticaret	5	2,3
Lojistik	5	2,3
Turizm ve Seyahat İşletmeciliği	5	2,3
Diğer	12	5,6
Toplam	221	100,0

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %50,7’sini kadın öğrenciler, %49,3’ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın kadın öğrenci ve erkek öğrenci verisi ele alındığında ölçmenin güvenilir olması açısından cinsiyet dağılımında farklılık olmaması gözetilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %3,6’sını 17 yaşındaki öğrenciler, %14,5’ini 18 yaşındaki öğrenciler, %25,8’ini 19 yaşındaki öğrenciler, %28,5’ini 20 yaşındaki öğrenciler, %16,3’ünü 21 yaşındaki öğrenciler, %6,8’ini 22 yaşındaki öğrenciler ve %4,5’ini 23 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %52,0’ını 1. sınıf öğrenciler, %48,0’ını ise 2. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Bölümler bazında bakıldığında araştırmaya yoğun olarak %55,7 oranında büyük çoğunluğunu “Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı” öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

“Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir” hipotezi t testi ile analiz edilmiş ve H1 sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Donanım Bilgi Düzeyi	Kadın	112	2,98	,89	-3,35	,001*
	Erkek	109	3,43	1,10		
İşletim Sistemi Kullanımı Bilgi Düzeyi	Kadın	112	2,99	1,08	-1,82	,071
	Erkek	109	3,27	1,22		
Kelime İşlemci Programı Kullanımı Bilgi Düzeyi	Kadın	112	3,12	1,12	-1,16	,241
	Erkek	109	3,29	1,13		
Elektronik Tablo Programı Kullanımı Bilgi Düzeyi	Kadın	112	2,69	1,03	-2,07	,040*
	Erkek	109	2,99	1,11		
Sunum Programı Kullanımı Bilgi Düzeyi	Kadın	112	3,03	1,20	-0,60	,551
	Erkek	109	3,12	1,18		
İnternet Kullanımı Bilgi Düzeyi	Kadın	112	3,03	1,21	-2,01	,045*
	Erkek	109	3,36	1,22		

\* $p < 0,05$ 

Tablo 2’de yer alan t-test sonucuna göre, öğrencinin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilik düzeylerine ilişkin sorulara verdiği cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. “Donanım bilgi düzeyi”  $p=0,001 < 0,05$ , “Elektronik tablo bilgi düzeyi”  $p=0,040 < 0,05$  ve “İnternet kullanımı bilgi düzeyi”  $p=0,045 < 0,05$  olduğundan dolayı H1 hipotezi bazı alt başlıklar çerçevesinde kabul edilebilir bulunmuştur. Cinsiyetler arasında teknik boyutlardaki bilgi düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ortalama değerler karşılaştırıldığında erkeklerin donanım, elektronik tablo ve internet bilgi düzeylerinde kadınlara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir.

“Öğrencilerin teknoloji bağımlılığı cinsiyete göre farklılık göstermektedir” hipotezi t testi ile analiz edilmiş ve H2 sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkenine İlişkin Teknoloji Bağımlılığı

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Sosyal Ağ Kullanma	Kadın	112	2,24	,88	-2,13	,035*
	Erkek	109	2,51	1,01		
Anlık Mesajlaşma	Kadın	112	2,29	,94	-1,48	,142
	Erkek	109	2,49	1,12		
Çevrimiçi Oyun Oynama	Kadın	112	1,63	,85	-6,81	,000*
	Erkek	109	2,56	1,16		
Web Siteleri Kullanma	Kadın	112	2,19	,97	-1,26	,210
	Erkek	109	2,37	1,13		

\* $p < 0,05$ 

Tablo 3’te yer alan t-test sonucuna göre, öğrencinin teknoloji bağımlılık düzeylerine ilişkin sorulara verdiği cevaplar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. “Sosyal ağ kullanma”  $p=0,035 < 0,05$  cinsiyete göre kadınlar ağır göstermekte iken “Çevrimiçi oyun oynama”  $p=0,000 < 0,05$  erkeklerin daha ağır çıkmasıyla H2 hipotezi bazı alt başlıklar çerçevesinde kabul edilebilir bulunmuştur. Cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Ortalama değerler karşılaştırıldığında erkeklerin oyun oynama kadınların ise sosyal ağ kullanımında baskın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu savunan hipotezi test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu çerçevede hesaplanan korelasyon analizi Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri ile Teknoloji Bağımlılığı İlişkisi

		Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri	Teknoloji Bağımlılığı
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri	Pearson Correlation	1	,340**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	228,547	68,381
	Covariance	1,039	,311
	N	221	221
Teknoloji Bağımlılığı	Pearson Correlation	,340**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	68,381	176,741
	Covariance	,311	,803
	N	221	221

\*\*  $p < 0,01$

Tablo 4'te yer alan korelasyon analizi sonucuna göre, bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı ilişkisi pozitif yönde 0,34 olarak hesaplanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ve teknoloji bağımlılığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları doğrultusunda 0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki vardır. H3 hipotezinin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin artması ve bireylerin bu teknolojileri kullanmaya eğilimli olması bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmayı zorunlu hâle getirmektedir. Teknoloji kullanma konusunda deneyimi olmayan kişiler, başka kişilerden veya teknoloji kullanımına yönelik kurslardan yardım alarak teknolojiyi kullanabilir seviyeye ulaşmaktadır. Teknolojiye artan merak ve teknolojik gelişmeler, insanları internet kullanmaya bağımlı hâle getirmiştir. İnternetin sunmuş olduğu imkânlar, bilgi birikimi teknolojiyi daha sık kullanmaya yönlendirmektedir.

Tsai, Lin and Tsai (2001) yapmış oldukları çalışmada lise öğrencileri için internet tutum ölçeğini geliştirmenin yanı sıra cinsiyet farklılıklarını ve internet deneyimi ile öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Erkek öğrencilerin interneti kullanmaya kız öğrencilere göre daha olumlu duygu, daha az endişe ve daha yüksek güven ifade etme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Daha fazla internet kullanma deneyimine sahip öğrenciler, daha az deneyime sahip olanlara benzer olumlu tutumlar sergileme eğilimindedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki ön lisans düzeyinde cinsiyete göre farklılıklar, lise düzeyindeki öğrenenlerde de görülmektedir. Lise düzeyinde çıkan sonuçlar, ön lisans düzeyinde yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Okullarda verilen bilgisayar eğitimi öğrenenlerin meraklarını arttırmakta ve onları başka teknolojileri kullanmalarına da yönlendirmektedir. Yeni teknolojiler ve internet hem fırsat yaratmakta hem de tehditlere yol açmaktadır. Bu sebepten bireyler eğlence ve bilgiye aynı anda ulaşabilme olanağı bulmaktadır. Fakat bu teknolojilerden doğru ve yararlı bir şekilde faydalanmak önemlidir. Öğrenenlerin teknolojiyi aktif olarak kullanmaları ile bağımlılıkları arasında ilişki olduğu üzerine yapılan bu çalışmada sonuçlar öğrenenlerin teknoloji ile iç içe olduğunu göstermektedir. Ancak öğrenenlerin teknolojiyi etkin kullanması önem arz etmektedir.

2015 yılında Sakarya Üniversitesi tarafından yapılan teknoloji kullanımı ve bağımlılığı açısından Türkiye gençliğinin fotoğrafı adlı projede, ülkemizdeki durumun saptanmaya çalışılmıştır.



Bağımlılığın etkilerinden bahsedilen çalışmada lise düzeyinde eğitim gören 2.084 öğrenci ile üniversite düzeyinde öğrenim gören 1.610 öğrenciye yani toplam 3.694 öğrenci ile ulaşılmıştır. Bunun sonucunda çalışmada bağımlılığın neler olabileceği ve nasıl etkiler doğurabileceği sonucuna varılmıştır.

Yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin donanım konusunda kadın öğrencilere göre daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmış olup ayrıca erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre teknik beceri ve sayısal alanlarda daha yatkın oldukları da anlaşılmaktadır.

Teknoloji bağımlılığına baktığımızda ise kadın öğrencilerin sosyal ağ kullanımında erkek öğrencilerden daha bağımlı oldukları, fakat erkeklerin ise çevrimiçi oyun oynamada kadınları geçtikleri sonuçları ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde erkeklerin sosyal ağ bağımlılıkları ile kadınların sosyal ağ bağımlılığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Özgür, 2013; Çam ve İşbulan, 2012). Barker (2009) tarafından yapılan çalışmada, kadınların sosyal ağları daha çok arkadaşlarıyla veya çevreleriyle iletişim kurmak, eğlence, vakit geçirme gibi amaçlarla kullanırken erkeklerin sosyal kimlik edinme, öğrenme gibi güdülerle kullandıkları görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar, sosyal ağ kullanımında kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki farkı destekler niteliktedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı ölçek sonuçlarına cinsiyete göre bakıldığında bazı alt başlıklarda anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Usta ve Korkmaz (2010) tarafından, öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlilikleri ile teknoloji kullanımına ilişkin yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun yeterli bilgisayar becerilerine sahip oldukları ancak belli bir kesiminin yeterli boyutta beceriye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının geliştirilmesi amacıyla bilgisayar derslerinin iyileştirilmesi yönünde önlemler alınması önerilmiştir. Bu kapsamda ön lisans öğrencileri için de ders içeriklerinin, laboratuvarların ve ders işleniş biçimlerinin tekrar incelenip gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ile teknoloji bağımlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olması da araştırma sonuçlarının en önemli çıkarımıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilikleri ve teknoloji bağımlılığına ilişkin korelasyon analizi sonuçları doğrultusunda pozitif yönde ilişki 0,34 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede araştırma sonuçlarına göre bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlilik düzeyleri ile teknoloji bağımlılığı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır.

## Öneriler

Çalışmanın ön lisans düzeyinde özgün olmasından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi bağlamında örneklem ile sınırlandırılan bu çalışmanın Türkiye'deki tüm ön lisans düzeyindeki eğitim-öğretim gören öğrencilere yapılarak geliştirilebileceği önerilmektedir. Ek olarak literatür taramalarında lise düzeyinde ve lisans düzeyinde de bu gibi çalışmalara ihtiyaç olacağı ilerleyen süreçlerde aşıkardır. Ayrıca çalışmadan çıkan veriler doğrultusunda da öğrenenlerin farklı değişkenlerine bakılarak çalışmanın boyutları arttırılabilir.

## Kaynaklar

Aydın, F. (2017). *Teknoloji bağımlılığının sınıf ortamında yarattığı sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım ve doyumları üzerine bir saha araştırması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(1), 174-197.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 209-213.
- Conlon, T. (2002). Bilgi teknolojisi, eğitim ve postmodernizm (E. Zereyak ve E. Genç-Çolak, Çev.). *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 269-278.
- Çağltay, K., ve Göktaş, Y. (2016). *Öğretim Teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, E. ve İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 14-19.
- Goetsch, D.L. (1984). Impact of technology on curriculum and delivery strategies in vocational education. C. H. Shulman (Ed.), *Adults and the changing workplace* içinde (s.191-200). USA: American Vocational Association.
- Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality Psychology in Europe*, 7(1), 7-28.
- Habermas, J. (2001). *İdeoloji olarak teknik ve bilim* (4. Baskı). (M. Tüzel, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi.
- Kara, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliliğinin belirlenmesi İstanbul örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lin, S.S. ve Tsai, C.C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 411-426.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.
- Özgür, H. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağ bağımlılığı, etkileşim kaygısı ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 667-690.
- Roblyer, M.D. (2006). Virtually successful: Defeating the dropout problem in online school programs. *Phi Delta Kappan*, 88(1), 31-36.
- Tsai, C.C., Lin, S.S.J. ve Tsai, M.J. (2001). Developing an internet attitude scale for high school students. *Computers and Education*, 37(1), 41-51.
- Usluel, Y.K., Mumcu, F.K. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme - öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-178.
- 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.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Young, K.S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79(3), 899-902.
- Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın tüm aşamaları iki yazar tarafından yürütülmüştür. Uygulama aşaması ilk yazarın çalıştığı kurumda yapılmış olup yazım ve analiz aşamalarında her iki yazarın da katkıları aynı oranda olmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışmanın uygulama kısmında vermiş oldukları desteklerden dolayı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ve bağlı bulunan Meslek Yüksekokullarına teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 26-38 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.797877

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğini Uyarlama Çalışması

A Study of Adapting the Complex Postformal Thought Scale

Mehmet Başaran, Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

### ÖZ

Soyut işlem döneminden sonra ortaya çıktığı kabul edilen soyut ötesi düşünme, yetişkinlerin soyut işlemler döneminden farklı olarak düşündüğünü ifade etmektedir. Soyut işlemler dönemiyle karşılaştırıldığında bu düşünme türünün daha karmaşık, dinamik, esnek ve bağlamsal temelli olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı son zamanlarda kavramsallaştırılan soyut ötesi düşünmeyi ölçmek için Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubu 161 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin kabul edilebilir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu ( $\alpha = .88$ ); madde toplam korelasyonlarının ise .35 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin ölçüt geçerliliği için kullanılan Bilgi İhtiyacı Ölçeği ile pozitif yönde anlamlı bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

### Yazar Bilgileri

Mehmet Başaran

Arş. Gör., Muş Alparslan  
Üniversitesi, Muş, Türkiye  
[m.basaran@alparslan.edu.tr](mailto:m.basaran@alparslan.edu.tr)

Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Ankara, Türkiye  
[ogretir@gazi.edu.tr](mailto:ogretir@gazi.edu.tr)

### ABSTRACT

Postformal thought, which is accepted to emerge after the formal processing period, expresses that adults think differently from the formal processing period. Compared to the period of formal operations, this type of thought is more complex, dynamic, flexible and context-based. Accordingly, the aim of the research is to adapt the Complex Postformal Thought Scale to Turkish to measure the postformal thought that has recently been conceptualized. The study group of the research consists of 161 undergraduate students. As a result of the analysis, the scale has an acceptable reliability coefficient ( $\alpha = .88$ ); item total correlations were found to vary between .35 and .71. It was found that Complex Postformal Thought Scale has a statistically significant positive correlation with the Cognitive Need Scale scale used for criterion validity. As a result, the scale was found to be valid and reliable.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Bilişsel gelişim  
Soyut ötesi düşünme  
Geçerlik  
Güvenirlik

#### Keywords

Cognitive development  
Post formal thought  
Validity  
Reliability

#### Makale Geçmişi

Geliş: 21/09/2020

Düzeltilme: 28/01/2021

Kabul: 19/02/2021

**Atıf için:** Başaran, M. ve Öğretir-Özçelik, A. D. (2021). Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğini uyarlama çalışması. *JRES*, 8(1), 26-38. <https://doi.org/10.51725/etad.797877>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

## Giriş

Gelişim psikolojisinin temel alanlarından biri bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişim insan yaşamının hemen hemen tüm yönlerini doğrudan etkilemektedir (Trawick-Smith, 2013, s.48). Bu açıdan nitelikli gelişimsel ve eğitimsel programların tasarlanması için bilişsel gelişim bilgisi oldukça önemlidir. Bilginin yapılandırılması, düşünme ve problem çözme gibi bilişin nasıl işlendiğinin bilinmesi, yapılacak olan araştırma ve müdahalelerin tasarlanması ve bu müdahalelerde tutarlı sonuçların elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Sweller, Ayres ve Kalyuga, 2011, s.5). Bu bağlamda bilişsel gelişim çok farklı açılardan incelenmiş ve hakkında kuramlar ortaya atılmıştır. Bunlardan en baskını olan Piaget'in kuramında bilişsel gelişim dört evrede ele alınmaktadır. Bu evrelerden soyut işlemler evresi, bilişsel gelişimin en üst seviyesi olarak kabul edilmektedir (Marchand, 2001). Bununla beraber son zamanlarda yetişkinlerin düşünme biçimi ile ergenlerin düşünme biçiminin birbirinden farklı olduğuna dair yapılan araştırmalarda bir artış söz konusudur (Commons ve Ross, 2008; Sinnott ve Johnson, 1997). Bu araştırmalar yetişkinlerin soyut işlem döneminden sonra karmaşık soyut ötesi düşünme evresine geçtiklerini ifade etmektedir. Yeni yeni kavramsallaştırılmaya çalışılan yetişkinlerin bilişsel gelişimine yönelik araştırmaların Türkiye'de yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumun temel sebeplerinden biri ölçme araçlarının azlığı olabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı karmaşık soyut ötesi düşünmeyi ölçmek için Sinnott ve Johnson (1997) tarafından kavramsallaştırılan, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Cartwright, Galupo, Tyree ve Jennings (2009) tarafından yapılan Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin uyarlamasını yapmaktır.

### Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim; bireyin dış dünyayı aktif bir şekilde anlaması ve öğrenmesi sürecidir (Senemoğlu, 2007). Bu süreç kuramların bağlamına göre farklı ele alınmaktadır. Çalışmalarının kapsamı, derinliği ve önemi bakımından psikolojinin başlıca figürü olan Jean Piaget'e göre bilişsel gelişim dört evreden oluşmaktadır (Barrouillet, 2015). Bu evreler duyu motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir (Ghazi ve Ullah, 2015). Bebeklikler iki yaşına kadar duyu-motor evresinde olup çevresini herhangi bir sembol kullanmadan duyularıyla keşfetmektedir. Bu dönemde çocuğun fiziksel gelişimi, bilişsel gelişimini oldukça etkilemektedir (Carey, Zaitchik ve Bascandzjev, 2015; Huitt ve Hummel, 2003). Okul öncesi yıllara denk gelen işlem öncesi dönemde çocukların bilişsel gelişimi oldukça ilerlemektedir. Bu dönemde çocuklar, ilkel döngüsel tepkiler ve bebeklik döneminin deneme yanılma yöntemiyle problemi çözmek yerine, uygulamaya geçmeden önce problem üzerinde düşünerek etkileyici ve hayranlık uyandırıcı yeni bir akıl yürütme biçimini kullanmaya başlamaktadır (Slavin, 2013, s.34). Yedi ve on bir yaş aralığını kapsayan somut işlemler döneminde çocuklar; genel olarak muhakeme yapma, problemleri çözme ve mantıklı bir şekilde engelleri aşmak için bilişsel becerileri kullanma yeteneğine sahip olmaktadır. Somut işlemler döneminde bir çocuğun düşünme gücü, yetişkine benzer bir şekilde oldukça gelişmiş durumdadır. Bu dönemde çocuklar somut eylem veya nesnelere ilgili problemleri kolayca çözebilmelerine karşın kavramsal, teorik ve spekülatif düşünceleri henüz gelişmediğinden soyut düşünememektedirler (Copeland, 1979). Bireyin somut yaşantılar olmaksızın soyut olarak düşünme becerilerini kazanması ise soyut işlemler döneminde gerçekleşmektedir.

Piaget'e göre on bir yaş civarındaki bireyler soyut işlemler dönemine geçmekte ve ortalama olarak 15-20 yaşlarında bu aşamayı tamamlamaktadırlar (Santrock, 2012, s.95). Çocuklar bu evrede soyut, sistematik ve bilimsel bir düşünme yeteneği geliştirmektedir. Bu evrede varsayımsal-tümdengimsel akıl yürütme ve önermesel düşünme olmak üzere iki temel bilişsel süreç

bulunmaktadır. Varsayımsal-tümdengelimsel düşünmede birey öncelikle karşılaştığı sorunla ilgili olası çözümleri düşünerek ve sonuçları kestirmeye çalışarak bu olasılıkların hangisinin gerçekte doğru çözüm olacağını sınamaktadır. Bu düşünme çeşidinde birey varsayımlarla başlayarak olası genel sonuçlardan çözümler üretmektedir. Önermesel düşünme ise bireyin sözel ifadelerdeki mantığı somut yaşantının dışında değerlendirebilmesidir (Berk, 2013, s.305). Piaget'e göre bu düşünme biçimleri bilişsel gelişimin son aşaması olan soyut işlemler döneminin önemli özellikleridir.

Piaget'nin soyut işlemler dönemini bilişsel gelişimin en üst basamağı olarak değerlendirmesi ve bireylerin genel olarak en son bu aşamaya ulaştıklarını ifade etmesine karşın daha sonra yapılan araştırmalarda soyut işlemler evresinin homojen bir evre olmadığı, tüm yetişkinlerin soyut olarak düşünmedikleri ifade edilmiştir. Bazı araştırmalarda sekizinci sınıf öğrencilerinin üçte birinin soyut işlemler döneminde olduğu ifade edilmişken (Strahan, 1983), bazı araştırmalarda birçok üniversite öğrencisi ve yetişkinin de soyut işlemler yoluyla düşünmediği görülmüştür (Elkind, 1961'den aktaran Santrock, 2012). Bu bağlamda bir kısım araştırmalarda da yaş ve soyut düşünme arasında olumlu bir ilişki bulunmuşken diğerlerinde böyle bir ilişki bulunmamıştır. Yetişkin ve ergen düşüncesi arasındaki farklılıklar da bu kapsamda ele alınan konulardan biri olmuştur. Bu farklılıklar ergenlere göre yetişkinlerde idealizmin azalması sonucu gerçekçi ve pragmatik düşünme (Laubouvie-Vief, 2006), yine ergenlerin kutupsal düşüncelerine (iyi-kötü) karşın yetişkinlerde daha sık rastlanan değişik bakış açılarının fark edildiği yansıtıcı ve göreceli düşünme (Perry, 1999) biçimleridir. Bu doğrultuda, Piaget'in kuramından hareketle vurgulanan soyut düşünme biçimi, yetişkinliğin gerçek yaşam taleplerini karşılamak için yeterli olmadığından, Sinnott (1984) bilişsel gelişimin beşinci evresi olan karmaşık soyut ötesi düşünme kuramını geliştirmiştir.

### **Soyut Ötesi Düşünme**

Son zamanlara kadar insanın psikolojik gelişimi, çocukluk ve ergenlikle, yani yaklaşık olarak yaşamın ilk on beş yılıyla ilişkili olarak ele alınmış, yetişkinlerin gelişimi ise göz ardı edilmiştir (Marchand, 2001). Gelineen noktada yaşam boyu gelişime de vurgu yapan çalışmalar yetişkinlere özgü gelişime odaklanmaya başlamıştır. Bu bağlamda soyut ötesi düşünme yetişkinlere özgü kavramlardan biri olarak ele alınmaktadır. Soyut ötesi düşünme; Piaget'in bilişsel kuramında yer alan soyut işlemler döneminin ötesine geçen, zor olarak adlandırılan sorunların çözülmesini içeren ve uygulanabilecek bazı soyut mantıksal/bilimsel muhakeme yaklaşımlarını içeren karmaşık bir bilişsel süreç olarak tanımlanabilir (Sinnott, Hilton, Wood, Spanos ve Topel, 2016). Soyut ötesi düşünme bilişsel gelişim kuramına dayanmakta, farklı düşüncelerle karşılaşan bireyin yaşadığı karmaşık zihinsel sürece vurgu yapmaktadır. Birey bu süreçte olayların gerçekliğinin ve anlamının birbiriyle olan ilişkisini göz önüne alarak günlük mantıksal çelişkilerin üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Sinnott, 2009). Soyut ötesi düşünme, yetişkinlerin bilimsel olarak mantıklı ama birbiriyle çelişkili iki olay arasında köprü kurmasına ve üst düzey bir mantık aracılığıyla bunların uyumlu bir sentezine ulaşmasına olanak tanımaktadır. Bu düşünme biçimi bireyin soyut işlemler arasındaki öznel seçimini (zorunlu olarak) varsaymaktadır. Birey soyut işlemler döneminde şayet önceki görüşleri yanlışsa düşüncelerini değiştirmeye eğilimliyken, soyut ötesi düşünme evresinde bu değişimi kabul edebilmekte, doğal ve değerli olarak görebilmektedir (Wu ve Chiou, 2008).

Bir sistem olarak soyut ötesi düşünme, hafıza ve dikkat gibi bilişsel psikolojinin tanımlanan tüm mekanizmalarını kullanmaktadır. Bu düşüncenin ortaya çıkmasında deneyimin rolü de oldukça büyüktür. Örneğin; bireyin bir başkasına yönelik davranışları ile güvenilir mi yoksa güvenilmez mi olduğu hakkındaki düşüncesi arasındaki ilişkinin doğasını belirleyebilir. Birey, davranış ve düşüncenin güven üzerindeki etkisinin karmaşıklığını deneyimlerine dayanarak mantıklı bir düşünme biçimiyle

çözebilir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin yapılandırılması da bu duruma bir başka örnek olabilir. Eğitim yılının başında öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve davranışları zamanla ilişkilerin doğasını belirlemeye başlamaktadır. Bu ilişkide bir öğrenci öğretmeni ebeveyni olarak, diğeri arkadaşı olarak görebilmekte, öğretmen bu durumlara uygun veya farklı bir tepki verebilmektedir. Sonuç olarak sınıf ortamının oluşturduğu çelişkili fakat gerçek bir olgu ortaya çıkmakta ve kendi bağlamı içerisinde çözülmektedir (Sinnott, 2008, 2009).

Soyut ötesi düşünmenin değerlendirilmesi için farklı metodlar denenmiştir. Sinnott ve Johnson (1997) soyut ötesi düşünme yeteneğini değerlendirmek için katılımcıların problemleri, karmaşık sorunları çözerken yüksek sesle düşüncelerini ifade ettikleri bir yöntem uygulamıştır. Bu değerlendirme yönteminin çok sayıda katılımcıya uygulanmasının zaman alıcı ve zor olmasından dolayı, daha sonra on maddelik soyut ötesi düşünme ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçme aracındaki her maddenin üst biliş değişimi, problemi tanımlama, süreç/ürün değişimi, parametre belirleme, çoklu çözümler, pragmatizm, çoklu nedensellik, çoklu yöntemler ve paradoks dâhil olmak üzere farklı bir soyut ötesi düşünme becerisine değinmesi amaçlanmıştır. Üst biliş değişimi, olay veya durumu birden fazla kapsayıcı mantıksal açıdan (örneğin, hem soyut hem de pratik bir perspektiften veya fenomenolojik ve deneysel bir perspektiften) görme yeteneğidir. Bireyin mesleğini yeni bilgiler kazandırması veya deneyimler sağlaması açısından bir fırsat olarak mı, yoksa sadece maaş olarak mı gördüğü ya da bunların her ikisini de mi göz önüne aldığı bu düşünme biçimine örnek olarak verilebilir. Problemi tanımlamak, sorunu çözmek için bir problemin tanımlanması gerektiğinin ve problemi tanımlamanın her zaman birden fazla yolunun olduğunun fark edilmesidir. Problemi farklı şekillerde tanımlamak, genellikle onu çözmek için farklı yollara da götürmektedir. Süreç/ürün değişimi, bir çözümün hem belirli bir somut çıktı hem de belirli bir süreç olarak tanımlamayı ifade etmektedir. Bu düşünme biçiminde çözümün sadece bir soruna yönelik mi ele alındığı yoksa farklı sorunlara da uyarlanabildiği dikkate alınmaktadır. Parametre belirleme, problemin çözülmesi gereken kısımlarının veya göz ardı edilmesi gereken bağlamının boyutlarının belirlenmesi gerektiğinin fark edilmesidir. Örneğin, yazma zamanını iki saat ile sınırlamaya karar veren bir yazar; bu kararı nasıl verdiğini, daha iyi bir yol olup olmadığı gibi sorunları çözmeyi de odağına alarak problem çözenin bağlamını sınırlandırabilir veya genişletebilir. Çoklu çözümler, sorunu görmenin çeşitli yollarına dayanarak birkaç çözümün üretebilebileceği anlamına gelmektedir. Örneğin, birey akademik anlamda kendisini nasıl yetiştireceği problemine eğitimlere katılmak, kitap okumak, araştırma yapmak şeklinde çözümler bulabilir. Pragmatizm, problem için bulunan çözümlerin değerlendirilmesi ve ardından en iyi olanın seçilmesi anlamına gelmektedir. Çoklu nedensellik, bir olayın birkaç nedenin sonucu olabileceğinin fark edilmesidir. Örneğin, bir arkadaşlık ilişkisinin başarısız olması; kötü zamanlama (ikisinde de ağır sorumlulukların olması vs.), ortak ilgi alanlarının olmaması gibi bir çok sebepten kaynaklanabilir. Çoklu yöntemler, bir problemin aynı çözüme ulaşmanın birkaç yolu olduğunun fark edilmesidir. Örneğin, inatçılıkla ilgili kişisel sorunun çözümüne birden fazla yöntemle ulaşılabilir. Kişi inatçı ve nazik bir insan olduğunu kabul edebilir, inatçı özelliklerini değiştirmeye çalışabilir vs.. Paradoks, gerçekte çelişkilerin var olduğunun farkına varmak ve bir olaya ilişkin daha geniş görüşün çelişkileri ortadan kaldırdığına farkına varmaktır. Örneğin, yalnızlıktan kurtulmak için evlenen biri, arkadaşlarına daha az zaman ayırabildiği için eskisinden daha fazla yalnız kaldığını fark edebilir. Bu paradoksal durumda, ikilem daha karmaşık bir düzeyde mantık yürütmekle çözülebilir. Belki de birey aile ve arkadaşların uzun vadede kendisine ne katacağı konusunda yeni bir hedef belirleyebilir (Sinnott, 2008, 2009; Sinnott, Tobin, Chrzanowska ve Hilton, 2017; Sinnott ve Johnson, 1997).

## Problem Durumu

Alan yazında soyut ötesi düşünmenin anne-babalar, yöneticiler ve lisans öğrencileri gibi farklı örneklem gruplarında motivasyon, yaratıcılık, öz kontrol, problem çözme, deneyime açıklık, bağlanma stili, evlilik ilişkisinin kalitesi, kişiler arası ilişkiler gibi bilişsel ve bilişsel olmayan birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Commons vd., 1989; Galupo, Cartwright ve Savage, 2010; Griffin vd., 2009; Her ve Haron, 2016; Jory, Trammell ve Miller-Perrin, 2018; Sinnott vd., 2016; Sinnott vd., 2017). Ayrıca deneysel çalışmalarla üstbilişsel yansımayı içeren problem temelli öğrenme yaklaşımının (Wynn, Mosholder ve Larsen, 2016); öğrenme toplulukları programının (Wynn, Mosholder ve Larsen, 2014); akvaryum tartışma tekniğinin (Pearson, Eddlemon, Kirkwood ve Pate, 2018); bilgelik temelli müdahâle programının (McLaughlin vd., 2018) soyut ötesi düşünmeye etkisi ele alınmıştır. Bu çalışmalarda soyut ötesi düşünmeyi ölçmek amacıyla Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği kullanılmıştır. Yetişkinler soyut ötesi düşünme biçimini yaşamlarının bir çok alanında kullandığından soyut ötesi düşünmenin belirlenmesi birkaç açıdan önemlidir. Çünkü soyut ötesi düşünmenin kullanımının, liderlerin-yöneticilerin proje sürecinde ve kalabalık ortamlardaki başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Johnson, 2004). Alanında yetkin eğitimcilerin de genel itibarıyla soyut ötesi düşünceyi sıklıkla kullandığı görülmüştür (Lee, 1994'ten aktaran Sinnott vd., 2016). Araştırmalar bireylerin soyut işlemler dönemiyle ilgili bilişsel yapılarının farklı sonuçlarını ortaya koymakta ve yeni çalışmaların gerekliliğini göstermektedir. Yetişkinlerin soyut ötesi düşünmelerinin belirlenmesi eğitim programları, kişilerarası iletişim gibi birçok alandaki uygulamaları şekillendirebilir. Yapılan taramada Türkiye'de yetişkinlerin soyut ötesi düşünmelerini ölçmek için bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, karmaşık soyut ötesi düşünmeyi ölçmek için Sinnott (1998), Sinnott ve Johnson (1997) tarafından oluşturulan ve Cartwright vd. (2009) tarafından psikometrik özellikleri belirlenen Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını incelemektir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı kamu üniversitesinde öğrenim gören toplam 161 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 104'ü (%64.6) kız, 57'si (%35.4) erkektir. Katılımcıların 39'u (%24) birinci sınıfta, 81'i (%50.3) ikinci sınıfta ve 41'i (%25.5) üçüncü sınıfa devam etmektedir. Katılımcılardan 41 kişi (%25.5) 17-19 yaş aralığında, 86 kişi (53.4) 20-22 aralığında, 29 kişi (%18) 23-25 yaş aralığında ve 5 kişi de (%3.1) 26 yaş ve üstüdür. Katılımcıların demografik özellikleri Cartwright vd. (2009) ölçeği geliştirdiği çalışma grubuna benzerdir. Bununla beraber Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin kullanıldığı çoğu çalışmadaki katılımcıların da lisans öğrencileri oldukları görüldüğünden, ölçeğin lisans öğrencileri üzerinde uyarlama çalışmasının yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

### Etik Bildirim

Bu çalışmanın verileri 2019 yılının güz döneminde toplandığından ve güncellenen TR Dizin dergi değerlendirme kriterleri 2020 yılı ve sonrasını kapsadığından etik kurul izni alınmamıştır.



## Veri Toplama Araçları

### Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği

Ölçek katılımcıların soyut ötesi düşünme seviyelerini ölçmektedir. Sinnott ve Johnson (1997) tarafından geliştirilen ölçek, 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Cartwright vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Öncelikle 302 lisans öğrencinin (251 kadın, 49 erkek, 2 rapor edilmemiş) katılımıyla ölçeğin güvenilirliği ve yapı geçerliliği test edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .63$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt geçerliliği kapsamında Biliş İhtiyacı ölçeğiyle ilişkisi incelenmiş ve olumlu yönde pozitif bir ilişki bulunmuştur (0.36,  $p < .01$ ). Ölçek; bir durum veya problemin çoklu yönlerini dikkate alan çoklu faktör (Örneğin, her olayla bağlantılı bir kaç neden görme eğilimindeyim), belli bir problem durumunda yapılan öznel seçim (Örneğin, her yaşam deneyimini tarif etmenin birçok doğru yolu vardır, yaşam problemlerini nasıl tarif edeceğime dair son kararı ben vermeliyim) ve bir durumun altında yatan karmaşıkları içeren temel karmaşıklık (Örneğin, bir hedefe ulaşabilmek için kullanılabilen birden fazla yöntem görürüm) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten genel puan alınabilmektedir. Ölçek “doğru değil” ve “çok doğru” seçenekleri arasında değişen yedili likert tipindedir. Ölçekten alınan genel puan on ile yetmiş arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan karmaşık soyut ötesi düşüncenin yüksek olduğunu, düşük puanın ise karmaşık soyut ötesi düşünmenin düşük olduğunu ifade etmektedir.

### Biliş İhtiyacı Ölçeği

Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin ölçüt geçerliliğinin sağlanması amacıyla tercih edilen Biliş İhtiyacı Ölçeği bir bireyin zorlu bilişsel etkinliklere katılma ve bunlardan zevk alma eğilimini ölçmek amacıyla Cacioppo ve Petty (1982) tarafından geliştirilmiş ve Uçar (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutlu olup tamamen katılmıyorum ve tamamen katılıyorum ifadeleri arasında değer alabilen beşli likert tipindedir. Uçar (2017) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin 15 maddelik tek boyutlu yapısının doğrulandığı ve cronbach alfa katsayısının .89 olduğu tespit edilmiştir. Bireyin ölçekten alabileceği puanlar 15 ile 75 arasında değişmektedir.

### Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin uyarlanması için yazarla e-posta aracılığıyla iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. İlk olarak ölçeğin dil geçerliliği sağlanmıştır. Bu kapsamda ölçek maddeleri hem İngilizceyi hem de Türkçeyi iyi bilen altı dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve iki hafta arayla tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde ölçeğin Türkçe formunun İngilizce formuyla eşdeğer olduğuna karar verilmiştir. Dil eşdeğerliliğinin sağlanması sonucu ölçek aracı çalışma grubundaki katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu kapsamda ölçek uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kişisel bilgilerin gizliliği ve araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu bildirilmiştir. 2019 yılının güz döneminde ders saatlerinin dışında 187 katılımcıya ölçek formu verilmiştir. 26 katılımcı ölçeği doldurmak istemediğini ifade etmiş ve böylece çalışma toplam 161 katılımcının doldurduğu formlarla yürütülmüştür.

### Veri Analizi

Veriler toplandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek modellerinin kullanımında DFA sıklıkla kullanılmakta ve önemli faydalar

sağlamaktadır (Kline, 2010). Analizde, kurulan hipotezler doğrultusunda değişkenlerin faktörlere ve faktörlerinde kendi aralarında kurulan ilişkilerin incelenmesine odaklanılmıştır. Öncelikle modelin uyum istatistiklerinin uygunluğuna bakılmış, ardından on madde aracılığıyla üç alt boyuttan oluştuğu belirtilen Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği aynı faktör yapısı uygulanarak model test edilmiştir. Son olarak ölçüt geçerliliği için Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin Biliş İhtiyacı Ölçeği ile korelasyonuna bakılmıştır. Güvenirlik için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı testi yapılmıştır.

## Bulgular

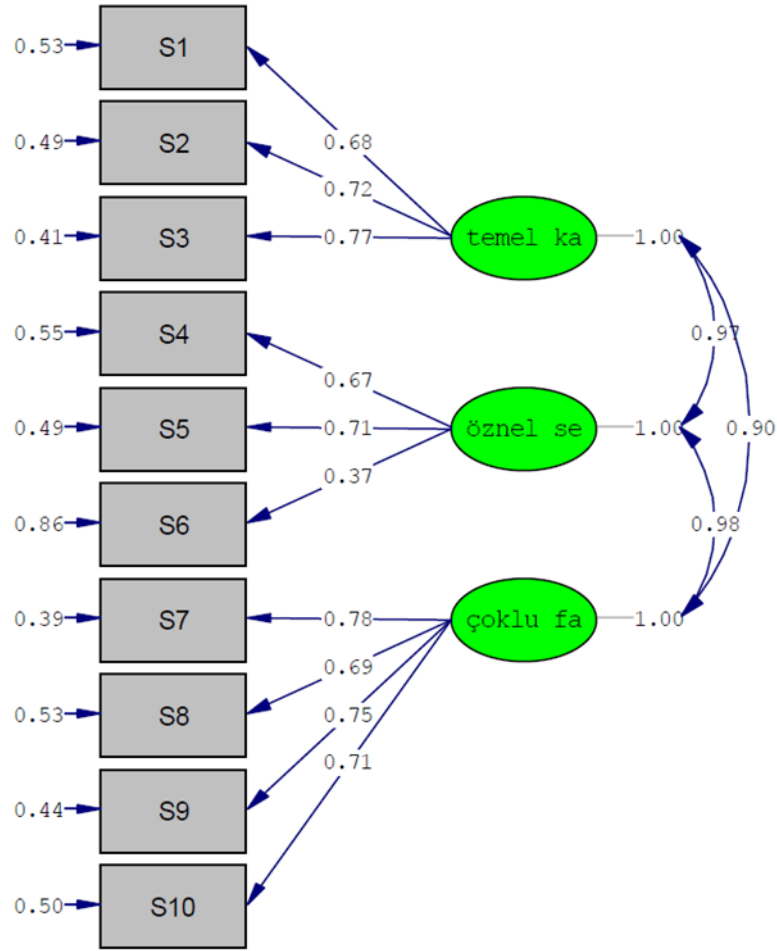
### Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği için orijinal ölçekte yer alan modele uygun olarak veriler analiz programına aktarılmıştır. Bu kapsamda model on madde ve üç örtük değişkenden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir olduğu fakat bununla beraber ölçeğin üç alt boyutunun birbiriyle yüksek korelasyona sahip olduğu görülmüştür. Örtük değişkenlerin birbiriyle yüksek korelasyonu alt boyutların benzer özellikleri ölçtüğünü ifade etmektedir. Bu bakımdan üç alt boyutu tanımlayan ikinci düzey doğrulayıcı faktör belirlenmiştir. Bu modelde, standart doğrulayıcı faktör analizi modelinin aksine faktörler arasındaki ilişkiler analiz edilmez. Birinci düzey faktörler (çoklu faktör, öznel seçim ve temel karmaşıklık) içsel, ikinci düzey faktör ise (soyut ötesi düşünme) dışsal değişken olarak tanımlanır. İkinci düzey DFA modeli için en az üç birinci düzey faktör ve her faktörün en az iki göstergesi olmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği'nin yapısının bu modele uygun olduğu görülmektedir. Bu durumun test edilmesi için modelin uyum iyiliği indekslerine bakılmıştır. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare ( $\chi^2$ ) uyumu, iyilik uyum indeksi (GFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI); normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), değerleri incelenmiştir. Alanyazında GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olması gerektiği RMSEA değerinin ise 0.08 ve altı olduğu belirtilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006). Uyum indeksi analizinin sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	GFI	NFI	CFI	IFI	RMSEA
63,50	32	1.98	.926	.913	.955	.956	.078

Tablo 1'de gösterilen uyum indekslerinin Karmaşık Soyut Ötesi Ölçeğinin faktör analizi için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Sonraki süreçte ise Şekil 1'de gösterildiği gibi maddelerin faktör yükleri ve örtük değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır.



Chi-Square=63.50, df=32, P-value=0.00076, RMSEA=0.078

Şekil 1. Path diyagramı.

Ölçeğin modeline yönelik uyum indeks değerlerinden Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının ( $\chi^2/df$ ) 1.98 olduğu görülmektedir. Bu değer ikiinin altında olması modelin mükemmel olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2010). RMSEA değerinin 0,078 olması da, modelin kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006).

### Güvenirlilik ve Madde Analizi

Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonucunda boyutlara ve ölçeğin geneline yönelik elde edilen madde toplam test korelasyonları ve güvenirlilik katsayıları Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	S	Boyutlar İçin		Ölçeğin Geneli İçin	
				Madde-Toplam Korelasyonu (MTK)	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa
Temel karmaşa ( $\alpha=.76$ )	M1	4.19	1.37	.632	.650	.571	.882
	M2	4.75	1.27	.520	.771	.666	.876
	M3	4.59	1.33	.653	.626	.684	.874
Öznel seçim ( $\alpha=.57$ )	M4	5.13	1.35	.467	.341	.622	.878
	M5	4.66	1.32	.446	.378	.657	.876
	M6	5.04	1.38	.254	.665	.359	.896
Çoklu faktör ( $\alpha=.82$ )	M7	4.96	1.35	.664	.770	.717	.872
	M8	4.72	1.50	.652	.774	.640	.877
	M9	4.78	1.48	.632	.783	.702	.872
	M10	4.70	1.39	.640	.780	.656	.876

Toplam 10 maddeden oluşan Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı temel karmaşa alt boyutu için .76; öznel seçim alt faktörü için .57; çoklu faktör alt boyutu için .82'dir. Güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek bir değer alması, güvenirlilik için yeterli görülmektedir (Nunnally, 1978). Bu doğrultuda elde edilen güvenirlilik katsayısının, öznel seçim alt boyutu hariç Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin diğer alt boyutları için kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme durumunu belirlemek için yapılan analizde değerlerin .30 ve üzerinde olması maddelerin geçerliğini ifade etmektedir. Buna göre, temel karmaşa alt boyutunda madde toplam test korelasyonlarının .52 ve .65; öznel seçim alt boyutunda .25 ve .46; çoklu faktör alt boyutunda .63 ile .66 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda alt boyutlar için M6 hariç diğer maddelerin ölçülmek istenen amaca hizmet ettikleri yorumu yapılabilir.

Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin geneline ait Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısının .88 olduğu tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının ise .35 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda öznel seçim alt boyutunun istenilen güvenirlilik koşulunu sağlamamasından dolayı ölçeğin boyutlarından ziyade sadece geneli için toplam puan alınmasının daha güvenilir sonuçların elde edilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

### Ölçüt Bağıntılı Geçerlik

Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla 161 üniversite öğrencisine Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği ve Biliş İhtiyacı Ölçeği beraber uygulanmıştır. Aralarındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Momentler Korelasyonu analizinden faydalanılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği İle Biliş İhtiyacı Ölçeğine Dayalı Ölçüt Geçerliliği

	Biliş İhtiyacı Ölçeği	
	Pearson Correlation	.311
Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği	Sig.	.000
	N	161

Tablo 3'te görüldüğü gibi analiz sonucunda Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği İle Biliş İhtiyacı Ölçeği arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r(161) = .31, p < .01$ ). Bu sonuca göre Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin biliş ile ilgili olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanların karşılaştıkları problemler yaşadığı zamana göre değişiklik göstermektedir. Geçmiş zamanlardaki karmaşık görevlerin olumsuz hava koşullarından korunma, basit temel araçları kullanarak geçim kaynağı sağlama gibi ihtiyaçlarla sınırlı olması, soyut ötesi düşünme hakkındaki araştırmaları olumsuz etkilemiş olabilir. Bunun nedeni, karmaşık soyut ötesi düşünceyi pekiştirecek karmaşık görev taleplerinin bulunmaması da olabilir. Günümüzde ise problemlerin soyutluluğu ve karmaşıklığı giderek artmış görünmektedir (Commons ve Ross, 2008). Bu durum karmaşık soyut ötesi düşünme ile ilgili bilimsel araştırmaları gerekli kılmaktadır. Soyut ötesi düşünme terimi, Inhelder ve Piaget (1958) tarafından tartışılan soyut işlemler döneminde bulunan süreçlerden daha ileri düzeyde olan bilişsel düşünme aşamalarını karakterize etmek için kullanılmaktadır. Yaklaşık son otuz yıldır alan yazında soyut ötesi düşünmenin aşamaları ve türlerini belirlemeye yönelik araştırmalar artmıştır. Soyut ötesi düşünme sistematik, metasistematik, paradigmatik ve karşıt paradigmatik olmak üzere dört süreç içermekte (Commons, Ross ve Bresette, 2011) ve paradoks, çoklu yöntemler, parametre belirleme, problem tanımı, süreç/ürün değişimi, üst biliş değişimi, çoklu nedensellik, çoklu çözümler, çoklu hedefler ve pragmatizm dâhil olmak üzere farklı bir soyut ötesi düşünme türlerinden oluşmaktadır (Sinnott, 1984, 1998, 2008). Yetişkinlerde soyut ötesi düşünme yapısı ve süreçlerinin incelenmesi bir kaç açıdan önem arz etmektedir. Çünkü bireyin soyut ötesi düşünme biçimi kişilerarası ve kişisel faydalarla ilişkili olduğu gibi (Commons ve Ross, 2008), bilim, matematik ve beşeri bilimler alanları ilerletmek için neyin gerekli olduğu analiz edebilir. Ayrıca bu alanlarda soyut ötesi düşünmenin geliştirilmesinin çeşitli yollarının keşfedilmesine de katkı sağlayabilir (Commons ve Rodriguez, 1990).

Soyut ötesi düşünme ile deneyime açıklık (Griffin vd., 2009), motivasyon (Sinnott vd., 2016), yaratıcılık, üstün yetenek (Her ve Haron, 2016) ve öz kontrol (Griffin vd., 2009) arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu; zekâ düzeyi (Sinnott vd., 2016), bağlanma stili (Sinnott vd., 2017), muhafazakâr veya liberal bir politik görüşe sahip olmak (Griffin vd., 2009), tanrıya atfedilen kavram (Griffin vd., 2009) ve evlilik ilişkisinin kalitesi (Jory vd., 2018) arasında bir korelasyon olmadığı; homoseksüel bireylere yönelik algı (Griffin vd., 2009) arasında ise negatif bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda bulunmuştur. Bu doğrultuda Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğiyle tespit edilen soyut ötesi düşünme biçiminin bilişsel ve bilişsel olmayan değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği ayrıca üstbilişsel yansımayı içeren problem temelli öğrenme yaklaşımının (Wynn vd., 2016); öğrenme topluluklarının tasarlandığı programının (Wynn vd., 2014); akvaryum tartışma tekniğinin (Pearson vd., 2018); bilgelik temelli müdahale programının (McLaughlin vd., 2018) etkisini ölçmek amacıyla deneysel çalışmalarda da bağımlı değişkeni ölçmek amacıyla sıklıkla kullanılmıştır.

Bu araştırmada soyut ötesi düşünmenin açıklanmasına odaklanılmış ve bu düşünme türünün ölçülmesinde kullanılan Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği'nin ulusal literatüre kazandırılması

için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler tek faktörlü yapının uyum indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Karmaşık Soyut Ötesi Düşünme Ölçeğinin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin yüksek ( $\alpha=.88$ ), madde toplam test korelasyon değerlerinin ise .35 ile .71 arasında kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda güvenilirliğe ilişkin elde edilen bulgular ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için Biliş ihtiyacı ölçeğiyle korelasyonu analiz edilmiş ve analiz sonucunda iki ölçek arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r(161)=0.31, p<.01$ ). Cartwright vd. da yaptıkları çalışmada (2009) ölçüt geçerliliği için aynı ölçme aracını kullanmış ve yaklaşık değerinde bir korelasyon bulmuşlardır ( $r(216)=0.29, p<.01$ ). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu göstermektedir.

Soyut işlemler evresinin bilişsel gelişimde son evre olmadığı, özellikle yetişkinlerde farklı düşünme yöntemlerinin olduğuna ilişkin çalışmalar güncelliğini korumaktadır. Uyarlanan ölçeğin bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Soyut Ötesi Düşünme Ölçeği bilişsel veya bilişsel olmayan kavramları ölçmek için başka ölçme araçlarının kullanılmasına veya oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda soyut ötesi düşünmenin altında yatan bilişsel ve bilişsel olmayan mekanizmalarla ilgili daha fazla araştırmalara ihtiyaç vardır.

### Kaynaklar

- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Development Review*, 38, 1-12.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. Ankara: İmge.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis: For applied research*. New York: Guilford.
- Byrne, B.M. ve Campbell, T.L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574
- Cacioppo, J.T. ve Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1),116-131.
- Carey, S., Zaitchik, D. ve Bascandziev I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54.
- Cartwright, K.B., Galupo, M.P., Tyree, S.D. ve Jennings, J.G. (2009). Reliability and validity of the complex postformal thought questionnaire: Assessing adults' cognitive development. *Journal of Adult Development*, 16(3), 183-189.
- Commons, M.L. ve Rodriguez, J.A. (1990). "Equal access" without "establishing" religion: The necessity for assessing social perspective-taking skills and institutional atmosphere. *Developmental Review* 10, 323-340.
- Commons, M.L. ve Ross, S.N. (2008). What postformal thought is, and why it matters. *World Futures*, 64(5-7) 321-329.
- Commons, M.L., Ross, S.N. ve Bresette, L.M. (2011). The connection between postformal thought, stage transition, persistence, and ambition and major scientific innovations. C. Hoare (Ed.), *The Oxford Handbook of reciprocal adult development and learning* içinde, (s. 287-301). Oxford: Oxford Üniversitesi.
- Commons, M., Armon, C., Kohlberg, L., Richards, F., Grotzer, T. ve Sinnott, J.D. (Ed.) (1989). *Beyond formal operations. Models and methods in the study of adult and adolescent thought*. New York: Praeger.

- Copeland, R.W. (1979). *How children learn mathematics: Teaching implications of Piaget's research* (3. Baskı). New York: Macmillan.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Galupo, M.P., Cartwright, K.B. ve Savage, L.S. (2010). Crosssocial category friendships as a context for Postformal cognitive development. *Journal of Adult Development*, 17, 208–214.
- Ghazi, S.R. ve Ullah, K. (2015). Concrete operational stage of Piaget's cognitive development theory: An implication in learning general science. *Gomal University Journal of Research*, 31(1), 78-89.
- Griffin, J., Gooding, S., Semesky, M., Farmer, B., Mannchen, G. ve Sinnott, J. (2009). Four brief studies of relations between postformal thought and non-cognitive factors: Personality, concepts of god, political opinions, and social attitudes. *Journal of Adult Development*, 16(3), 173-182.
- Her, E.L.W. ve Haron, F. (2016). The association of giftedness, creativity, and postformal thinking in Malaysian adults. *Advanced Development*, 15, 47-60.
- Huitt, W. ve Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational Psychology Interactive*, 3(2), 1-5.
- Inhelder, B. ve Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence. An essay on the development of formal operational structures*. New York: Basic Books.
- Johnson, L. (2004). *Postformal thinking in the workplace*. Stockholm: University of Stockholm.
- Jory, K., Trammell, J. ve Miller-Perrin, C. (2018). Marital satisfaction: The Role of post-formal thought and partner blame. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(4), 282-292.
- Kline, R.B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Laubouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought. J. J. Arnett ve J. L. Tanner (Ed.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* içinde (s. 59-84). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Marchand, H. (2001). Some reflections on post-formal thought. *The Genetic Epistemologist*, 29(3), 2-9.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360.
- McLaughlin, P.T., McMinn, M.R., Morse, M., Neff, M.A., Johnson, B., Summerer, D. ve Koskela, N. (2018). The effects of a wisdom intervention in a Christian congregation. *The Journal of Positive Psychology*, 13(5), 502-511.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Pearson, S.C., Eddlemon, T., Kirkwood, M. ve Pate, A. (2018). Are fishbowl activities effective for teaching pharmacotherapy and developing postformal thought in pharmacy students? A pilot study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(8), 1070-1075.
- Perry, W.G. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül.
- Sinnott, J.D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. M. Commons, F. Richards, ve C. Armon (Ed.), *Beyond formal operations* içinde (s. 298–325). New York: Praeger.
- Sinnott, J.D. ve Johnson, L. (1997). Brief report: Complex postformal thought in skilled research administrators. *Journal of Adult Development*, 4(1), 45.

- Sinnott, J.D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum.
- Sinnott, J.D. (2008). Cognitive and representational development in Adults. K. B. Cartwright (Ed.), *Literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching* içinde (s. 42-71). NY: Guilford.
- Sinnott, J.D. (2009). Complex thought and construction of the self in the face of aging and death. *Journal of Adult Development*, 16(3), 155-165.
- Sinnott, J., Hilton, S., Wood, M., Spanos, E. ve Topel, R. (2016). Does motivation affect emerging adults' intelligence and complex postformal problem solving?. *Journal of Adult Development*, 23(2), 69-78.
- Sinnott, J., Tobin, E., Chrzanowska, E. ve Hilton, S. (2017). The relationship between attachment style and postformal thought. *Journal of Adult Development*, 24(4), 239-251.
- Slavin, R.E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Strahan, D. (1983). The emergence of formal operations in adolescence. *Transcendence*, 11, 7-14.
- Sweller, J., Ayres, P. ve Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Londra: Springer.
- Trawick-Smith, J.W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel.
- Uçar, M.E. (2017). Biliş ihtiyacı benlik saygısı tamamlama ihtiyacı ve kimlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 640.
- Wu, P.L. ve Chiou, W.B. (2008). Postformal thinking and creativity among late adolescents: A Post-Piagetian approach. *Adolescence*, 43(170), 237-51.
- Wynn-Sr, C.T., Mosholder, R.S. ve Larsen, C.A. (2014). Measuring the Effects of problem-based learning on the development of postformal thinking skills and engagement of first-year learning community students. *Learning Communities: Research ve Practice*, 2(2), 1-31.
- Wynn, C.T., Mosholder, R.S. ve Larsen, C.A. (2016). Promoting postformal thinking in a US history survey course: A problem-based approach. *Journal of College Teaching & Learning*, 13(1), 1-20.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine her iki yazar aktif olarak katılmıştır. Makalenin yazımı, raporlanması ve yayım sürecinin takibi ise ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.





JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 39-51 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.837240

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Menüleri Hakkındaki Görüşleri:

### Gaziantep Örneği

Opinions of Preschool Teachers on School Menus:

Gaziantep Example

Emine Hilal İnan, Leyla Özgen

#### ÖZ

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan yemek menüsü hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma grubuna 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 66 öğretmen katılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve ses kaydı alınarak veriler toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin okuldaki beslenme menülerinin içeriğine, okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken çocuk ve ebeveyn açısından dikkat edilen noktalara, çocukların beslenme menüsüne gösterdikleri tepkilere ve çözümlere ilişkin, öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki beslenme menülerini hazırlama önerilerine yönelik görüşleri şeklinde temalandırılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan eğitimcilerin çoğunluğunun menü hazırlama konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı, menü hazırlamada diyetisyen ve beslenme uzmanından destek alınması gerektiği tespit edilmiştir.

#### ABSTRACT

The aim of the study is to determine teachers' opinions about the food menu offered to children in preschool education institutions. 66 teachers working in kindergartens and nursery classes affiliated with the Gaziantep Provincial Directorate of National Education participated in the study group in the 2019-2020 academic year, and the data were collected using a semi-structured interview form and voice recordings. It was designed so as to determine teachers' opinions on the content of school meal menus, the points to be considered with respect to children and parents when preparing the menus, the children's reaction to the menus, and teachers' suggestions for preparing the menus at preschool education institutions. As a result, it was determined that the majority of educators working in preschool education institutions do not have sufficient knowledge about menu preparation, and that support for preparing menus should be obtained from a dietician and nutritionist.

#### Yazar Bilgileri

Emine Hilal İnan

Gazi Üniversitesi, Ankara,  
Türkiye

[ehilal.inan@gazi.edu.tr](mailto:ehilal.inan@gazi.edu.tr)

Leyla Özgen

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Ankara, Türkiye

[lozgen@gazi.edu.tr](mailto:lozgen@gazi.edu.tr)

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitimi  
Okul menüleri  
Beslenme  
Okul öncesi öğretmeni

##### Keywords

Early childhood education  
School menus  
Nutrition  
Early childhood teacher

#### Makale Geçmişi

Geliş: 07/12/2020

Düzeltilme: 04/03/2021

Kabul: 08/03/2021

**Atıf için:** İnan, E.H. ve Özgen, L. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin okul menüleri hakkındaki görüşleri: Gaziantep örneği. *JRES*, 8(1), 39-51. <https://doi.org/10.51725/etad.837240>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

## Giriş

Okul öncesi dönem, büyüme ve gelişimin hızlı olması nedeniyle enerji ihtiyacının yüksek olduğu bir süreçtir. Bu dönemde içinde bulunulan çevre kadar beslenme de çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal yönden büyüme ve gelişiminde etkin rol oynar (Merdol, 2017). Çocuğun düzenli beslenmesi ile yeterli ve dengeli beslenme ihtiyacı karşılanırken aynı zamanda beslenme davranışları da gelişir. Bebeklikle başlayan yeme davranışlarının gelişimi yaşam boyunca devam eder (Eliassen, 2011). Okul öncesi eğitimde beslenmeye yönelik çalışmalara bakıldığında çocuklara erken yıllarda verilen eğitimin etkili olduğu görülmektedir (Piziak, 2012; Ünver, 2004). Bununla birlikte erken yıllarda sağlıklı beslenme alışkanlıkları edinen çocuklar ilerleyen yıllarda da bu alışkanlıkları devam ettirmeye eğilimli olmaktadır (Merdol, 2017). Erken yaşlar beslenme alışkanlıkları açısından aileler ve çocuk için köklü bir değişim zamanı olarak görülmesi gerekir (Hu vd., 2009). Hatta beslenmenin damak tadını, kültürü vb. etkilemesi nedeniyle zaman zaman çocuk bakımından sorumlu yetişkinlerin ve eğitimcilerin, çocuğa sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmada, yiyeceklere ilişkin olumlu duygular yaratmada daha fazla çaba sarfetmeleri gerekebilir (Yılmaz-Akyüz ve Sezgin, 2021). Diğer yandan ailenin sosyo ekonomik durumu, anne babanın öğrenim durumu, okul öncesi öğretmenin çalıştığı yerin şehir ve/veya kırsal olması, çalıştığı kurumun özelliği (devlet/özel) gibi faktörler de okul öncesi çocukların beslenmelerini etkilemektedir (Lawler-Girard, 2010). Çocuklar için menü hazırlamada, öğretmenin görev yaptığı yerin şehir veya kırsal olması, devlet veya özel kurum olması gibi birden fazla nedenin etkili olduğu, okul öncesi eğitimcilerin kırsalda ve özel okulda çalışanlara göre devlette ve büyük şehirde görev yapanların menü hazırlama uygulamaları ve deneyimleri hakkındaki bilgilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır (Liu vd., 2018).

Son yıllarda çocuklukta enerji ve/veya besin ögesi alımlarındaki yetersizlik veya fazla alıma bağlı olarak yetişkinlikte zayıflık ve bodurluk, obezite, iştahsızlık ve diş çürüklerinin yaygınlığı, tip 2 diyabet, hipertansiyon ve çölyak gibi sağlık sorunlarının arttığı belirtilmektedir (Toplu Beslenme Sistemleri [TBS], 2020). "Sağlıklı Yemek Tabağı", "Sağlıklı Beslenme ve Fiziksel Aktivite Piramidi" gibi çalışmalar ile her öğünde, her besin grubundan bir besinin seçilerek tüketilmesine dikkat çekilmiş, sağlıklı beslenme alışkanlıklarına vurgu yapılmıştır (Türkiye Beslenme Rehberi [TÜBER], 2016).

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların hem besin ögesi ihtiyacını karşılamak hem de beslenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlamak amacıyla en az bir öğün beslenme menüleri sunulmaktadır. Çocuklukta oluşan yeme alışkanlıklarının erişkinlik dönemindeki yeme davranışını etkileyeceği ve ileriki yaşlarda kronik hastalıkların önlenmesinde etkili olacağı için eğitim kurumlarında çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılması, büyüme ve gelişmeyi destekleyecek şekilde menü hazırlanması belirtilmektedir (Yılmaz-Akyüz ve Sezgin, 2021). Çocukların sağlığı önceliklidir, eğitimcilerin davranış değişikliği kadar beslenme menüleri ile ilgili de farkındalıklarının oluşması ve model olabilmesi gerekmektedir (Liu vd., 2018).

Okul öncesi dönem çocukları için menü planlaması yapılırken yaşa, cinsiyete uygun beslenme ilkeleri esas alınarak, besin öğelerinin yanısıra mevsim, kültür, gibi çevresel özelliklerin; çocuğun sağlığı, gelişimsel özellikleri gibi bireysel faktörlerin dikkate alınması hem menünün kolay uygulanabilir olmasını hem de çocukların besin tüketimini olumlu etkilemesi açısından önemlidir (Özgen, 2018). Erken yıllarda beslenmenin ve beslenme eğitiminin öneminden yola çıkan bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan yemek menüsü hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okuldaki beslenme menülerinin içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken çocuk ve ebeveyn açısından dikkat edilen noktalara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin çocukların beslenme menüsüne gösterdikleri tepkilere ve çözümlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki beslenme menülerini hazırlamaya yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan yemek menüsü hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu nitel araştırmanın deseni fenomenoloji olarak belirlenmiştir. Fenomenoloji çalışmaları, insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığının üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Bu desende derinlemesine görüşmeler ile ortak deneyimi paylaşan kişilerin bir fenomene ilişkin tepkileri ve bakış açıları tanımlanmaya çalışılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Nitel araştırmalarda veri toplama süreci katılımcıları doğal ortamından çıkarmadan araştırılan konuya ilişkin birçok soruyla derinlemesine gerçekleştirilmektedir (Golden-Biddle ve Locke, 1997). Görüşme de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle araştırmalarda kolaylık sağlamaktadır (Türnüklü, 2000, s.547).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri fark etmeye çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve anasınıflarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin en az bir yarıyıl kurumda çalışıyor olması ve okulların öğlen yemeği ve kuşluk vermesi, ölçüt olarak alınmıştır.

Çalışmada 80 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilerle veri doyumu ulaşıldığından veri toplanması sonlandırılmıştır. Merriam'a (2018) göre, nitel araştırmalarda verilerin tekrarlama neticesinde doyuma ulaşılması ve elde edilen veriler dışında yeni verilere ulaşılamayacağı düşünüldüğünde veri toplamanın sona erdirildiği ifade edilmiştir. Çalışmada toplanan verilerden 14'ü yarım olması ve içeriğinin doyurucu olmaması nedeniyle çıkarılmış çalışma 66 öğretmene ait verilerle yapılmıştır. Öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilerin Frekansları

Değişkenler	Kategori	f
Yaş	23-27	20
	28-32	21
	33-39	25
Cinsiyet	Kadın	65
	Erkek	1
Eğitim durumu	Ön Lisans	7
	Lisans	57
	Lisans üstü	2
Çalışma süresi	0-5 yıl	30
	6-10 yıl	23
	11+	13

Tablo1’de öğretmenlerin 33-39 yaş ve 23-27 yaş aralığında olduğu, eğitim durumlarının ise lisans, ön lisans ve lisansüstü mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalışma süresi açısından 5 veya daha az yıl çalışan, 6 ve 10 yıl arasında çalışan, 11 ve daha fazla yıl çalışanlar olarak gruplandırılabilceği görülmüştür.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

### Veri Toplama Araçları

#### Demografik Bilgi Formu

Öğretmenin; yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu ve çalışma süresi ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

#### Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Beslenme Menülerini Değerlendirme Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu için öncelikle alanyazın taraması yapılarak okul öncesi dönemi öğretmenlerinin beslenme menülerini değerlendirmesi ile ilgili sorular belirlenmiştir (Kalfa-Çetin, 2019; Merdol, 2017; Piziak, 2012; Souto-Gallardo vd., 2020; Türkmen vd., 2016; Üzgün, 2017; Yılmaz ve Karağaoğlu, 2017; Wyse, Campbell, Nathan ve Wolfenden, 2011). Öncelikle konu ile ilgili soru havuzu oluşturulmuş, formun kapsam geçerliliğinin sağlanması için bir beslenme ve iki okul öncesi eğitimi alan uzmanı olarak toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerilerine göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini sağlamak için 22 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada cevapları örtüşen sorular çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Öğretmenlerin Beslenme Menülerini Değerlendirme” formunda; “Öğretmenlerin okuldaki beslenme menülerinin içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Öğretmenlerin kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken çocuk ve ebeveyn açısından dikkat edilen noktalara ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Öğretmenlerin çocukların beslenme menüsüne gösterdikleri tepkilere ve çözümlere ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki beslenme menülerini hazırlamaya yönelik önerileri nelerdir?” gibi yarı yapılandırılmış sorulara yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacıların okullara ziyareti ile öğretmenlerle yüzyüze görüşmeler yaparak toplanmıştır. Öğretmenlere bilgilendirilmiş gönüllü olur formu doldurtulmuş, araştırmaya katılmak istemeyenler alınmamıştır. Araştırmaya katılmak isteyen fakat okulda bulunmayan öğretmenler,

kendilerinden alınan e-posta iletişim adresleri yolu ile soruları cevaplandırmıştır. Katılımcılar kişilik hakları ve özel bilgileri korunarak çalışmaya alınmıştır. Her bir katılımcının kimlikleri toplanan ham veride belirsiz olarak tanımlanmış ve katılımcıların kimlikleri, depolanan veride Ö1, Ö2... gibi bir kod verilerek tanımlanmıştır. Her bir görüşme süresi 30-40 dakika sürmüştür. Katılımcılar, görüşmelerin ses kaydının alınmasına izin verdiği için veriler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme verileri araştırmacılar dışındaki kişilerin erişimine kapalı tutulmuştur. Araştırma etik kurallara dikkat edilerek yapılmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle öncelikle ses kayıtları bilgisayara aktararak çözümlenmiştir. Ardından kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin'den (1990) aktaran Yıldırım ve Şimşek (2009), nitel araştırmalarda üç farklı kodlama türü olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi belirlenmemiş kavramlara göre yapılan kodlama; ikincisi verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama; diğeri ise genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Bu çalışmada, ikinci tür kodlama olan verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmış; kodlamalar araştırma verilerine göre yapılmıştır. Bu kodlama türü, verilerin analizinde yararlanılacak bir kavramsal yapı olmadığı durumlarda kullanılmıştır. Ortaya çıkan kodlara göre belirli kategoriler altında toplanmış ve son aşamada kategoriler araştırmanın alt amaçları çerçevesinde temalandırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde Nvivo 10 paket programı kullanılmıştır. Analizler sırasında öğretmenlerin adları yerine Ö1, Ö2... Ö66 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Nitel bir araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Shenton, 2004). İnandırıcılık araştırmanın iç geçerliği ile ilgilidir. İnandırıcılık için görüşme formları geliştirildikten sonra uzman görüşüne sunulmuş ve bu görüşler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bunun yanı sıra bulgular sunulurken katılımcı görüşlerinden bazılarına, doğrudan alıntı biçiminde yer verilmiştir. Aktarılabilirlik, araştırmanın dış geçerliği ve genellenebilirliği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2009). Tutarlık araştırmanın tekrar edilebilirliği ve güvenilirliği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 2013). Güvenirlik için elde edilen veriler öncelikle her bir araştırmacı tarafından bireysel analiz edilmiş, analizlerin kontrolü yapılarak, ortak temalar tespit edilmiştir (Creswell, 2016). Nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması amacıyla birden fazla araştırmacının çalışmaya dâhil edilmesi belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Verilerin toplanması, analizi ve sonuçlandırılması aşamalarında tüm araştırmacıların sonuçlar üzerinde uzlaşması sağlanmıştır.

### Bulgular

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplardan elde edilen verilerin frekansları alınıp, cevapları doğrudan aktararak elde edilen bulgular Tablo 2-5'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Okuldaki Beslenme Menülerinin İçeriğine İlişkin Görüşleri

Kodlar	f
Menülerin besin gruplarına göre yeterli ve dengeli olmasına dikkat edilmesi	54
Menülerin yetersiz ve dengesiz olması	21
Menülerin mevsime göre çeşitlendirilmesinin yetersiz olması	9
Mevsiminde yetişen besinlerle yemeklerin hazırlanmasına dikkat edilmesi	7
Menülerin yöresel damak tadına uygunluğunun yetersiz olması	2

Tablo 2’de öğretmenlerin okuldaki beslenme menülerinin içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin beslenme menülerinin besin gruplarına göre yeterli ve dengeli olmasına dikkat ettiği, menülerin yetersiz ve dengesiz olması, menülerin mevsime göre çeşitlendirilmesinin yetersiz olması şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Ö6: “Yemekler ebeveynler tarafından hazırlandığı için, menülerde tekrara düşülmektedir. Bu yüzden yeterli ve dengeli değildir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Beslenme menülerinin yetersiz ve dengesiz olma sebebini menüleri ebeveynlerin karşılaması olarak belirtmiştir. Ö7: “Beslenme menüleri üst üste protein ağırlıklı ve dengesiz hazırlanmıştır.”, diyerek beslenme menülerinin besin öğelerinden yetersiz ve dengesiz planlandığını açıklamıştır. Bu duruma ilişkin Ö16: “Menüde karbonhidratlı ve yağlı yiyeceklerin az, sebze ve meyve grubundan çok tüketilmesine yer verilmelidir.” derken, Ö22: ise “Besin grupları açısından öğle yemeğinde sebze ağırlıklı yemekler, ikindi kahvaltısında ise meyve ve kuruyemiş ağırlıklı menüler hazırlanmalıdır.”, şeklinde açıklama yapmıştır. Ö59 ise: “Hazırlanan beslenme menülerinin çocuklar için besin değerlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kurumlarında Beslenme Menüsü Hazırlanırken Çocuk ve Ebeveyn Açısından Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Görüşleri

Kodlar	f
<i>Çocuklar Açısından</i>	
Çocukların yaş ve gelişim özelliklerine	47
Çocukların alışkanlıklarına	31
Kronik hastalıklar (tip 2 diyabet, hipertansiyon, çölyak vb.) ve besin alerjisine	12
Besin öğeleri dengesine	6
Hazır gıda olmamasına	4
Kendi başına tüketebilmesine	2
<i>Ebeveynler Açısından</i>	
Sosyo-ekonomik düzeye	45
Eğitim durumuna	8
İlgi ve isteklerine	5
Yöresel beslenme özelliklerine	2

Tablo 3’te öğretmenlerin kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken çocuğa ve ebeveyne yönelik dikkat edilenlere ilişkin görüşlerde; çocuklar açısından öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre menülerin hazırlanmasına, çocukların beslenme alışkanlıklarına ve kronik hastalıklara (tip 2 diyabet, hipertansiyon, çölyak vb.) ve besin alerjisi olma durumuna dikkat ettikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ebeveynler açısından; öğretmenlerin ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyine, eğitim durumuna, ilgi ve isteklerine göre menülerde değişime gittiği ifadesi belirtilmiştir. Ö16: “Çocuklar açısından yemeğin kolay servis yapılabileni tercih edilirken, ebeveynde çocukların kolay yiyebileceği yemekler hazırlamasına dikkat edilir”, şeklinde görüş bildirmiştir. Ö23: “Çocukların beslenme kültürüne, alışkanlıklarına ve tek başına tüketebilme durumuna dikkat edilir”, şeklinde görüş bildirmiştir. Ö26: “Çocuğa mevsiminde yetişen yiyecekleri yemesi ve tanınması için menülerin aylık olmasına dikkat edilmesi gerekir.”, şeklinde görüş bildirmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Çocukların Beslenme Menüsüne Gösterdikleri Tepkilere ve Çözümlere İlişkin Görüşleri

Menüye çocukların gösterdikleri tepkiler	
Tepkiler	f
İsteksiz yeme	27
İstekli yeme	22
Yemek seçme	17

Öğretmenlerin çözümleri			
Yiyeceklere alıştıırma	f	Teşvik etme	f
Çocuğun ilgisine uygun sunum yapma	18	Sözle güdüleme	32
Sevdiği besinler ile sevmediği besinleri bir arada verme	16	Israrcı olmama	31
Beslenme çantasında alternatif besin bulundurma	10	Örnek olma	19
Alternatif besin bulundurmama	10	Yeni yiyeceklerle ilgili teşvik edici konuşmalar yapma	13
Yemekleri tadımlık sunma	4	Çocuklara rol model olunması için çocuklarla birlikte yemek yeme	13
Yeni yiyeceklerle ilgili alıştıırma etkinlikleri yapma	3	Israrcı olma	13
		Doğru beslenme alışkanlıklarını ödüllendirme	10
		Oyunlaştırarak yemeği tüketme	5

Tablo 4'te öğretmenlerin çocukların beslenme menüsüne gösterdikleri tepkilere ve çözümlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin menüye gösterilen tepki olarak çocukların isteksiz ve/veya istekli yediği ve yemek seçtiği ifade edilmiştir. Ö12 düşüncelerini: "İştahsız çocukların yanına seyerek yemek yiyenler oturtulunca, yemekleri hemen hemen hepsi yiyor." şeklinde açıklamıştır. Ö17: "Çocuklar yemek seçme davranışı gösterir" demiştir. Ö61 ve Ö62'de: "Çocuklar sebze yemeklerine karşı isteksiz yeme davranışı gösteriyorlar" şeklinde ifade etmiştir.

Çocukların menüye gösterdikleri tepkilere öğretmenlerin çözümleri yiyeceklere alıştıırma ve teşvik etme olarak gruplandırılmıştır. Yiyeceklere alıştıırma olarak; çocuğun ilgisine uygun sunum yaptıkları, sevdiği besinler ile sevmediği besinleri bir arada verdikleri, çocuğun beslenme çantasında alternatif besin bulundurduğu ve yemekleri tadımlık sundukları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çocuğu yemeğe teşvik etmek için sözle güdülemek, yeni yiyeceklerle ilgili teşvik edici konuşmalar yapmak, ısrarcı olmak ve oyunlaştırarak yemeği tükettirmek şeklinde çözümler uyguladıkları ifade edilmiştir. Ö37 ise "Alternatif beslenme menülerini sonraki aylar için tepkilere göre oluşturuyoruz." şeklinde görüş belirtmiştir. Ö14 ise "Yemeğini yememesi durumunda fazla ısrarcı olmam, arkadaşları ile birlikte yedikleri için herkes istekli yemeklerini yiyor." şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ö63: "Oyunlaştırırım ve yararlarını anlatırım." diyerek çocukların yemeğe karşı olumlu duygular geliştirmesini sağladığını dile getirmiştir.

Ö66: "Öğrencilerin herhangi bir özel durumu olabileceği ihtimalini göz önünde bulundurarak ısrarcı davranmam" demiştir. Ö5: "Öğrencinin bazı hastalıkları ya da alerjileri olabilir bu yüzden ısrar edilmemelidir." şeklinde açıklama yapmıştır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Kurumlardaki Beslenme Menülerini Hazırlamaya Yönelik Önerileri

Kodlar	f
Besin gruplarından yeterli ve dengeli dağılım olması	33
Çocukların damak tadına uygun yemeklere yer verilmesi	13
Çeşitlerin arttırılması	8
Hazır gıdalara yer verilmemesi	7
Mevsiminde yetişen yiyeceklere yer verilmesi	7
Diyetisyen ve beslenme uzmanı görüşü alınması	5
Ebeveyn görüşlerinin dikkate alınması	3
Çocuklarla birlikte hazırlanması	3
Farklı pişirme yöntemlerini içermesi	3

Tablo 5’te öğretmenlerin kurumlardaki beslenme menülerini hazırlamaya ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin yarıdan fazlası menüde besin gruplarından yeterli ve dengeli dağılım olması, yarıdan azı çocukların damak tadına uygun yemeklere yer verilmesi, yarıdan daha da azı menülerde sağlıklı çeşitlerin arttırılmasına yönelik öneriler tespit edilmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan yemek menüsü hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu menülerin besin gruplarından yeterli ve dengeli olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin yeterli ve dengeli beslenme ile ilgili farkındalıklarının oluştuğunu göstermiştir. Kalfa-Çetin, (2019) ise okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan menü içeriklerinin besin grupları açısından yeterli ve dengeli tüketiminin öğretmenler tarafından tam değerlendirilemediğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Karaağaoğlu, (2017) özellikle sebze ve meyve grubunun yeterliliği ve mevsimine göre yiyeceklerin sunulması bakımından menülerin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir. Okul menülerinde besin öğeleri içeriğinin çocuğun büyüme ve gelişme özelliklerinin göz önünde bulundurularak yeterli ve dengeli olması çocuğun sağlığı kadar doğru beslenme alışkanlığı geliştirmesinde de etkili olduğunu belirtmiştir (Hu vd., 2009). Çocuğun büyüme ve gelişiminin hızlı olduğu bu dönemde bağışıklık sisteminin güçlendirilmesi için menüde yer alan yiyeceklerin mevsiminde yetişen yiyeceklerden olmasına, enerji ve besin öğelerinden yeterli ve dengeli alınmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Mena vd., 2020; Souto-Gallardo vd., 2020).

Öğretmenlerin kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken çocuk açısından dikkat ettikleri çocukların yaşı ve gelişim özellikleri, beslenme alışkanlıkları ve kronik hastalıkları (tip 2 diyabet, hipertansiyon, çölyak vb.) ve/veya bazı yiyeceklere alerjisinin olması gibi özellikler yer almıştır. Beslenme ile ilgili alerji, vb. sağlık sorunu yaşamamak adına okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beslenme ve sağlık kayıtlarının alınması gerektiğini belirtmiştir (Ersözlü, 2017; Hassan ve Venkatesh, 2015; Koca ve Akçam, 2015; Şekerel, 2018). Bu bağlamda bu araştırma bulgularının literatürü desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin kurumlarında beslenme menüsü hazırlanırken ebevyenler açısından dikkat ettikleri noktalar arasında ise; sosyo-ekonomik düzey, eğitim durumu, ilgi ve istekleri yer almıştır. Menü hazırlarken aileye yönelik özelliklerin belirlenmesi hem annede farkındalık oluşmasına hem de çocukların menüye daha kolay uyum sağlamalarında yardımcı olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin çocukların beslenme menüsüne gösterdikleri tepkilere ve çözümlere ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin menüye gösterilen tepki olarak çocukların çoğunlukla isteksiz yediğine ve yemek seçtiğine dikkat çekilmiştir. Bu çalışmada da, daha önce yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kalfa-Çetin, (2019) tarafından yapılan çalışmada da, menüde yer alan yemeklerin mevsiminde var olan ürünlere yer verilmemesi ve enerji değerinin çok fazla olması ve protein içeriğinin az olmasından kaynaklı olarak çocukların isteksiz yedikleri ifade edilmiştir. Çocukların gelişim özelliklerine, yiyeceğin sunumuna, pişirilmesine ve çevresindekilerin tepkilerine bağlı olarak yemeklere isteklilik gösterdiği vurgulanmıştır (Myszkowska-Ryciak ve Harton, 2018). Bu bağlamda, menüde hazırlanan yemeği çocuğun belli yiyecekleri reddetme veya yememe nedeninin araştırılması, çocuğun özelliklerine uygun alıştırmaya yollarının tercih edilmesi ve menülerin bu doğrultuda düzenlenmesi isteksizlik tepkilerini azaltabileceği söylenebilir.

Çocukların menüye gösterdikleri tepkilere öğretmenlerin çözümleri yiyeceklere alıştırmaya ve teşvik etme olarak gruplandırılmıştır. Yiyeceklere alıştırmaya altında; çocuğun ilgisine uygun sunum yapma, sevdiği besinler ile sevmediği besinleri bir arada verme, çocuğun beslenme çantasında alternatif



besin bulundurma ve yemekleri tadımlık sunma gibi çözümler yer almıştır. Yemeğe teşvik etme altında ise; sözle güdüleme, ısrarcı olmama, yeni yiyeceklerle ilgili teşvik edici konuşma ve oyunlaştırma gibi çözümler yer almıştır. Türkmen vd. (2016), öğretmenlerin çocukların menüye gösterdikleri tepkilere karşı herhangi bir alternatif kullanmadıkları ve ısrarcı olmadıklarını tespit etmiştir. Parlakyıldız ve Aydın (2011), çocukların yiyecekleri tüketme yaklaşımını artırmak için mutfağın, gözlem ve deneyler yapabileceği bir fen laboratuvarı olarak kullanabilmelerine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocukların yemek yemesi için menüye gösterilen tepkiye çözüm olarak yiyecek ve içecek ile ödüllendirmenin doğru olmadığı belirtilmiştir (Abbasi vd., 2014). Finistrella vd. (2012), çocuktaki yeni yiyeceklere karşı oluşan tepki, reddetme ve/veya yememe durumunun ortadan kalkması için yetişkinlerin yemek yedirme yaklaşımının ve yiyecek çeşidinin önemli olduğunu, okul öncesi kurumlarda çocuk arkadaşlarıyla birlikte yediğinde veya yemediği yiyecekler belirli aralıklarla verildiğinde yemeye daha istekli oldukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda çocuklara model olmak, beslenmeyi sadece yemek yeme olarak değil beslenme eğitiminin bir parçası olarak ele almak gereklidir. Çocukların yiyeceklere olumlu yaklaşımlar göstermeleri için okul öncesi eğitimde drama, görsel sanatlar, öyküleştirme, etkileşimli kitap okuma, müzik gibi yöntem ve tekniklerden yararlanabilecekleri ifade edilmiştir (Özgen ve Demiriz, 2018).

Araştırmada öğretmenler okullarda beslenme menülerini hazırlarken, besin gruplarının yeterli ve dengeli olması, çocukların damak tadına uygun olması, çeşitlerin artırılması ve diyetisyen ve beslenme uzmanı görüşünün alınması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Liu vd. (2018) daha önce yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ve ebeveynlerin beslenme bilgilerinin artırılması için bilgilendirici köşelerin olması, sohbetlerin yapılmasını tavsiye etmiştir. Yılmaz-Akyüz ve Sezgin, (2021) okulda sunulan yiyeceklere çocukların tepki göstermeden yemelerine yönelik çocuk ve öğretmen eğitimleri yapılması, ebeveynlere beslenme alışkanlıklarındaki doğru ve yanlış davranışları içeren beslenme eğitimi programları düzenlenerek doğru besin hazırlama ve tüketme alışkanlıklarının oluşmasına katkı sağlanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca birçok çalışmada da öğretmenlerin beslenme bilgilerinin artırılması için programların geliştirilmesi ve menülerde büyüme ve gelişmenin dikkate alınmasının artırılması belirtilmiştir (Garibağaoğlu ve Özgüneş, 2008; Yılmaz-Akyüz ve Sezgin, 2021).

Eğitimci rehberliğinde, kurumlarla, aile işbirliği ve alan uzmanları desteğiyle hazırlanan menülerde çocuğun gün içinde veya öğlen yemeğinde, sebze ve meyve grubundan alması gereken tüketimi günlük besin öğeleri miktarını karşılayacak şekilde olmasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Lehto vd., 2016; Johnson vd., 2017). Öğretmenlerin çocuk beslenmesine yönelik farkındalığının artırılması ve çocuk beslenmesi konusunda beslenme eğitimi bilgilerinin güncellenmesi için alan uzmanları tarafından yılda bir hizmet içi eğitimler, mutfak atölyeleri ve seminerler düzenlenebilir.

Bu çalışma menü hazırlama hakkında sadece öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Ancak bundan sonraki çalışmalarda, hem öğretmen hem de ebeveyn görüşleri birlikte alınabilir, nicel ve nitel yöntemler bir araya getirilerek kapsamlı incelemeler yapılabilir.

Okullarda menülerin beslenme uzmanı ve/veya diyetisyenin rehberliğinde hazırlanması, tüm eğitim kademelerinde beslenme eğitimi dersine yer verilmesi sağlanabilir. Ayrıca çocuklarla

ebeveynlerin birlikte mutfak atölyelerine katılmalarıyla çocukların sağlıklı beslenme bilgilerinin arttırılması sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Abbasi, L., Diamond, E., Froats-Emond, C., Graham, M., Hanemaayer, R., Hawthorne, D., ... Loewenberger, E. (2014). *Paint your plate a toolkit for ontario child care provieders*. Health Kids Community Challenge. [https://opha.on.ca/getmedia/93f623b9-931b-4074-96e6-8e2bcd7159e1/Paint-your-plate-A-toolkit-for-Child-Care-Providers\\_ODPH.pdf.aspx](https://opha.on.ca/getmedia/93f623b9-931b-4074-96e6-8e2bcd7159e1/Paint-your-plate-A-toolkit-for-Child-Care-Providers_ODPH.pdf.aspx) sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğitim.
- Ersözlü, Y. (2017). *Besin alerjisi tanılı hastalarda tolerans gelişimi ve toleransa etki eden faktörler*. (Tıpta uzmanlık tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Eliassen, E.K. (2011). *The impact of teachers and families on young children's eating behaviors*. The National Association for the Education of Young Children. NAEYC. [www.naeyc.org/ecp/ceu.pdf](http://www.naeyc.org/ecp/ceu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Finistrella, V., Manco, M., Ferrara, A., Rustico, C., Presaghi, F. ve Morino, G. (2012). Cross-sectional exploration of maternal reports of food neophobia and pickiness in preschooler-mother dyads. *Journal of the American College of Nutrition*, 31, 152-159. <https://doi.org/10.1080/07315724.2012.10720022>
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: The McGraw-Hill.
- Garibağaoğlu, M. ve Özgüneş, N. (2008). Okullarda beslenme uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8(3), 152-159.
- Golden-Biddle, K. ve Locke, K. (1997). *Composing qualitative research*. California: Sage.
- Hassan, A.K.G. ve Venkaetesh, Y.P. (2015). An overview of fruit allergy and the caustaive allergens. *European Annals of Allergy and Clinical Immunology*, 47(6), 180-187. [https://www.researchgate.net/publication/320978823\\_An\\_overview\\_of\\_fruit\\_allergy\\_and\\_the\\_causative\\_allergens](https://www.researchgate.net/publication/320978823_An_overview_of_fruit_allergy_and_the_causative_allergens) sayfasından erişilmiştir.
- Hu, C., Ye, D., Li, Y., Huang, Y., Li, L., Gao, Y. ve Wang, S. (2009). Evaluation of a kindergarten-based nutrition education intervention for pre-school children in China. *Public Health Nutrition*, 13(2), 253-260. <https://doi.org/10.1017/S1368980009990814>
- Johnson, C.C., Myers, L., Mundorf, A.R., O'Malley, K., Spruance L.A. ve Hars, D.M. (2017). Lunch salad bars in new orleans' middle and high schools: Students intake of fruit and vegetables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(415), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph14040415>
- Kalfa-Çetin, N. (2019). *Kreşlerde uygulanan menüer ve çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi*. (Yüksek lisan tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Koca, T. ve Akçam, M. (2015). İnek sütü protein alerjisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 42(2), 268-273. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2015.02.0572>

- Lawler-Girard, B. (2010). *Teacher attitudes, perceived influences, and self-reported classroom behaviors related to school nutrition environments*. (Doktora tezi). <https://scholarcommons.usf.edu/etd/3548>. sayfasından erişilmiştir.
- Lehto, E., Ray, C., Haukkala, A., Yngve, A., Thorsdottir, I. ve Roos, E. (2016). Do descriptive norms related to parents and friends predict fruit and vegetable intake similarly among 11-year-old girls and boys?. *British Journal of Nutrition*, 115, 168–175. <https://doi.org/10.1017/S0007114515003992>
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E.G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast.
- Liu, H., Xu, X., Liu, D., Rao, Y., Reis, C., Sharma, M., ... Zhao, Y. (2018). Nutrition-related knowledge, attitudes, and practices (KAP) among kindergarten teachers in Chongqing, China: A cross-sectional survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 615. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040615>
- Mena, N.Z., Risica, P.M., Gans, K.M., Lofgren, I.E., Gorman, K., Tobar, F.K. ve Tovar, A. (2020). Communication with family child care providers and feeding preschool-aged children: Parental perspectives. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 52, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.10.015>
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Merdol, T.K. (2017). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Myszkowska-Ryciak, J. ve Harton, A. (2018). Implementation of dietary reference intake standards in preschool menus in Poland. *Nutrients*, 10, 592. <https://doi.org/10.3390/nu10050592>
- Özgen, L. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarında beslenme*. İ. Ulutaş ve S. Demiriz (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (s. 510-544). Ankara: Pegem.
- Özgen, L. ve Demiriz, S. (2018, Mayıs). "Hadi yemeğe": *Okul öncesi çocukların beslenme davranışlarının incelenmesi*. 1.Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Souto-Gallardo, M.C., Bacardí-Gascón, M., Benjamin-Neelon, S., Jiménez-Cruz, A. ve Pineda-García, G. (2020). Association of food parenting practices on child BMI z score and waist circumference in Mexican preschool children after 1 year of follow-up. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 52(1), 73-74. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.09.014>
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Şekerel, B.E. (2018). *Besin alerjisi*. <http://www.bulentsekerel.com/index.php/besin-alerjisi/sayfasından> erişilmiştir.
- Parlakıldız, B. ve Aydın, F. (2011). *Okulöncesinde fen eğitimine yönelik bir yaklaşım: Laboratuvarımız mutfak*. 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications'ta sunulmuş bildiri, Antalya.
- Piziak, V. (2012). A pilot study of a pictorial bilingual nutrition education game to improve the consumption of healthful foods in a head start population. *Int J Environ Res Public Health*, 9(4), 1319-1325. doi: 10.3390/ijerph9041319

- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Toplu Beslenme Sistemleri. (2020). *Toplu Tüketim Yerleri için Ulusal Menü Planlama ve Uygulama Rehberi*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. [https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayatdb/Rehberler/Toplu\\_Beslenme\\_Sistemleri\\_Rehberi\\_/Toplu\\_Beslenme\\_Sistemleri\\_Kapak.pdf](https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayatdb/Rehberler/Toplu_Beslenme_Sistemleri_Rehberi_/Toplu_Beslenme_Sistemleri_Kapak.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Beslenme Rehberi. (2016). *Türkiye Sağlık Bakanlığı Beslenme Rehberi 2015 (TÜBER)*. Ankara: Kayhan. [https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/.pdf](https://okulsagligi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.pdf). sayfasından erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517> sayfasından erişilmiştir.
- Türkmen, A.B., Hüyük, A., Erdem, A.G., Gezgör, C.K., Uysal, E., Demirci, G., ... Soylu, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin menü hazırlamaya yönelik görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1),13-33. <https://www.semanticscholar.org/paper/sayfasından> erişilmiştir.
- Ünver, Y. (2004). *5-6 yaş okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek besin gruplarına yönelik beslenme eğitimi programlarının çocukların beslenme bilgileri ve davranışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Üzgün, C.E. (2017). *Çocuklara besin tüketme alışkanlığı kazandırma üzerine deneysel bir çalışma (Sebze tüketimi)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, V.M. ve Karağaoğlu, N. (2017). Anaokulu menülerinin değerlendirilmesi: Çankaya örneği. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, (1-2-3), 97-106. [https://doi.org/10.1501/asbd\\_0000000064](https://doi.org/10.1501/asbd_0000000064).
- Yılmaz-Akyüz, E. ve Sezgin, E. (2021). Üsküdar ilçesi anaokulu menülerinin değerlendirilmesi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 94-99. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.832707>
- Wyse, R., Campbell, E., Nathan, N. ve Wolfenden, L. (2011). Association between characteristics of the home food environment and fruit and vegetable intake in preschool children: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 938, 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-938>

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın birinci yazarının, araştırma taslağının hazırlanması ve veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin analizi, bulgular ile tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında katkısı olmuştur.

Araştırmanın ikinci yazarının, araştırmanın taslağı ve veri toplama aracının oluşturulması, verilerin analizi, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin yazımında katkısı olmuştur.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada verilerin toplanmasında yardımcı olan okul müdürlerine ve öğretmenlere veri toplamada destek oldukları için sonsuz teşekkür ederiz.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 52-64 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.746534

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## COVID-19 Pandemi Sürecinin Öğrenci Davranışları Üzerine Etkisi

Effect of COVID-19 Pandemic Process on Student Behavior

Elif Tarlakazan, Burak Erhan Tarlakazan

### ÖZ

COVID-19 pandemisi tüm dünyayı hiç beklemediği bir anda çeşitli tedbirler almaya yönelten bir süreç olarak gelişmiştir. Bu süreçte insan yaşantısında internet erişimi ve elektronik ortamlar giderek daha fazla yer tutmuştur. Süreç sosyal yaşamın da bu platforma taşınmasına sebep olmuştur. Bu yeni durum neticesinde; iletişim, oyun, alışveriş, eğitim vb. ihtiyaçlar sanal ortamlara taşınmıştır. Araştırma Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü öğrencileri özelinde yürütülmüştür. Araştırma COVID-19 pandemisi öncesi ve sürecinde öğrenci davranışlarındaki (yeme-içme, teknoloji kullanımı vb) değişimleri ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma verileri; çalışmaya gönüllü olarak katılan, grafik tasarımı bölümüne kayıtlı 93 öğrenciden, bilgisayar destekli çevrimiçi anket yöntemiyle toplanmıştır. Bu kapsamda Kastamonu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 25/03/2021 tarih ve 70 nolu kararınca araştırma yapılması için etik kurul kararı alınmıştır. Araştırma bulgularına göre; COVID-19 sürecinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarında bir değişiklik gözlenmezken, arkadaşlarıyla iletişim kurma, çeşitli sosyal aktivitelere katılma oranları düştüğü gözlenmektedir. Ayrıca bu süreçte atıştırmalık ürün tüketimi azalırken ev yemekleri tüketimi artmış, ders çalışma, film izleme, kitap okuma oranında da anlamlı oranda artış gözlenmiştir.

### ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has developed as a process that directs the whole world to take various measures at an unexpected time. In this process, internet access and electronic media, which are increasingly taking place in human life, have caused social life to move to this platform. As a result of this new situation; communication, gaming, shopping, education, etc. needs have been moved to virtual environments. The research was carried out by Kastamonu University, Faculty of Fine Arts and Design, Department of Graphic Design to reveal changes in student behavior (eating and drinking, technology use, etc.) before and during the COVID-19 pandemic. Research data; It was collected from 93 students enrolled in the graphic design department, who voluntarily participated in the study, using a computer-aided online survey method. In this context, an ethical decision was made to be made by the Scientific Research and Publication Board of Kastamonu University, dated 25/03/2021 and numbered 70. The research findings; While there is no change in the use of social media by university students in the COVID-19 process, the rate of communicating with friends and participating in various social activities is very low. In addition, while the consumption of snacks decreased, the consumption of home-cooked meals increased, and a significant difference was observed in the ratio of studying, watching movies, and reading books.

### Yazar Bilgileri

Elif Tarlakazan

Doç. Dr., Kastamonu  
Üniversitesi, Kastamonu,  
Türkiye

[etarlakazan@kastamonu.edu.tr](mailto:etarlakazan@kastamonu.edu.tr)

Burak Erhan Tarlakazan

Doç. Dr., Kastamonu  
Üniversitesi, Kastamonu,  
Türkiye

[tarlakazan@hotmail.com](mailto:tarlakazan@hotmail.com)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

COVID-19  
Davranış değişikliği  
Alışkanlık  
Uzaktan erişim  
Grafik tasarım

#### Keywords

COVID-19  
Behavior change  
Habit  
Remote access  
Graphic design

#### Makale Geçmişi

Geliş: 01/06/2020

Düzelme: 27/02/2021

Kabul: 11/03/2021

**Atf için:** Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B.E. (2021). COVID-19 pandemi sürecinin öğrenci davranışları üzerine etkisi.

*JRES*, 8(1), 52-64. <https://doi.org/10.51725/etad.746534>

**Etik Bildirim:** Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.03.2021 tarih ve 70 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

## Giriş

Bulaşıcı hastalıkların toplumsal yaşamı tehdidi, tıp ya da bilim tarihiyle sınırlı olmayıp insanlık tarihi boyunca gözlenmiştir. Doğal afetler ya da savaşlar belli coğrafik bölgelerle sınırlı kalırken bulaşıcı hastalıklar sınır dinlemeden her dönemde tüm insanlığı etkilemiş ve insanın olduğu her yerde etkisini göstermiştir. Örneğin, veba salgınları zaman zaman kitlesel ölümlere yol açan pandemiler ile insanlık tarihinde sarsıcı etkiler yaratmıştır.

2019 aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde kaynağı tartışmalı bir solunum yolu rahatsızlığı olarak ortaya çıkan, mart ayından itibaren tüm Avrupa'yı etkisi altına alan ve 11 Mart'ta Türkiye'de ilk vakanın görülmesiyle hayatımıza giren Covid-19 hızlı yayılımıyla pandemi olarak adlandırılmıştır. Devletin aldığı önlemler arasında ilk sırayı sağlık stratejisi temelli kısıtlamalar almaktadır. Sınırların hem kara hem de hava trafiğine kapatılması önemli bir adımdır. Yurtdışından gelen tüm gruplara 14 gün zorunlu karantina uygulaması başlatılmış üniversiteler ile ilköğretim - lise düzeylerindeki okullar zamanında alınan kararlarla kapatılmıştır. Toplu eylemlerin çoğu (askere uğurlama, cenaze, düğün...vb toplu törenler) engellenmiş ve hastalanmaya en yatkın oldukları için önemli risk grubu olan 65 yaş üstü ve 20 yaş altının sokağa çıkması kısıtlanmıştır. 2020 mart ayında başlayan kısıtlamalar halen benzer uygulamalarla bireysel ve toplumsal sağlığımızı korumak amaçlı uygulanmaktadır.

Sosyoloji (toplumbilim) her zaman bireyin içinde yaşadığı grubu ve grup davranışlarını inceler (Özkalp vd., 2004, s.4). İçinde yaşadığımız dünyada her bir bireyin dünya görüşü, yaşantısı, çevreyi algılama şekli birbirinden farklıdır. Bir başka ifadeyle kişiye özgüdür. Sosyoloji farklı yaşam biçimlerinin görülmesi, algılanması ve birbirinden farklı tutum ve davranışların kavranmasına yardımcı olur. Ve bireyin üyesi olduğu toplumda olan bir değişiklik veya olağanüstü bir durum sosyal yapıya uygun olarak şekillenebilir.

Her bireyin kişilik özellikleri olduğu gibi, (inanç, karakter, mizaç, yetenek... vb.), içinde yaşadıkları toplumlarında inanç ve değer yargısı sistemleri vardır. Toplumun değer yargıları, toplumda oluşan ve ortak kabul gören, düşünce ve kuralların uygulama biçimlerini yansıtan kıstaslardır. Genellikle beğeniye, kabul görmeye ahlak ve inançlara dayanır. Değer yargısı, insan davranışlarının hangilerinin iyi, hangilerinin doğru ve yararlı olduğunu belirler. Bireyin davranışını değerlendirmesinde bir kıstasdır ve bireyin davranışlarına yön veren kurallar ve kanaatler bütünüdür. Tam da bu noktada ülkeyi tehdit eden COVID-19 pandemisi nedeniyle sağlık bakanlığı ve ilgili birimler, öncelikle toplumsal yaşamın düzenini korumak için bazı kısıtlamalara gitmiştir. Kapalı ortamlarda geçirilen izolasyon süreçleri; yerleşik düzenle birlikte; bireysel, toplumsal ve sosyal hayat üzerinde de köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Bu kısıtlamalar bireyleri pandemi standartları içinde hareket ve davranışlara alışmaya iten çabalarlardır. Sonuçlarında da bu kısıtlara uymayan veya uygun hareket etmeyenler çeşitli cezalarla karşı karşıya kalmışlardır.

Alışkanlık kelimesi çoğunlukla "iyi beslenme alışkanlıklarında" olduğu gibi alışılmış bir davranış biçimine veya birinin yerleştirdiği bir eğilime işaret eder. Latince kaynaklı bu kelimenin orijinal anlamı "var olma durumu" veya "koşul"dur. Alışkanlık etimolojisi incelendiğinde kelimenin yanlış ifadesinden doğan bir tanımlamanın "günlük rutin" ifadesi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Alışkanlık kavramı her gün tekrar eden ve düzenli olarak tekrarlanan davranışlar için kullanılan bir terimdir. Ve davranışlarımızın çok büyük bir kısmı alışkanlıklarımızdan oluşur. Bir davranışın alışkanlık olması için sürekli ve tekrar edilmesi gereklidir.

Alışkanlık haline gelen davranışlar beynimizde çok derin bağlantılar oluşturur yani kökleşirler. Aslında alışkanlıkların ne kadar güçlü olduğunu hepimiz kendi yaşamımızda tecrübe etmişizdir.

Örneğin; derslerde sınıfta genellikle aynı yere oturur, okula giderken aynı güzergâhı kullanır ya da aracımızı evimizin otoparkında aynı yere park ederiz. Hatta böyle durumlarda alışkanlık haline getirdiğimizden farklı şekilde davrandığımızda biraz garip ve rahatsız hissederiz (Neal, Wood ve Quinn, 2006). Ayrıca araştırmalar alışkanlık haline getirdiğimiz davranışı sergilememize sebep olan durum ortadan kalksa bile alışkanlıklarımızı devam ettirebildiğimizi göstermektedir (Sarıgül, 2016).

Bir seçenek sunulduğunda, bireyler genellikle en kolay, en hızlı ve en eğlenceli olan seçeneği seçerler. Bir yaşam tarzı değişikliğinin uygulanması, bir rutinin takip edildiğini ve alışkanlıkların oluştuğunu gösterir (Arlinghaus ve Johnston, 2019).

### **Davranış Değişikliğine Yönelik Literatür İncelemesi**

Yalman, Özkan ve Kutluca'nın (2013) yaptığı çalışmada; Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde kayıtlı 220 öğrenciye kitap okuma alışkanlıkları sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının kitap okumayı sevdiği, kitapları temin ederken satın aldıkları veya arkadaşlarından ödünç aldıkları ve kitap okuma tercihlerinin macera türünde olduğu tespit edilmiştir.

Ankara Üniversitesi lisans öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışmasıyla Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Türkiye'nin genelinde görülen okumama alışkanlığının düzeyini saptamaya çalışmışlardır. Çıkan sonuçlar arasında öğrencilerin yükseköğrenim sürecinde okuma becerilerinin geliştiği ancak yeterli kitap okuma alışkanlığına sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Sosyal medya bağımlılığı konusunu araştıran Hazar (2011); çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf farkları üzerinden tasarladığı araştırmasında, en yoğun kullanılan iletişim aracının internet olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet faktörüne göre bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farklılıkta sosyalleşmeden kaçış ön plandadır. Sınıf bazında ise 1. sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre daha az bağımlı olduğu çıkmıştır.

Dijital platformların kullanım amaçlarını belirlemek amacıyla Vural ve Bat'ın (2010) yaptığı araştırma Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde okumakta olan öğrencileri kapsamaktadır. Bilgi iletişim ve internet kullanımının sorgulandığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin %100'ünün interneti her gün kullandığı görülmüştür. Bununla beraber birçok öğrencinin zamanının çoğunu sosyal ağlarda geçirmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tektaş (2014) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler arasında sosyal medya çok kullanılmaktadır. Çalışma; Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda okuyan 221 öğrencinin sosyal medyaya bakış açılarını tespit etmek üzere hazırlanmıştır. Bu amaçla yöneltilen sorulardan elde edilen sonuçlara göre, sosyal medyada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla aktif oldukları görülmüştür.

İnce ve Koçak'ın (2017) yaptığı çalışma, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde öğrenim gören 520 öğrenci üzerinde sosyal medya kullanım alışkanlığını tespit etmek üzere yapılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan en çarpıcı sonuç sosyal medya kullanım süreleri ile güven ve bağımlılık düzeylerinde artış olmasıdır.

Aydın (2016) tarafından Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaya, Nisan-Mayıs 2015 tarihleri arasında 4000'den fazla öğrenci katılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar yaş ve cinsiyet



değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çıkan sonuçlardan büyük ölçüde iletişim kurmak için telefonun tercih edildiği ve arkadaş edinmek için sosyal medya kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) salgını dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının eğitim ve öğretim süreçlerinin mümkün olduğunca kesintiye uğramadan sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için Yükseköğretim Kurulu Eğitim-Öğretim Dairesi Başkanlığının 75850160-199-E.22344 sayı ve 19.03.2020 tarihli kararıyla yüz yüze eğitime ara vermiştir. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminin 5. haftası tamamlandığında 13 Mart 2020 tarihinde üniversitelerde eğitim-öğretime ara verildiği duyurulmuş, 16-20 Mart 2020 tarihleri arasında YÖK'ün aldığı karara istinaden Kastamonu Üniversitesi'nde de bir hafta süreyle yüzyüze eğitime ara verilmiştir. 23 Mart-22 Mayıs 2020 tarihlerinde de hızlı bir şekilde uzaktan (on-line) eğitim süreci başlamıştır.

Kastamonu yaklaşık 120 bin nüfuslu Batı Karadeniz'de küçük bir Anadolu kentidir. Kastamonu Üniversitesi 2006 yılında temelleri atılmış, Gelişen Genç Üniversite statüsünde olup bünyesinde; 13 fakülte, 3 enstitü, 3 yüksekokul, 13 meslek yüksekokulu ve 23 araştırma ve uygulama merkezi bulunmaktadır. Şehir dışından çok öğrenci kabul eden kentte bir tane AVM, iki tane sinema, üniversite kampüsü çevresinde çok sayıda cafe ve öğrencilerin birlikte vakit geçirebilecekleri öğrenci evi ve yurt bulunmaktadır.

Araştırma; yaşanan pandemi neticesinde üniversite öğrencilerinin alışkanlıklarının devam edip etmediğini, süreçle nasıl başa çıktıklarını ve değişen davranışlarının olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Şimdiye kadar bu konuda herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması önem teşkil etmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin COVID-19 pandemi sürecinde alınan önlemlere ilişkin düşünceleri nelerdir?
- COVID-19 öncesi yeme-içme alışkanlıkları nelerdir?
- COVID-19 sırasında yeme-içme alışkanlıkları nelerdir?
- COVID-19 öncesi boş zamanlarını geçirme yöntemleri nasıldır?
- COVID-19 sırasında boş zamanlarını geçirme yöntemleri nasıldır?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı başlıklarına yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü öğrencilerinin pandemi sürecinde alışkanlıklarının değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli tarama modelidir.

Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar. Tarama çalışmaları ile olgunun ne olduğu, olabildiğince ve ulaşılabildiğince aynen ortaya konmaya çalışılır (Sönmez ve

Alacapınar, 2011, s.46-47). Katılımcıların süreçle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin incelenerek aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kastamonu Üniversitesi G.S.T. Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü özelinde ve Covid-19 pandemisi sırasında katılımcıların yazılı onayıyla, ankete katılmayı kabul eden kişilerle yapılmıştır.

Tanımlayıcı nitelikteki bu çalışma nisan-mayıs 2020 tarihleri arasında online anket ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklem hesaplaması yapılmayarak ilgili bölüm öğrencilerinin tamamına (N=120) ulaşılması amaçlanmıştır. Koronavirüs önlemleri kapsamında veriler, yüz yüze görüşme tekniği yerine online veri tabanlı anket yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Fakat hastalık, anketi doldurmak istememe gibi nedenlerden dolayı bazı öğrenciler çalışmaya katılım sağlamamıştır. Ankette yer alan tüm soruların yanıtlanmadığı formlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılım oranı %77,5'tir ve gönüllü olarak katılan 93 öğrenci ile etik ilkeleri doğrultusunda araştırma tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılarak anketi dolduran Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü öğrencilerinin; %78,5'i (73) kadın, %21,5'i (20) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun; %9,7'si (9) birinci sınıf, %18,3'ü (17) ikinci sınıf, %31,2'si (29) üçüncü sınıf, %40,9'u (38) dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Ayrıca çalışma grubunun; %94,6'sının (88) 18-24 yaş, % 2,2'sinin (2) 25-35 yaş, %3,2'sinin (3) 36-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. 36-40 yaş aralığında olan 1 öğrencinin 2. üniversitesini okumakta olduğu tespit edilmiştir.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.03.2021 tarih ve 70 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Alan araştırması Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü öğrencileri ile uzaktan eğitim sürecinde uygulanmıştır. Araştırma verilerine uzaktan bilgisayar destekli anket ile ulaşılmıştır. Araştırma için geliştirilen anket verilerini betimlemek için yüzde (%) ve frekans (f) değerlerinden faydalanılmıştır.

COVID-19 öncesi ve sırasında araştırma katılımcılarının yemek, sosyal çevre, okuma gibi alışkanlıklarındaki değişiklikleri ölçmeyi amaçlayan veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketle elde edilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde, ilk olarak alanyazın taraması yapılarak benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilmiş ve taslak anket oluşturulmuştur. Taslak anket uzmanların görüşlerine sunulurken getirilen öneriler ve düzeltmeler doğrultusunda tekrar biçimlendirilmiştir. Anket demografik özellikler ve alışkanlıklar başlıkları altında iki bölümden oluşmaktadır. Beş sorudan oluşan birinci bölüm, öğrencilere ilişkin bireysel bilgilerle ilgilidir. Ankette katılımcıların Covid-19 öncesi ve sırasında yeme-içme alışkanlıkları, sosyal medya kullanımı, eğitim-öğretim faaliyetleri ve sosyal hayatlarıyla ilgili toplam 17 soru bulunmaktadır. Katılımcıların birden fazla seçenek işaretlenebileceği göz önünde bulundurularak hazırlanan çevrimiçi anket çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur.

Anket uygulama sırasında boş bırakılmaması gerekliliği belirtilmiş ve boş olduğu tespit edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Hazırlanan anket formu bu araştırmaya özgüdür ve genellenemez.

## Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan anket sorularına verilen yanıtlar tablolaştırılmış ve bu bölümde verilmiştir.

**Tablo 1.** Koronavirüs/COVID-19 Salgını Karşısında Alınan Önlemleri Onaylama Dağılımı

Önlemler	f	Evet (%)	Hayır (%)
Spor Müsabakalarının İptal Edilmesi	86	92,5	7,5
AVM'lerin Kapatılması	88	94,6	5,4
Bar/Restoran/Kafelerin Kapatılması	88	94,6	5,4
Sınırların Kapatılması	84	90,3	1,1
Sinema/Tiyatro Gibi Eğlence Yerlerinin Kapatılması	88	94,6	5,4
Müze/Galerilerin Kapatılması	78	83,9	16,1
Okul/Üniversitelerin Kapatılması	75	80,6	19,4
İşyerlerinin Kapatılması	68	73,1	26,9
Belli Yaş Guruplarının Sokağa Çıkmasının Kısıtlanması	68	73,1	26,9

Ankete katılan öğrencilerin tepkisi, düşünceleri sorulmuş ve ankete katılan her 4 kişiden 3'ünün alınan önlemlerin yerinde olduğunu söylediği belirlenmiştir. AVM'lerin kapanması, Bar/Restoran/Kafelerin kapatılması ve Sinema/Tiyatro gibi sosyal mesafenin korunamayacağı yerlerin kapatılması (%94,6) salgına karşı alınan önlemlerde kalabalık alanların kapanmasını, üniversite öğrencilerinin onayladığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Koronavirüs/COVID-19 Salgını Sebebiyle Aşağıdaki Maddelerden Hangilerini Yaptınız?

Değişkenler	f	Evet (%)	Hayır (%)
Kalabalık Yerlerden Uzak Durdum	92	98,9	1,1
Toplu Taşımadan Uzak Durdum	87	93,5	6,5
Seyahat Planlarımı İptal Ettim	83	89,2	10,8
Seyahatlerimin Tarihlerini Değiştirdim	64	68,6	31,2
Partilere ve Davet Edildiğim Sosyal Etkinliklere Gitmemeye Karar Verdim	84	90,3	9,7
İhtiyacımdan Fazla Yiyecek/İçecek Stokladım	26	28,0	72
İhtiyacımdan Fazla Temizlik Malzemesi Stokladım	29	31,2	68,8
Bar/Restoran/Cafelere Gidişimi Azalttım	78	83,9	16,1

Tablo 2 incelendiğinde ise ülkede uygulanan kısıtlamalara maksimum düzeyde uyulduğu ve kısıtlama sürecinde %98,9 maksimum oranda kalabalık yerlerden uzak durulduğu görülmektedir. Bunu toplu taşıma kullanmamak % 93,5 ve partilere ve davet edilen sosyal etkinliklere gitmemek %90,3 takip etmektedir. Araştırma katılımcılarının hem kendi sağlıkları hem de karşıdaki bireylerin sağlığını korumak için alınan önlemlere uyduğu görülmektedir.

Pandemi başından itibaren birçok haber kanalında gündem olan "İhtiyaçtan fazla yiyecek, içecek ve temizlik maddesi stoğuna" ilişkin öğrencilerin katılım oranının düşük olduğu %28,0 - %31,2 tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde öğrencilerin ailelerinin yanında olduğu ve ihtiyaçlarının da aileleri tarafından karşılandığı düşünüldüğünde öğrenci ailelerinin stoğa karşı duyarlılık gösterdiği, bilinçli davrandığı çıkarımı yapılabilir.

**Tablo 3.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında, Kısıtlamaların Katılımcıları Etkileyip-Etkilememe Durumu

Değişkenler	<i>f</i>	Etkiledi (%)	Etkilemedi(%)
Hafta Sonları Sokağa Çıkma Kısıtlaması	91	97,8	2,2
Yüz-Yüze Eğitimin Sonlandırılması	93	100	0
Avm'lerin Kapatılması	11	11,8	88,2
20 Yaş Altı ve 65 Yaş Üstüne Sokağa Çıkma Kısıtlaması	85	91,3	8,7
Spor Müsabakalarının Ertelenmesi	12	12,9	87,1
Kültür-Sanat Etkinliklerinin Ertelenmesi	59	63,4	36,6
Restoran ve Cafelerin Kapatılması	89	95,7	4,3
Kuaförlerin Kapatılması	24	25,8	74,2

Bu salgın sürecinde Tablo 3'e göre yüz yüze eğitiminin sonlandırılması (%100), hafta sonları ve 20 yaş altı ve 65 yaş üstü sokağa çıkma yasağı katılımcıları etkilemiş ve devletin aldığı önlemleri destekleyen sonuçlar gözlenmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%63,4) kültür-sanat etkinliklerinin ertelenmesinden etkilenirken en az oranda %11,8 AVM'lerin kapanması etkilemiştir. Restoran ve cafelerin kapanmasına bakış ise, aslında öğrencilerin en çok vakit geçirdikleri yerlerin restoran ve cafeler olduğu % 95,7 ve bu mekânların kapatılmasının öğrencileri büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında En Çok Vakit Geçirdiğiniz Alanlar Hangileridir?

Değişkenler	Öncesinde		Sırasında	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Cafe	62	66,7	0	0
Eğitim Ortamı	81	87,1	0	0
AVM	34	36,6	0	0
Sinema	29	31,2	0	0
Tiyatro	8	8,6	0	0
Ev ve Yurt Ortamı	72	77,4	93	100
Spor Salonları	20	21,5	0	0
Dijital Platformlar	20	21,5	65	69,9
Park	24	25,8	0	0
Market	40	43	2	2,1
Arkadaş Grupları	74	79,6	6	6,5

Araştırma katılımcıları pandemi öncesi %77,4 ve sırasında %100 ev ve yurt ortamında vakit geçirmektedirken, öncesinde %21,5 iken sırasında %69,9 oranında dijital platformlarda vakit geçirmektedirler. Kısıtlamalara uyularak pandemi sırasında (Mayıs 2020); cafe, park, tiyatro, sinema, spor salonları ve AVM vakit geçirme oranları %0 olarak belirlenmiştir. Bu durum, AVM'lerin kapatılmış olmasıyla ilgilidir.

**Tablo 5.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında Aktivitelerde Değişiklik Durumu

Değişkenler	Öncesinde		Sırasında	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Video Çekme-Yükleme	13	14	58	62,4
Radyo-Müzik Dinleme	40	43	34	36,6
TV İzleme	26	28	56	60,2
Haber İzleme	27	29	85	91,3
Film İzleme	54	58,1	93	100
Tiyatro İzleme	8	8,6	5	5,4
Kitap Okuma	52	55,9	75	80,6
Gazete Okuma	8	8,6	15	16,1
Dergi Okuma	19	20,4	21	22,6
Konsol-Dijital Oyun Oynama	19	20,4	28	30,1
İnternet Gezintisi	58	62,4	58	62,4
Arkadaş Buluşması	74	79,6	4	4,3
Ders Çalışma	70	75,3	93	100
Alışveriş Yapma	49	52,7	4	4,3
Sosyal Medya Paylaşımları	42	45,2	37	39,8
Spor	27	29	8	8,6
Sergi-Müze Ziyaretleri	34	36,6	3	3,2
Uzaktan Eğitim Faaliyetlerine Katılma	15	16,1	90	96,8
Alanıyla İlgili Faaliyetlerde Bulunma(Ders, Proje, Uygulama Çalışmaları)	57	61,3	93	100
Dijital Platformlarda Dizi İzleme	38	40,9	86	92,5

Yapılan aktivitelerin sorgulandığı Tablo 5'te, pandemi öncesinde arkadaş buluşması %79,6 iken, pandemi sırasında %4,3'e düşmüştür. Ders çalışma ve alanla ilgili faaliyetlerde bulunma oranında %100 artış gözlenmektedir. Video çekme-yükleme oranında ciddi bir artış %62,4, alışveriş yapma oranında ciddi bir azalma %4,3 dikkat çekmektedir. Spor %8,6 ve sergi-müze ziyaretleri %3,2 düşmüştür. Pandemi sırasında TV izleme %60,2 ve haber izleme oranları %91,3 pandemi öncesine göre artış göstermektedir. Genç örneklem grubunun yaşananlar hakkında bilgi almak amaçlı tv - haber izleme oranlarında artış olduğu çıkarımı yapılabilir.

**Tablo 6.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında Atıştırmalık Ürünler Tüketme Durumu

Değişkenler	Öncesinde		Sırasında	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Cips	52	55,9	43	46,2
Gofret	32	34,4	28	30,1
Çikolata	63	67,7	65	69,9
Bisküvi	35	37,6	33	35,5
Kuruyemiş	40	43	48	51,6
Kraker	25	26,9	23	24,7
Şekerleme	22	23,7	27	29
Kurutulmuş meyve	22	23,7	31	33,3
Gazlı içecek	45	48,4	39	41,9
Meyve suyu	49	52,7	49	52,7
Maden suyu	41	44,1	44	47,3

Pandemi sürecinde günlük hayatımız çok kısa bir sürede ciddi bir değişime uğramıştır. Tablo 6'ya göre, bu süreçte 18-24 yaş genç nüfusun alışkanlıklarının değişmediği görülmüştür. Katılımcıların neredeyse yarısı benzer oranlarda çikolata %69,9, kuruyemiş %51,6, meyve suyu %52,7 tüketmektedir. Cips %46,2 ve gazlı içecek %52,7 tüketiminde azda olsa düşüş görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin cips ve gazlı içecek ürünlerindeki tüketimlerinde tespit edilen azalma, öğrencilerin arkadaş ortamından uzak olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

**Tablo 7.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında Gıda Tüketim Durumu

Değişkenler	Öncesinde		Sırasında	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Pizza	34	36,6	12	12,9
Hamburger	53	57	6	6,5
Ev yemeği	58	62,4	88	94,6
Hazır çorba	36	38,7	13	14
Sandviç	31	33,3	13	14
Makarna	50	53,8	50	53,8
Noodle	38	40,9	12	2,9
Mısır gevrekleri	19	20,4	13	14
Poğaç-çörek	47	50,5	31	33,3
Simit	46	49,5	10	0,8
Kek	26	28	44	47,3
Patates kızartması	54	8,1	47	50,5
Meyve	47	50,5	66	71

Tablo 7.de Covid-19 öncesi ve sırasında katılımcıların gıda tüketimleri yeme oranları arttı mı azaldı mı şeklinde sorulmuş ve ev yemeği 94,6 tüketim oranı pandemi sırasında ciddi bir artış göstermektedir. Pizza %12,9, hazır çorba %14, sandviç %14, noodle %12,9, mısır gevreği %14, simit %10,8, patates kızartması %50,5 tüketimi azalırken, makarna tüketimi %53,8 aynı kalırken, hamburger tüketimi %6,5 azalmıştır. Tablo 6da olduğu gibi arkadaş ortamından uzakta, aile evinde olmanın etkisiyle hazır gıdaların tüketimi azalmıştır.

**Tablo 8.** Koronavirüs/COVID-19 Salgını Öncesi ve Sırasında Cihaz Kullanma Durumu

Değişkenler	Öncesinde		Sırasında	
	<i>f</i>	(%)	<i>f</i>	(%)
Dizüstü Bilgisayar (Laptop)	80	86	83	89,2
Masaüstü bilgisayar	3	3,2	6	6,5
Oyun konsolları	4	4,3	10	10,8
Bluetooth hoparlör	18	19,4	17	18,3
Müzik çalar	22	23,7	24	25,8
Akıllı TV	10	10,8	31	33,3
Cep telefonu	87	93,5	88	94,6
Akıllı saat	4	4,3	2	2,2
Tablet	6	6,5	12	12,9

Araştırmaya konu olan grup tasarım fakültesi öğrencileri olmaları nedeniyle bilgisayar kullanmaktadırlar. Dizüstü bilgisayar (laptop) kullanım oranı %89,2 pandemi öncesinde ve sonrasında hemen hemen aynıdır. Cep telefonu %94,6 kullanım oranıdır. Diğer cihazların kullanım oranlarında kayda değer bir değişiklik gözlenmemiştir.

**Tablo 9.** Koronavirüs/COVID-19 Salgınında Kültür Sanat Etkinliklerinin İzlenme Durumu

Değişkenler	f	(%)
Salgın Geçene Kadar Ertelenmeli	71	76,3
Sosyal Mesafe Kuralıyla Yeniden Aynı Ortamında Başlatılmalı	14	15,1
Uzaktan Erişimle Etkinlikler İzlenebilmeli	83	89,2
Sanal Sergiler Düzenlenmeli	93	100
Müzeler Sanal Ortamlarda Ziyaret Edilebilmeli	85	91,4

Pandemi sürecinde ertelenen kültür-sanat etkinlikleriyle ilgili izlenebilecek yollar için katılımcıların düşünceleri tablo 9'da verilmiştir. Salgın geçene kadar bu tür etkinliklerin ertelenmesi %76,3 gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca sanal sergi etkinliklerinin %100 ve müzelerin sanal ortamda ziyaret edilebilmesinin %91,4 olumlu motivasyon sağladığı gözlenmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanoğlu yaşadığı süreçte meydana gelen olaylar ve değişiklikler karşısında farklı tepkiler geliştirebilme, yeniliklere ve oluşan yeni koşullara uyum sağlayabilme niteliklerine sahip olarak gelişim göstermektedir. Gerek bölgesel gerekse küresel ölçekte yaşanan; savaşlar, çevre felaketleri, doğal afetler, salgın hastalıklar vb. oluşumlar, insan hayatındaki çözüm geliştirilen durumlardır. Bu anlamda küresel ölçekli bir sorun olarak ortaya çıkan, dünyada ve ülkemizde bir süredir etkili olan Covid-19 pandemisi sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim gibi alanlarda pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir. İnsanlık, gelişen bu yeni durumla beraber bir anda farklı yaşam koşullarıyla yüz yüze kalmış bulunmaktadır.

Maske kullanımı ve sosyal mesafe kavramı yaşamın bir gerekliliği olmuş, temasın yerini mesafeli selamlaşma almıştır. Gelişen süreç toplumun her kesiminden, her yaş grubunda bireyi farklı biçimlerde etkilemiştir. Örneğin 20 yaş altı ve 65 yaş üstü sokağa çıkma kısıtlaması ile pandemi bulaş riskinin aza indirilmesi amaçlanmış toplum sağlığını korumak hedeflenmiştir. 21 Mart 2020 tarihinden itibaren ikametlerinden dışarı çıkmaları, açık alanlarda, parklarda dolaşmaları ve toplu taşıma araçlarını ile seyahat etmelerinin sınırlandırılarak sokağa çıkmaları sınırlandırılmıştır. Bunu yanında evlerde kalarak sosyal izolasyonun sağlanması iletişimin sosyal medya üzerinden devam etmesine neden olmuştur.

Bu çalışmada; pandemi öncesi ve sırasında, genç nüfusun sürece yönelik düşünceleri ve alışkanlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında genç nüfusun okuma alışkanlıkları ve sosyal medya kullanımı gibi konularda çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak gelişen salgın nedeniyle yaşanan süreçle ilişkili ne gibi farklılıklar geliştirildiği konusunun değerlendirilmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında; üniversite öğrencilerinin devletin aldığı kısıtlama kararlarını olumlu bakış açısıyla destekledikleri gözlenirken, sosyal, kültürel, ekonomik faaliyetleri sektöre uğratmayacak şekilde sürekliliğinin de gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Fox (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer biçimde SARS epidemisinde öğrencilerin, sınıf dışı bir ortamda çevrimiçi öğrenme etkinliklerini tamamlama ve hayata geçirmekte sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Dünya çapında yayılmayı kontrol altına almak amacıyla pek çok ülke tıpkı bizim gibi, eğitim kurumlarını geçici olarak kapatılmıştır. Ülke çapındaki bu kapanışlar, dünya genelindeki milyonları etkileyen

yerleştirilmiş kapatmalar uygulanmış (UNESCO, 2020), halende ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim, online eğitim, seyreltilmiş eğitim v.b. gibi özelinde devam etmektedir.

Salgın sürecinde katılımcılarının günlük sosyal medya kullanım sürelerinde herhangi bir fark görülmezken hepsinin akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar kullanıcısı olduğu saptanmıştır. Sosyal medyada geçirilen zaman ve paylaşımları konusunda salgının önemli bir değişkenlik yaratmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda elektronik iletişim cihaz kullanımı konusunda bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İnsanlar bilgi ihtiyaçlarını salgın döneminde geleneksel medyada büyük ölçüde televizyondan karşılamıştır. Diğer yandan dijital iletişim araçları da bilgi edinmede önemini korumuş, insanların karantina uygulamalarında vakit geçirmek için de başvurduğu önemli bir araç olarak öne çıkmıştır (Nielsen Medya Tüketim Raporu, 2020).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise; atıştırmalık ürün tüketim alışkanlıklarının değişmediği, yeme içme ürünlerinin tüketiminde ise alışkanlıklarının değiştiği yönündedir. Hamburger, sandviç, pizza, poğaça vb. hazır ve hızlı yemek ürünlerinin tüketiminin azaldığı buna karşılık ev yemeği yeme oranında süreçle alakalı gözle görülür bir artış görülmüştür. Bununla beraber meyve tüketiminin de arttığı gözlenmiştir. Süreçte öğrencilerin aile ortamlarında olmalarının da bu davranış değişikliğinde bir etkisi olduğu söylenebilir. Salgın süreci boyunca sağlıklı bireylerde de özellikle bağışıklık sisteminin desteklenmesi için yeterli ve dengeli beslenme sağlanmalıdır (Muslu ve Ersü, 2020). Ayrıca (Dilber ve Dilber, 2020) araştırmasına göre salgın sürecinde hem evde kalıyor olmak hem de sağlığa gösterilen ekstra özenin, beslenme alışkanlıklarına da yansıdığını söyleyebiliriz bulgusu, bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul ve üniversitelerin kapatılması ve yüz yüze eğitimin sonlandırılması katılımcıları önemli ölçüde etkilemiştir. Gonzales vd. tarafından (2020) yapılan araştırmada COVID-19 dolayısıyla okulların kapanmasının öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha etkin kullanmaya başladıkları ve bunu bir alışkanlık haline getirerek verimliliklerini arttırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı öğrencilerin kültür sanat etkinliklerini kısmen de olsa uzaktan erişim imkânlarıyla sürdürmesi, sanal sergi ve müze ziyaretlerinin bu süreçte yapılabilmesi anlamında da olumlu görüşleri bulunmaktadır. Eğitim alanlarından, sanat çevresinden uzaklaşmadıklarını, çevrimiçi sergi ve müze ziyaretlerinin olduğunu gösterir bulgu sonuçları elde edilmiştir.

Sonuç olarak, Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü öğrencilerinin katılımıyla yapılan bu çalışmada, salgın sürecinde özellikle yeme-içme alışkanlıklarında, sosyal, kültürel ve sanatsal hayat ve iletişim ortamlarında pandemiye uygun şekillenmeler olduğu görülmektedir.

Bu sonuçtan hareketle benzer amaçla farklı örneklem grupları üzerinde yürütülecek araştırmalarla literatür genişliği sağlanabilir.

Çalışmanın aynı zamanda farklı araştırmalarla karşılaştırma yapma olanağı getirme bakımından alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

## Kaynaklar

- Arlinghaus, K.R. ve Johnston, C.A. (2019). The importance of creating habits and routine. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 13(2), 142-144.
- Aydın, E.İ. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.



- Dilber, A. ve Dilber, F. (2020). Koronavirüs (COVID-19) salgınının bireylerin beslenme alışkanlıkları üzerindeki etkisi: Karaman ili örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(3), 2144-2162.
- Fox, R. (2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer ve R. Phillips (Ed.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* içinde (s.319-327). Perth. <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/fox.html> sayfasından erişilmiştir.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M.A., Hincz, K.P., Comas-Lopez, M., Subirats, L. ve Sacha, G.M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7546684/pdf/pone.0239490.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (32), 151-175.
- İnce, M. ve Koçak, M.C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Muslu, M. ve Ersü, D. Ö. (2020) Yeni Koronavirüs (SARS-CoV-2/COVID-19) pandemisi sırasında beslenme tedavisi ve önemi. *Beslenme Diyetetik Dergisi*, (Erken Görünüm), 1-10.
- Neal, D.T., Wood, W. ve Quinn, J.M. (2006). Habits-a repeat performance. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 198-202.
- Nielsen Medya Tüketim Raporu. (2020). <https://www.nielsen.com/us/en/insights/article/2020/covid-19-key-questions-allmarketers-should-be-asking/> sayfasından erişilmiştir.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özkalp, E., Arıcı, H., Bayraktar, R., Aydın, O., Erkal, B. ve Uzunöz, A. (2004). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sarıgül, T. (2016). *Alışkanlıklarımızı terk etmek neden çok zor!*. <http://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımına yönelik bir araştırma. *Journal of History School (JOHS)*, 7(17), 851-870.
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- Vural, Z.B.A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382.
- Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecinde eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.03.2021 tarih ve 70 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 65-74 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.817246

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi\*

Research on Preschool Teachers' Levels of Fulfilling the Objectives of the Music Education Course and of Self Efficacy Beliefs

Ece Barboros, Efe Akbulut

### ÖZ

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymaktır. Yapılan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya İzmir il merkezinde devlet okullarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Akbulut (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri Ölçeği" ve öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerini saptayabilmek için Tepe (2012) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik inanç düzeyine sahip oldukları saptanırken, müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin öz-yeterlik inanç düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür ( $p < .01$ ). Elde edilen bulgulara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

### ABSTRACT

The aim of the study is to reveal preschool teachers' levels of fulfilling the objectives of the music education course that they have taken in undergraduate education and of self efficacy beliefs that preschool teachers have taken in undergraduate education. The research is in the relational survey model. 100 preschool teachers working in public schools in İzmir city center participated in the study. In the study, the "Scale of the Level of Realization of the Music Education Course Objectives in the Faculty of Education Preschool Program", developed by Akbulut (2013), was used to determine the fulfillment of the objectives of music class education and the "Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale", developed by Tepe (2012), was used to examine preschool teachers' belief levels. As a result of the analysis, it was determined that the teachers have high self-efficacy belief levels, while their level of achieving the goals of the music education course was found low. It was observed that the teachers' level of achieving the goals of the music education course did not show a statistically significant difference in relation to their self-efficacy belief levels ( $p < .01$ ). Recommendations were made based on the findings obtained.

### Yazar Bilgileri

Ece Barboros

Öğretmen, MEB, Bursa,  
Türkiye

[ecebarboros@gmail.com](mailto:ecebarboros@gmail.com)

Efe Akbulut

Prof. Dr., Pamukkale  
Üniversitesi, Denizli, Türkiye

[eakbulut@pau.edu.tr](mailto:eakbulut@pau.edu.tr)

### Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi öğretmeni  
Müzik eğitimi dersi  
Öz yeterlik inancı

Keywords

Pre-School teacher  
Music education course  
Self-efficacy belief

Makale Geçmişi

Geliş: 27/10/2020

Kabul: 23/03/2021

**Atıf için:** Barboros, E. ve Akbulut, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *JRES*, 8(1), 65-74. <https://doi.org/10.51725/etad.817246>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

\* Bu çalışmanın bir kısmı birinci yazar tarafından, Prof. Dr. Efe AKBULUT'un danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Erken çocukluk döneminde elde edilen kazanım ve yaşantıların yaşam boyu çok yönlü etkileri olduğu bilinmektedir. Bu dönemdeki eğitimin etkenliğini belirleyen faktörlerden biri de okul öncesi öğretmenleridir. Bu durum dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerine ilişkin yapılan güncel eğitim araştırmalarının önem kazanması kaçınılmazdır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi alan araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin değişkenleri saptamanın, gelişen ve dönüşen eğitim ortamlarının niteliğini sağlamak adına önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenin mesleki yaşam ve yeterliklerinde önemli olduğu düşünülen iki değişken; okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve öz-yeterlik (self-efficacy) inanç düzeyleri incelenmiştir.

### Okul Öncesi Öğretmenin Müzik Eğitimi

Erken çocukluk döneminin önemli bir boyutunda çocukların müzik eğitimi yer almaktadır. Bu dönemde yüksek kalitede müzik eğitimi deneyimi yaşayan çocukların yaşamlarında olumlu etkiler gözlemlenmektedir (Achilles, 1999). Bu dönemde oluşan müzikal deneyimler çocuğun ileriki yaşamında bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal becerilerine; kendini ifade etme becerisine önemli katkı sağlayacağından okul öncesi öğretmenin müzikal donanımı önemli bir faktördür. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde nitelikli müzik eğitimi için müzikal açıdan donanımlı ve nitelikli okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç olduğu şüphesizdir. Nitekim Göncü (2009), okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin öncelikli olarak iyi bir müzik bilgisine ve tecrübesine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Müzikal anlamda nitelikli okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi öğretmenlerin lisans eğitimi süresince aldıkları müzik eğitimi dersleriyle doğrudan ilişkilidir. Türkiye’de Eğitim Fakülteleri’nin Okul Öncesi Öğretmenliği Programları “Müzik Eğitimi” dersi kapsamında incelendiğinde 2018 yılından önce zorunlu dersler kategorisindedir. “Müzik Eğitimi I-II” dersleri beşinci ve altıncı yarıyıllarda yer almaktadır. Bu derslerin içerikleri şu şekildedir:

#### • Müzik Eğitimi I

Ülkemizde ve dünyadaki müzik türlerinin ve çalgıların tanıtımı ve özellikleri, temel solfej eğitimi (nota öğretimi, değerler, tartım çalışmaları, ses aralıkları, majör-minör diziler, basit Türk müziği dizileri, ölçü, tempo, nüans kavramları, ses değiştirici işaretler), sesi doğru kullanma ve doğru şarkı söyleme teknikleri, çocuk şarkıları üzerinde dikte ve deşifre çalışmaları, eşlik çalgısı eğitimi.

#### • Müzik Eğitimi II

Okul öncesi eğitimde müziğin önemi, müzik ve eğitim ilişkisi, 0-8 yaş çocuğunun müzik gelişimi ve müzikal becerileri, okul öncesi eğitim programındaki hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma, çocuk şarkılarının tanıtımı ve analizi, çocuk şarkılarının seçiminde dikkat edilecek ölçütler, okul öncesi çocuklarına şarkı öğretme teknikleri, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili eğitim ortamı ve donanımın oluşturulması, dünyada okul öncesinde müzik eğitimi ile ilgili farklı yaklaşımlar.

YÖK Okul Öncesi Öğretmenliği Programı’nın ders yapısında 2018 yılında düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler bünyesinde okul öncesi öğretmenleri “Müzik Eğitimi” dersini bir yarıyıl süresince alan eğitimi zorunlu ders kapsamında almaktadırlar. Bu dersin içeriği şu şekildedir (YÖK, 2018):

#### • Müzik Eğitimi

Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Okul öncesi eğitimde müziğin önemi, müzik ve eğitim ilişkisi; 0-8 yaş çocuğunun müzik gelişimi ve müzikal becerileri; okul öncesi eğitim programındaki hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma; çocuk şarkılarının tanıtımı ve

analizi, çocuk şarkılarının seçiminde dikkat edilecek ölçütler; okul öncesi çocuklarına şarkı öğretme teknikleri; okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili eğitim ortamı ve donanımın oluşturulması; müzik etkinlikleriyle bütünleştirilmiş sarmal eğitim modeli.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara nitelikli müzik eğitimi vermek okul öncesi öğretmenlerinin bu alandaki donanımları ile ilişkilidir. Yıldız (2019) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan müzik etkinliklerinin gerçekleşmesinde okul öncesi öğretmenin önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince kazandıkları müziksel düzey doğrultusunda etkinlikleri planlayıp uygulayabileceklerinden "Müzik Eğitimi" dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin ölçülmesi önemlidir.

### **Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı**

Genel bir tanımlama ile yeterlik, bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (MEB, 2006). Disiplinler arası ele alınan ve Sosyal Bilişsel Kuram'ın temel değişkenlerinden olan öz-yeterlik (self-efficacy) kavramını Bandura (1986) "Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı." olarak tanımlamakta ve öz-yeterlik kavramının öğretmenin mesleki başarısı ile yeterliğine dair inancı arasında kuvvetli bir bağ olduğunu ifade etmektedir.

Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) öğretmenlerin öz-yeterlik inancını "Bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı." olarak tanımlamaktadır.

Tepe ve Demir (2012) öğretmenin öz-yeterlik inancının öğrenci başarısı üzerinde en etkili değişkenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Nitekim okul öncesi öğretmenleriyle öz yeterlik konusunda yapılan bazı araştırmalarda; öz yeterlik algısının çocukların dil gelişimini etkilediği, sınıftaki destek düzeyini artırdığı (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010), öğrencilerin eğitim sürecine katılımını desteklediği (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011), öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığı (Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Kim ve Kim, 2010) ve çocukların problem çözme becerilerini desteklediği (Kesgin, 2006) saptanmıştır.

Erken çocukluk dönemi, insanın doğası gereği çok yönlü araştırmaların yapıldığı bir alandır. Eğitim alanında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancına dair yapılan araştırmalara rastlanmasına karşın (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Şenol ve Ergün, 2015; Çetinkaya, 2019) bu çalışmaların disiplinler arası ele alınarak incelenmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ile öz-yeterlik inanç düzeyleri değişkenlerinin birlikte araştırılmasının okul öncesi öğretmeni yetiştirme programına hem işlevsel hem de çok yönlü düzenlenmeler getirmesi beklenmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasındaki temel amaç okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin,

1. Müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve öz-yeterlik inanç düzeyleri nedir?
2. Müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerine göre öz-yeterlik inanç düzeyi alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkiyel tarama modelindedir. İlişkiyel tarama modelleri, değişkenler arasındaki var olan ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkiyel bir çalışma iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin derecesini korelasyon katsayısı kullanarak betimler (Fraenkel ve Wallen, 2001, s. 349).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir il merkezinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, MEB devlet okullarında eğitim veren, araştırmaya gönüllü okul öncesi öğretmenleri (n=100) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmada her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı bulunmaktadır (Balci, 2010, s. 83-85).

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

### Veri Toplama Araçları

#### Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri Ölçeği

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerini saptayabilmek amacıyla Akbulut (2013) tarafından geliştirilen "Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Anabilim Dalı Programında Yer Alan Müzik Eğitimi Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçek Likert tipi beşli dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Çok az, 5= Çok iyi). Ölçekte yer alan 27 maddeden elde edilen verilerin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

#### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini saptayabilmek için Tepe (2011) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 37 maddeden oluşan ölçek içerisinde bulunan maddeler 6 faktöre ayrılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler içerik açısından incelenerek birinci faktör "Öğrenme Öğretme Süreci" (9 madde ve Cronbach  $\alpha=0.91$ ), ikinci faktör "İletişim Becerileri" (7 madde ve Cronbach  $\alpha=0.90$ ), üçüncü faktör "Aile Katılımı" (5 madde ve Cronbach  $\alpha=0.90$ ), dördüncü faktör "Planlama" (6 madde ve Cronbach  $\alpha=0.87$ ), beşinci faktör "Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi" (5 madde ve Cronbach  $\alpha=0.88$ ) ve altıncı faktör "Sınıf Yönetimi" (5 madde ve Cronbach  $\alpha=0.87$ ) olarak isimlendirilmiştir (Tepe, 2011). Ölçek Likert tipi beşli dereceleme formatında hazırlanmıştır (1=Hiç, 5=Tamamen).

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İzmir İl merkezinde bulunan okullarda, araştırmaya gönüllü öğretmenlere dağıtılan ölçme araçları ile toplanmıştır. Öğretmenlere ölçek

formlarının uygulanması öncesinde veri toplama araçlarında yöneltilen sorulara verilecek cevapların sadece araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacağı, toplanacak verilerin başka kişi ve kurumlarca kullanılmayacağı, ayrıca analizlerde isim yazılmayacağı belirtilmiştir.

### Veri Analizi

Araştırmada ilk olarak veri setinde kayıp veri durumu veya yanlış giriş olup olmadığı incelenmiş, kayıp verinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadaki örneklem otuzun üzerinde olduğundan Kolmogrov-Smirnov test sonuçlarının  $p > .05$  değerini sağlaması gerekmektedir. Kolmogrov-Smirnov testi, eldeki verilerin tanımlanmış bir evrenin normal olasılık dağılımına uygun olup olmadığını sına esasına dayanır. Ölçeklere ilişkin Kolmogorov-smirnov normallik test sonuçları incelendiğinde dağılımın okul öncesi öğretmenlerinin “Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme” ölçek verilerinin ( $K_{S100} = .06$ ) normal dağılım gösterdiği, “Öz-Yeterlik İnanç” ölçeği ( $K_{S100} = .10$ ) için verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır ( $p < .05$ ). Fakat çarpıklık katsayısı (-.94) ve basıklık katsayısı (.99) -1, +1 aralığında kaldığı için normal dağılımdan aşırı sapma gözlemlenmediği söylenebilir. Nitekim, Morgan vd. (akt. Can, 2016, s.85) çarpıklık katsayısının -1, +1 arasında değer alması durumunda, bu değerleri normal dağılım ölçüsü içerisinde kabul etmeyi önermektedir. Böylece verilerin analizinde parametrik analizler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeylerini ortaya koyabilmek için betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın amaçları paralelinde ölçek puanları arasındaki bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2009, s. 32), korelasyon katsayısının ( $r$ ) 1.00 olmasını mükemmel, .70-1.00 arasında olmasını yüksek, .30-.00 arasında olmasını düşük düzeyde pozitif bir ilişki olarak belirtmektedir. Araştırmanın son problemlerine yanıt aramak için ölçeklerden alınan puanlar 3 farklı düzeyde (yüksek, orta, düşük) ele alınarak tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA; ikiden fazla bağımsız (en az 3 farklı) guruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test eden istatistiksel bir testtir (Can, 2016, s. 147). Ancak Müzik Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Ölçeği’nden alınan puanlar için belirlenen düzeylerin ortalama ve standart sapma puanları farklılık gösterdiği için bu puanlar  $z$  puanına dönüştürülerek analiz yapılmıştır. Nitekim, Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2013, s.65) ölçeklere ilişkin puanların sağlıklı bir puana dönüştürülmesi için ham puanları ortak bir paydaya dönüştüren standart puanların kullanılmasını önermektedir. Araştırma kapsamında kullanılan tüm verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 23.00 paket programı kullanılmıştır.

### Bulgular

#### “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Nedir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Ölçeğinden Alınan Puanlar (N=100)

Ölçekler	$n$	$\bar{X}$	SS	Ortanca	Min.	Max.	Genişlik
ÖZYİDÖ	100	166.6	14.02	168.50	116	185	69
MDHGDÖ	100	67.54	24.51	78.50	27	134	107

Okul öncesi öğretmenleri için olan, öz-yeterlik inanç ölçeğinden alınan en yüksek puanın 185 en düşük puanın 116; Müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ölçeğinden alınan en yüksek puanın 134 en düşük puan ise 27 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul öncesi

öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin toplam puan ortalamasının ( $X=166.6$ ), yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılırken, müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin toplam puan ortalamasının ( $X=67.54$ ) orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

### “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzey Puanları Arasındaki Korelasyonel İlişki

Ölçekler		ÖZYÖ
	r	.06
MDHGDÖ	p	.56
	N	100

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamli bir ilişki ( $r=.06$ ,  $p<.01$ ) bulunamamıştır.

### “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeylerine Göre Öz-Yeterlik İnanç Düzeyi Alt Boyutları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir Fark Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerine göre öz-yeterlik inanç düzeyi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamli bir fark var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri ölçeğinde 4 farklı alt boyut; iletişim becerileri, planlama süreci, öğrenme ortamı düzenleme, sınıf yönetimi yer almaktadır. Alt boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	19.98	2	9.99	1.60	.21
Gruplar içi	606.93	97	6.26		
Toplam	626.91	99			

Yapılan ANOVA sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerine göre iletişim beceri düzeyleri arasında ( $F_{2,97}= 1.60$ ;  $p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunamamıştır.

**Tablo 4.** Müzik Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Planlama Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	4.66	2	2.33	.26	.77
Gruplar içi	869.35	97	8.96		
Toplam	874.00	99			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik yeterliklerine göre planlama becerileri arasında ( $F_{2,97}= .26$ ;  $p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamli bir fark bulunamamıştır.



**Tablo 5.** Müzik Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	12.48	2	6.24	.76	.47
Gruplar içi	798.88	97	8.24		
Toplam	811.36	99			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik yeterliklerine göre öğrenme öğretme ortamı düzenleme becerileri arasında ( $F_{2-97}=.76, p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Tablo 6.** Müzik Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Öğrenme Sınıf Yönetimi Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	15.69	2	7.84	1.25	.29
Gruplar içi	611.31	97	6.30		
Toplam	627.00	99			

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin müzik yeterliklerine göre sınıf yönetim becerileri arasında ( $F_{2-97}= 1.25, p<.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada, İzmir il merkezine bağlı devlet okullarında çalışan 100 okul öncesi öğretmenin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin tartışma aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Nedir?

Elde edilen bulgular ölçekten alınabilecek maksimum ve minimum puanlar doğrultusunda incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin yeterli bir müzikal donanım ve birikime sahip olmadığı; müzik etkinliklerini verimli bir planlama-uygulama dâhilinde sunamadığı düşünülebilir. Dolayısıyla erken çocukluk müzik eğitiminin ülkemizde etkin ve bilinçli bir eğitimle yürütülmesi için okul öncesi öğretmenlerinin işlevsel bir müzik eğitimi programına ihtiyaç duyduğu sonucuna varılabilir. İlgili alan yazına bakıldığında (Kabataş, 2017; Öz, 2001; Polat, 2018, Yavuz, 2006) araştırmaların erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin önemini vurguladığı tespit edilmesine karşın ne yazık ki bu tespitlerin ülkemizde hâlen daha işlevsel bir konuma erişmediği görülmektedir. Uçan (1993) müzik eğitiminde Türkiye’de eğitim alanında yaşanan sorunların erken çocukluk döneminden başladığını ifade ederek okul öncesi kurumlarının müzik eğitimi uygulamalarında beklenen ve istenilen verimlilikte olmadığına değinmektedir. Yapılan bu güncel araştırma sonucunda günümüzde hâlen, verimliliği arttırmaya ilişkin iyileştirme adımlarına karşın, erken çocukluk dönemi müzik eğitiminin istenen verimliliğe ulaşamadığı gözlemlenmiştir. Bu durumla birlikte 2018 yılında güncellenen YÖK Program’ında zorunlu dersler kategorisinde Müzik Eğitimi dersinin tek döneme düşürülerek erken çocukluk müzik eğitimi kapsayan derslerin seçmeli

alan dersi olarak güncellenmesinin ve bu ders çeşitlerinin sayıca az olmasının erken çocukluk müzik eğitiminde verimliliğin artmasına bir olanak sağlayamayacağı öngörülmektedir.

### **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri Arasında İstatistiksel Açıdan Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?**

Elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeyleri ve öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

- İlgili araştırmanın örneklemini arttırılıp, okul öncesi öğretmenlerine müzik eğitimi veren uzman ya da akademisyen görüşleri sürece dâhil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerinin ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklı değişkenler açısından ilişki düzeyi incelenebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığında alınan izinler kapsamında, farklı illerde örneklem grubu belirlenerek okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç ve müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme düzeylerine yönelik geniş katılımlı bir araştırma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancının durağan ya da değişken özelliklerine ilişkin toplanacak nicel ve nitel verilerle boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin iki dönemlik okutulan müzik eğitimi dersine ilişkin hedefleri edinebilmesi ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilmesi için dersin alan uzmanı kişiler tarafından yürütülmesi sağlanabilir.

### **Kaynaklar**

- Achilles, E. (1999). Creating music environments in early childhood programs. *Young Children*, 54(1), 21-26.
- Akbulut, E. (2013). Eğitim fakültesi okul öncesi anabilim dalı programında yer alan müzik eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 9-16.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 23-28.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2016) *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2001). *Educational research: A guide to the process*. Psychology.
- Girgin, G., Akamca, G.Ö., Ellez, A.M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 311-326.
- Göncü, İ. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan anasınıfı öğretmenleri ile müzik öğretmenlerinin müzik çalışmalarına ilişkin tutum ve yeterliliklerinin karşılaştırılması*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Samsun.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Guo, Y., Piasta, S.B., Justice, L.M., ve Kaderavek, J.N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guo, Y., Justice, L.M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Denizli ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kesicioğlu, O.S., ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9, 1371-1383.
- Kim, Y.H. ve Kim, Y.E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Öz, N.B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Polat, B.B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Şenol, F.B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <http://www.des.emory.edu/mfp/RERTeacherEfficacy1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, A. (1993). *Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Yavuz, Ş.E.N. (2006). Okulöncesi dönemde, çocuğun gelişiminde müziğin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 337-343.
- Yıldız, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik müzik eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 396-407.
- YÖK. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112.Okul\\_Oncesi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112.Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın fikir, tasarım, literatür tarama, veri toplama, analiz, yorum ve makale yazımı süreçleri birinci yazar tarafından, denetleme süreci ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 75-87 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.853822

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Türkiye’de Çocuklara Yönelik Sivil Toplum Kuruluşları: Dernekler Non-Governmental Organizations for Children in Turkey: Associations

Hurşide Kübra Özkan Kunduracı, Kevser Tozduman Yaralı

### ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel modelde olup durum deseni şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 108 dernek oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler ise, doküman analizi ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de çocuklara yönelik kurulan derneklerin en fazla Marmara Bölgesinde en az ise Doğu Anadolu Bölgesinde bulunduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de çocuklara yönelik en fazla derneğin 2011-2015 yılları arasında kurulmuş olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklerin en fazla çocuk ve aile eğitimi ile yardımlaşma ve dayanışma alanında faal olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Yazar Bilgileri

**H. Kübra Özkan Kunduracı**

Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Çocuk Gelişimi Bölümü,  
Ankara, Türkiye

[hursidekubra@gmail.com](mailto:hursidekubra@gmail.com)

**Kevser Tozduman Yaralı**

Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan  
Menderes Üniversitesi, Çocuk  
Gelişimi Bölümü, Aydın,  
Türkiye

[ktyarali@adu.edu.tr](mailto:ktyarali@adu.edu.tr)

### ABSTRACT

In this study, we aimed to investigate the associations holding activities for children in Turkey. The study was designed through a qualitative approach using case study design. The study group of the research consisted of 108 associations. The data in the study were collected through document review and semi-structured interview form. The data obtained were analyzed using document analysis and content analysis method. As a result, the most number of associations for children were found to be based in the Marmara Region of Turkey, and the least in the Eastern Anatolia Region. The highest number of associations for children in Turkey were found to have been established 2011-2015 year. Also, it was observed that the associations that operate for children are mostly active in the field of child and family education, cooperation and solidarity.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Sivil toplum  
Dernekler  
Çocuk hakları

#### Keywords

Civil society  
Associations  
Children's rights

### Makale Geçmişi

Geliş: 04/01/2021

Düzeltilme: 15/03/2021

Kabul: 30/03/2021

**Atıf için:** Özkan-Kunduracı, H.K. ve Tozduman-Yaralı, K. (2021). Türkiye’de çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları: Dernekler. *JRES*, 8(1), 75-87. <https://doi.org/10.51725/etad.853822>

**Etik Bildirim:** Dergi editörlüğü etik kurul onayı ibraz zorunluluğuna ilişkin kararı 13.02.2021 tarihinde almıştır. Bu çalışma dergiye belirtilen tarihten önce gönderildiğinden etik kurul onayı talep edilmemiştir.

## Giriş

Sivil toplum kuruluşları (STK), devletin resmi olarak ulaşamadığı sosyal ve siyasal sorunlara getirdikleri çözüm önerileri veya devletin üzerinden kısmi olarak aldıkları yükler yoluyla dolaylı bir şekilde devletin sosyal denge ve refah düzeyinin artırılmasına katkı sağlayan, belirli bir amaç doğrultusunda bireylerin bir araya gelerek örgütlendiği bağımsız birlik olarak tanımlanır (Demirci, 2014; Kurt ve Taş, 2015). STK'lar oluşum biçimleri, organizasyon yapıları, sundukları hizmetler, kapasiteleri, süreklilik dereceleri, faaliyetlerinin yayılım alanları bakımından birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bununla birlikte STK'ların, kâr veya kazanç için faaliyet göstermemeleri, siyasal iktidar karşısında bağımsız ve özerk olmaları, gönüllülük esasına dayanmaları, belirli bir vizyona ve ideale sahip olmaları gibi temel özellikleri bulunur (Akın ve Erdem, 2004; Tekeli, 2017). STK'lar, amaçları doğrultusunda faaliyetlerde bulunmakla birlikte genellikle hedefleri kendileriyle sınırlı değildir. İşsizlik, yoksulluk, insan hakları, göç, çarpık kentleşme, çevre kirliliği ve sorunları, sağlık, bağımlılık, eğitim, barış, sosyal refah, gelişmekte olan ülkelere yardım gibi çeşitli toplumsal konularda da faaliyet gösterirler. STK'lar faaliyet gösterdikleri konularda toplumu oluşturan üyelerin görüş ve isteklerini dile getirirler, kampanyalar ve çeşitli etkinliklerle gündem oluştururlar (Aslan ve Kaya, 2004). Toplumun en savunmasız kesimlerine ulaşmaya çalışır ve refah düzeyinin artırılmasına katkı sağlarlar. Örneğin, STK'lar eğitim fırsatlarının toplumun dezavantajlı gruplarındaki çocuklara ulaşmasını sağlamak için önemli bir rol oynarlar. Birçok sivil toplum kuruluşu eğitim fırsatları sağlamak ve bireylerin daha iyi bir yaşam sürmeleri için çocuklara yönelik çalışmalar yapmaktadır (Bordoloi, Kumar ve Bordoloi, 2017; Doftori, 2004).

Demokratik sistemin önemli öğelerinden olan STK'ların ülkemizdeki gelişimine göz atıldığında, tarihten bugüne toplumun gelişiminde önemli roller üstlendikleri görülmektedir. Türkiye'de dernekler, vakıflar, sendikalar ilk akla gelen sivil toplum kuruluşları olmakla beraber; konfederasyonlar, işveren kuruluşları, profesyonel federasyonlar, meslek kuruluşları, birlikler, odalar, yerel birlikler, kooperatifler ve medya gibi tüzel kuruluşlar da STK olarak kabul edilmektedir (Öztürk ve Şahin, 2008; Talas, 2011). Türkiye'deki STK'ların yasal çerçevesinde ise dernekler ile vakıflar ortaya çıkmaktadır. Vakıflar, tüzel veya gerçek kişilerin yeterli mal ve hakları sürekli ve belirli bir amaca özgülemeleriyle oluşan tüzel kişiliğe sahip mal toplulukları olarak tanımlanmaktadır (Türk Medeni Kanunu, 2001). Dernekler ise, kazanç paylaşma dışında, belirli bir ortak gayeyi gerçekleştirmek üzere en az yedi gerçek veya tüzel kişinin oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kişi topluluklarını ifade etmektedir (Dernekler Kanunu, 2004). Dernekler, bireylerin tek başına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını uzun vadeli bir süreçte gerçekleştirebilmek için örgütlenme ihtiyacı hissetmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak faaliyette bulunan, toplum için yararlı ve öncü çalışmalarda bulunan derneklerin çoğunun sosyal ve hayır amaçlı kurulduğu belirlenmiştir (Arslan, 2001; Yatkın, 2013). Ancak diğer birçok sivil toplum kuruluşu gibi dernekler de çalışma alanlarında çeşitli sorun ve engellerle karşı karşıya kalmaktadır. Derneklerin hizmet verebilmeleri için düzenli maddi kaynaklara ihtiyaçları vardır. Birçok derneğin maddi kaynakları çok sınırlıdır ve gerçekleştirmeyi planladıkları çalışmalar için maddi destek bulmaya çalışırlar. Dernekler maddi destek bulamamanın yanı sıra, düzenlenen etkinliklere yetersiz katılım ve gönüllü bireylere ulaşma sıkıntısı da yaşarlar. Türkiye'de bulunan dernek ve vakıflar başta olmak üzere sivil toplum örgütlerinin ve bunlara üye olanların sayılarına bakıldığında, gelişmiş ülkelerdeki durumun aksine, oranların oldukça düşük olduğu görülmektedir (Sezik, 2019). Oysaki derneklerin sayısı ne kadar fazla, ilgileri ve çıkarları doğrultusunda üyeleri ne kadar çok sayıda olursa demokratik dengelerin sağlanması ve kamu yararının

gerçekleşmesi daha kolay olur. Bu kuruluşlar ancak toplumla bütünleşerek problemlere çözüm bulabilir ve uluslararası bir güç hâline gelebilir (Kurt ve Taş, 2015; Sarıca, 2019).

Günümüzde Türkiye’deki faal derneklerin sayısı T.C. İçişleri Bakanlığı Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün resmi internet sayfasındaki verilere göre 121.675’tir. Türkiye’deki derneklerin faaliyet alanlarına göre dağılımı incelendiğinde 21 faaliyet alanı olduğu belirlenmiştir. Buna göre derneklerin en fazla “Mesleki ve Dayanışma Dernekleri” faaliyet alanında örgütlendikleri görülmüştür. Bunu sırası ile “Spor ve Spor İle İlgili Dernekler”, “Dini Hizmet Gerçekleştirmeye Yönelik Dernekler”, “Eğitim Araştırma Dernekleri”, “Kültür, Sanat ve Turizm Dernekleri” takip etmektedir. Derneklerdeki örgütlenmenin en az olduğu alan ise çocuklar tarafından kurulması öngörülmüş olan “Çocuk Dernekleri” ve bunu takip eden “Yaşlı ve Çocuklara Yönelik Dernekler” dir (T.C. İçişleri Bakanlığı STİGM, 2020). Türkiye’de yaşayan çocuk nüfusunun 2019 yılı sonu itibariyle 22 milyon 876 bin 798 olduğu belirtilmektedir (TÜİK, 2019). Nitekim Türkiye’deki toplam nüfusun %27,5’ni oluşturan çocuklar çeşitli sorunlar ve hak ihlalleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkiye’de yaşayan çocukların; çocuk hakları alanında sorunlar yaşadıklarını, eğitim, sağlık, beslenme, bakım ve korunma haklarından yararlanamadıklarını (Karakaş ve Çevik, 2016), kötü ve ağır şartlar altında çalışan çocuk işçilerin olduğunu (Lordoğlu ve Aslan, 2018), erken yaşta çocukların evlendirildiklerini (Kıran, 2017), suça sürüklendiklerini ve suç mağduru olmak zorunda bırakıldıklarını (Karataş ve Mavili, 2019) ortaya koyan çok sayıda rapor ve çalışma bulunmaktadır (UNICEF, 2020). Ülkemizin karmaşık toplumsal yapısının ortaya çıkarttığı bu sorunlar çocukları ve gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Karatay, 2019; Mamur-Işıkcı, 2019; Yentürk, Beyazova ve Durmuş, 2013). Bu bağlamda, çocukların yaşadıkları bu sorunların çözümü için devletin ve toplumdaki kişilerin ortaklaşa çalışması ve çeşitli çözüm önerileri getirmesi gerekmektedir. Bu çalışmaların gerçekleştirilmesinde çocuklara yönelik kurulan sivil toplum kuruluşlarına da önemli roller düşmektedir. Araştırmacılar toplumun çocuklara bakış açısının, onlara sağlanacak hizmetleri etkileyecek derecede önemli olduğunu belirtmektedirler (James ve James, 2012; Mayall, 2000; Punch, 2003; Sorin, 2005). Çocukların korunmasına dair temel yasal belge olan Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede 3. madde çerçevesinde “Çocuğu etkileyen tüm faaliyetlerde çocuğun yüksek yararının temel düşünce olması”; 6. madde çerçevesinde ise “Taraf Devletlerin her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu kabul etmesi ve çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı göstermesi” çocuğun yüksek yararının gözetilmesinin bir yükümlülük olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır (Akyüz, 2012). Çocuk haklarına yönelik yapılan araştırmalar ise, çocukların farklı mecralarda (medya vb.) çeşitli risklerle karşı karşıya olduklarını (Akyüz, 2012; Sırakaya ve Seferoğlu, 2018); farklı ortamlarda (ev, okul, sınıf ortamı vb.) sahip oldukları hakları tam anlamıyla kullanamadıklarını göstermektedir (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017). Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni imzalayan devletlerin, üstlendikleri yükümlülükleri yerine getirip getirmediğini ve bu konudaki ilerlemeleri incelemek amacıyla kurulan Çocuk Hakları Komitesi, az sayıda hükümetin, STK’ları çocuk hakları konusunda çalışmaya teşvik ettiğini belirtmektedir (Polonko ve Lombardo, 2015). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde Türkiye’deki derneklerin faaliyet alanlarına göre dağılımının en azını çocuk ve çocuklara yönelik derneklerin oluşturması, üzerinde düşünülmesi ve araştırması gereken bir konudur. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin bölgesel dağılımları nasıldır?
2. Türkiye’de çocuklara yönelik dernekler hangi yıllar arasında kurulmuştur?
3. Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin kuruluş amaçları nelerdir?

4. Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin faaliyet alanları nelerdir?
5. Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin bünyesinde hangi meslek elemanları bulunmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklerin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın modeli nitel modelde, durum deseni şeklinde tasarlanmıştır. Durum deseni çalışmaları, araştırmacının bir durumu, programı, olayı, süreci, bir kişiyi veya kişileri derinlemesine incelediği araştırma desenidir (Glesne, 2015; Merriam, 2013). Bu çalışmada Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklere odaklanılmıştır. Nitel durum çalışmalarında veriler; derinlemesine yapılan görüşmeler, gözlemler ve yazılı dokümanlar gibi birçok yolla toplanır. Bu çalışmadaki veriler de doküman incelemesi ve görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır (Patton, 2014). Durum çalışması yaparken izlenen aşamalar şöyledir: Araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ve durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu araştırmada da bu sıralama izlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında incelenen çocuklara yönelik dernek isimlerine T.C. İçişleri Bakanlığı Türkiye Sivil Toplumla İlişkiler Genel Müdürlüğü’nün (STİGM) resmi internet adresinden ulaşılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilecek derneklerin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturmak için öncelikle Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren bütün dernekler listelenmiştir. Bu derneklerin seçiminde; dernek isimlerinin içinde veya açıklamasında çocuk sözcüğünün geçmesi, derneklerin çocuk fonu dâhilinde desteklenmesi, dernek tüzüklerindeki faaliyetlerini çocuklara yönelten dernek olması kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda bu ölçütleri karşılayan 236 dernek belirlenmiştir. Bu derneklere ilişkin iletişim, kuruluş amaçları, kuruluş yılları gibi bazı temel bilgiler derneklerin web adresleri üzerinden elde edildikten sonra (Bazı derneklerin bu bilgilerine web üzerinden ulaşılamamıştır.) telefon yoluyla görüşmeler yapılmış ve bunun sonucunda çalışmaya gönüllü katılmak isteyen 108 dernek yetkilisi belirlenmiştir. Böylelikle çalışma grubunu 108 dernek ve yetkilisi oluşturmuştur.

### Etik Bildirim

Dergi editörlüğü etik kurul onayı ibraz zorunluluğuna ilişkin kararı 13.02.2021 tarihinde almıştır. Bu çalışma dergiye belirtilen tarihten önce gönderildiğinden etik kurul onayı talep edilmemiştir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, doküman incelemesi ve görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır. İlk olarak derneklere ilişkin bilgilere ulaşmak için doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bunun için derneklerin web sayfaları kullanılmış, derneklere yönelik “Kaç yılında kuruldu? Kuruluş amacı nedir? İletişim bilgileri nelerdir?” gibi genel bilgilere ulaşılmıştır. Daha sonra da doküman incelemesinde elde edilen iletişim bilgileriyle, belirlenen derneklere yetkililerle görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılara konuyla ilgili olabilecek başka soruların sorulmasına esneklik sağlayan, ilgili alanda



derinlemesine bilgi sağlama fırsatı veren yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2013; Merriam, 2013). Bu araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı, ülkemizde çocuklara yönelik faaliyet gösteren dernekleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda; “Dernek hangi ilde bulunmaktadır? Dernek kaç yılında kurulmuştur? Derneğin kuruluş amacı nedir? Derneğin faaliyet alanları nelerdir? Dernek bünyesinde ne tür faaliyetler düzenlenmektedir? Dernek bünyesinde hangi meslek elemanları görev almaktadır?” gibi sorulara yer verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

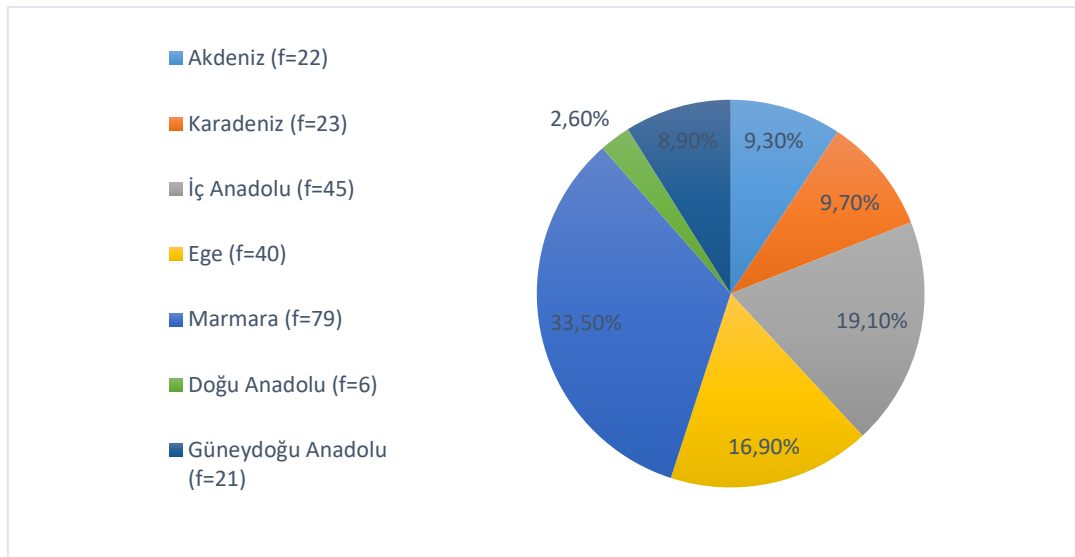
Araştırma süreci Covid-19 pandemi sürecine denk geldiği için derneklere ilişkin bilgiler derneklerin web adresleri üzerinden ve telefon görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Telefon görüşmesinde dernek yetkililerine, çalışmaya ilişkin bilgiler verilmiş ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen dernek yetkililerine mail yoluyla aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. İkinci görüşme için yetkililerden randevu alınmış ve belirlenen zamanda görüşmelerin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Her görüşme yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Süreç boyunca katılımcıların gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir.

### Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler iki farklı yöntem kullanılarak çözümlenmiştir. İlk aşamada, derneklere ilişkin bilgiler, dernek sayıları ve bölgesel dağılımları doküman analizi yoluyla belirlenmiştir. İkinci aşamada dernek yetkilileri ile görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve anlaşılır şekilde düzenlenerek analiz edilir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veriler kodlamalar şeklinde gruplandırılıp birbiriyle uyumlu olanlardan belirli kategoriler oluşturulmuştur. Bulgularda bu kategorilere ilişkin yüzdelik ve frekans değerlerine yer verilmiştir.

### Bulgular

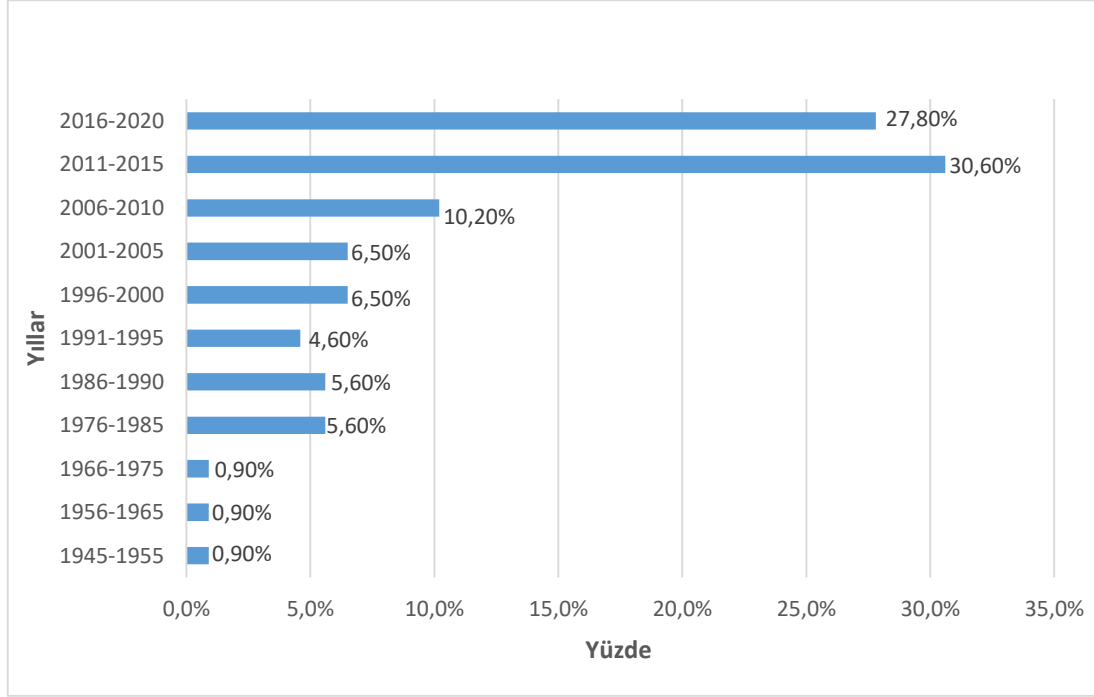
Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Şekil 1’de ülkemizdeki çocuklara yönelik derneklerin bölgesel dağılımları verilmiştir.



Şekil 1. Türkiye’deki çocuklara yönelik derneklerin bölgesel dağılımı.

Şekil 1'e göre Türkiye'de bulunan çocuklara yönelik 236 dernekten %33,50'sinin (f=79) Marmara Bölgesinde, %19,10'unun (f=45) İç Anadolu Bölgesinde, %16,90'unun (f=40) Ege Bölgesinde, %9,70'inin (f=23) Karadeniz Bölgesinde, %9,30'unun (f=22) Akdeniz Bölgesinde %8,90'unun (f=21) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ve %2,60'ının (f=6) Doğu Anadolu Bölgesinde olduğu görülmektedir. Şekil 1'e göre Türkiye'deki çocuklara yönelik dernek sayısı en fazla Marmara Bölgesinde iken en az Doğu Anadolu Bölgesindedir.

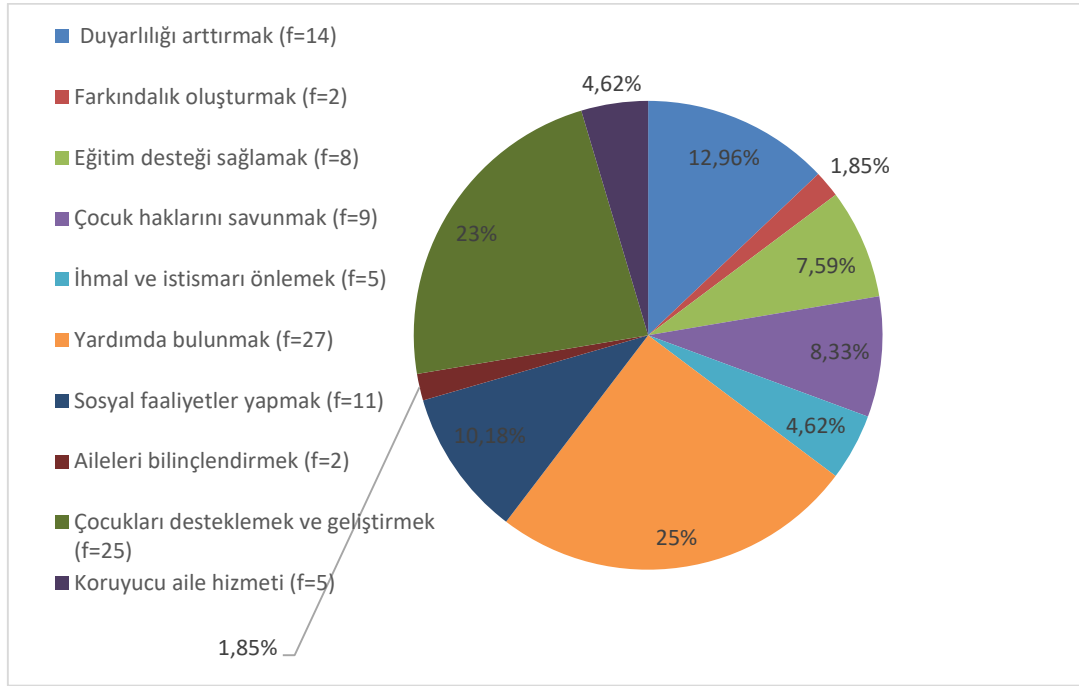
Şekil 2'de Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin kaç yılları arasında kurulduklarına ilişkin oranlar verilmiştir.



**Şekil 2.** Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin kuruluş yılları.

Şekil 2'de görüldüğü üzere araştırma kapsamında incelenen 108 dernekten %27,80'ni (f=30) 2016-2020 yılları, %30,60'ı (f=33) 2011-2015 yılları, %10,20'si (f=11) 2006-2010 yılları, % 6,50'si (f=7) 2001-2005 yılları, %6,50'si (f=7) 1996-2000 yılları, %4,60'ı (f=5) 1991-1995 yılları, % 5,60'ı (f=6) 1986-1990 yılları, %5,60'ı (f= 6) 1976-1985 yılları, %0,90'nu (f=1) 1966-1975 yılları, %0,90'nu (f=1) 1956-1965 yılları, %0,90'nu ise (f=1) 1945-1955 yılları arasında kurulmuştur. Şekil 2'ye göre Türkiye'de çocuklara yönelik en fazla derneğin 2011-2015 yılları arasında kurulmuş olduğu görülmektedir.

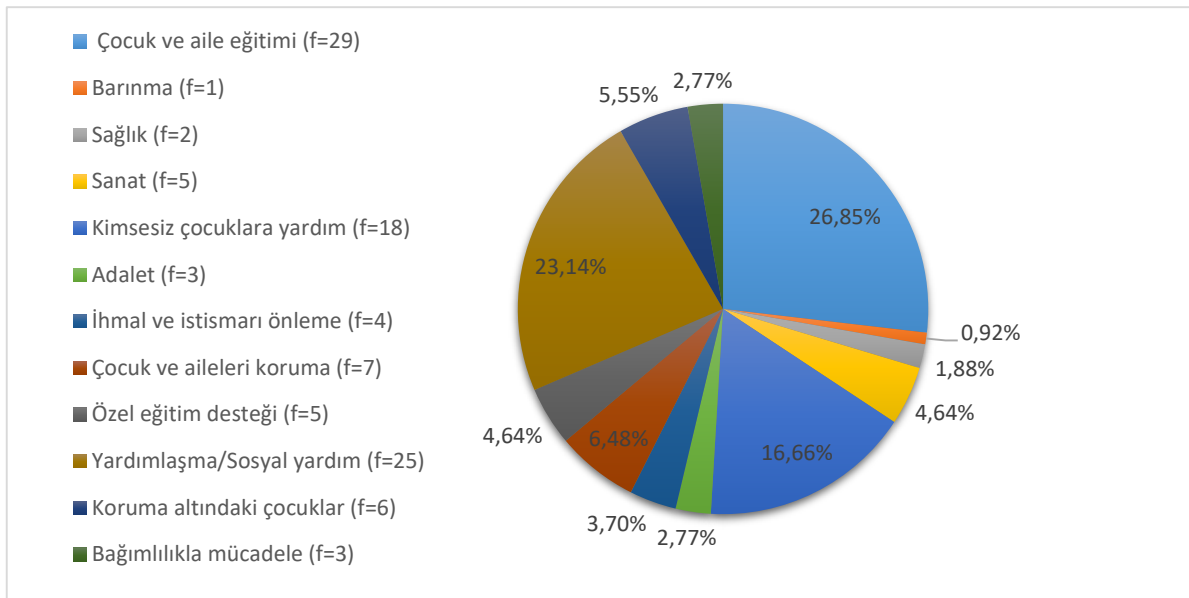
Şekil 3'te Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin kuruluş amaçlarına ilişkin oranlara yer verilmiştir.



Şekil 3. Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin kuruluş amaçları.

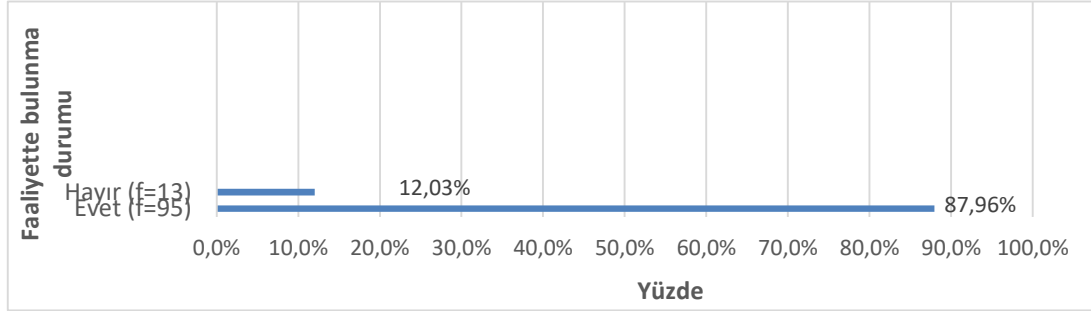
Şekil 3 incelendiğinde Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin; %25'inin (f=27) yardımda bulunmak, %23'ünün (f=25) çocukları desteklemek ve geliştirmek, %12,96'sının (f=14) duyarlılığı arttırmak, %10,18'sinin (f=11) sosyal faaliyetler yapmak, %8,33'ünün (f=9) çocuk haklarını savunmak, %7,59'unun (f=8) eğitim desteği sağlamak, %4,62'sinin (f=5) ihmal ve istismarı önlemek, %4,62'sinin (f=5) koruyucu aile hizmeti vermek, %1,85'inin (f=2) farkındalık oluşturmak, %1,85'inin (f=2) aileleri bilinçlendirmek amacıyla kurulduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin kuruluş amaçlarının çoğunlukla çocuklara yardımda bulunmak yönünde olduğu belirlenmiştir.

Şekil 4'te Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin faal olduğu alanlara ilişkin oranlar verilmiştir.



Şekil 4. Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin faal olduğu alanlar.

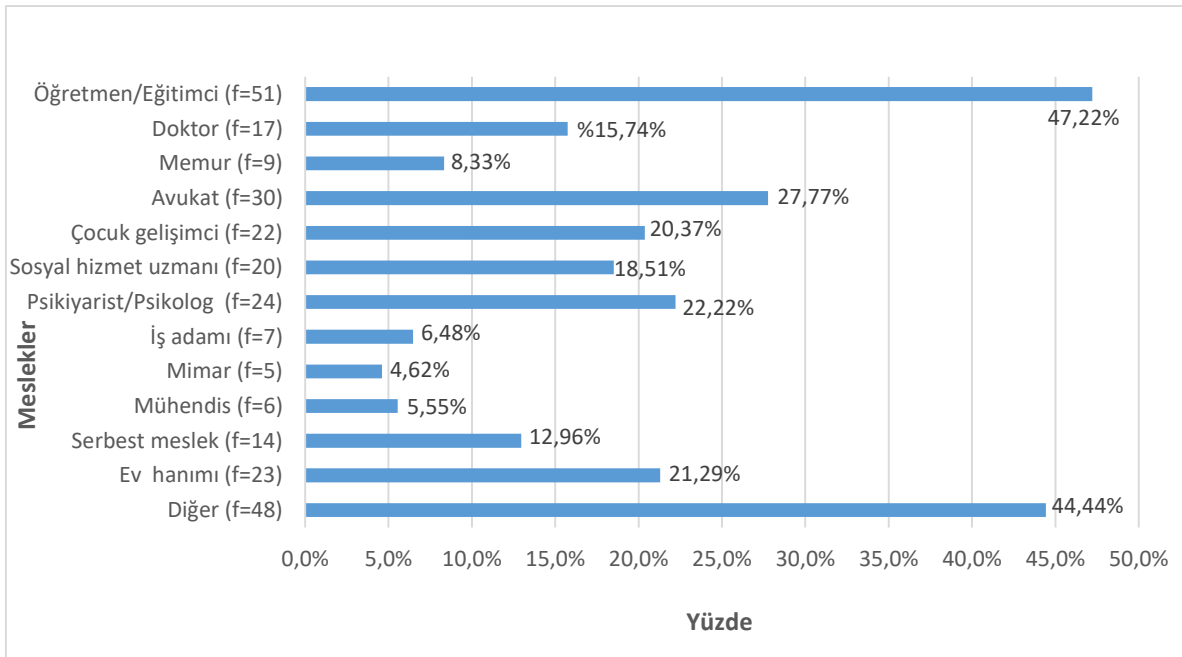
Şekil 4'te görüldüğü üzere Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin % 26,85'i (f=29) çocuk ve aile eğitimi, % 23,14'ü (f=25) yardımlaşma ve dayanışma, %16,66'sı (f=18) kimsesiz çocuklara yardım, % 6,48'i (f=7) çocuk ve aileleri koruma, %5,55'i (f=6) koruma altındaki çocuklar, %4,64'ü (f=5) sanat, %4,64'ü (f=5) özel eğitim desteği, % 3,70'i (f=4) ihmal ve istismarı önleme, %2,77'si (f=3) bağımlılıkla mücadele, % 2,77'si (f=3) adalet, % 1,88'i (f=2) sağlık, % 0,92'si (f=1) barınma alanlarında faaliyet göstermektedir. Şekil 4 incelendiğinde Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin en fazla çocuk ve aile eğitimi ile yardımlaşma ve dayanışma alanında faal olduğu belirlenmiştir. Türkiye'deki çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklere son bir yıl içinde derneğin çalışma amacına yönelik herhangi bir faaliyette bulunup bulunmadıkları ilişkin oranlar Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Türkiye'deki çocuklara yönelik derneklerin son bir yıl içinde faaliyette bulunma durumları.

Şekil 5'te görüldüğü gibi çocuklara yönelik derneklere son bir yıl içinde %87,96 (f=95) oranıyla faaliyette bulunulduğu, %12,03 (f=13) oranıyla ise faaliyette bulunulmadığı belirlenmiştir. Bu faaliyetlere bakıldığında bunların; köy okullarına yardım etmek, oyuncak kütüphanesi açmak, çocuklara burs vermek, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlere yönelik seminer düzenlemek, ihtiyaç sahibi çocuklara kıyafet ve erzak yardımında bulunmak, köyde kütüphane açmak ve çocuklarla iletişim konusunda ebeveynlere yönelik seminer düzenlemek konularında olduğu belirlenmiştir.

Şekil 6'da Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin bünyesindeki meslek elemanlarına ilişkin oranlar verilmiştir.



Şekil 6. Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin bünyesindeki meslek elemanları.

Şekil 6 incelendiğinde Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin bünyesindeki meslek elemanlarından %47,22’sinin (f=51) öğretmen \ eğitimci, %27,77’sinin (f=30) avukat, %22,22’sinin (f=24) psikolog \ psikiyatr , % 21,29’unun (f=23) ev hanımı, % 20,37’sinin (f=22) çocuk gelişimci, %18,51’inin (f=20) sosyal hizmet uzmanı, %15,74’ünün (f=17) doktor, % 12,96’sının (f=14) serbest meslek, %8,33’ünün (f=9) memur, %6,48’inin (f=7) iş adamı, %5,55’inin (f=6) mühendis, %4,62’sinin (f=5) mimar olduğu görülmektedir. Şekil 5’e göre Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin bünyesinde bulunan en fazla meslek elemanının öğretmenler/eğitimciler olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyet gösteren derneklerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda derneklerin bölgesel dağılımları, hangi yıllar arasında kurulduğu, kuruluş amaçları, faaliyet alanları ve dernek bünyesinde hangi meslek elemanlarına yer verildiği incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye’deki çocuklara yönelik faaliyet gösteren dernekler belirlenmiş ve dernek yetkilileri ile görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de çocuklara yönelik faaliyette bulunan derneklerin en fazla Marmara Bölgesinde bulunduğu, bu sırayı İç Anadolu ve Ege Bölgesinin izlediği belirlenmiştir. Bölgeler arasında en az dernek sayısının ise Doğu Anadolu Bölgesinde olduğu ve bu bölgeyi Güneydoğu Anadolu Bölgesinin izlediği belirlenmiştir. Nitekim bölgelerdeki dernek sayısının farklılık göstermesini sosyal ve kültürel yapı, ekonomik durum, eğitim seviyesi gibi unsurlar etkilemektedir. Yatkın (2013) çalışmasında, en çok derneğin Marmara Bölgesi’nde faaliyet gösterdiğini, en az örgütlenmenin olduğu bölgenin ise Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde olduğunu belirlemiştir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki dernek sayısının daha az olmasının nedenini, bölgelerdeki sosyal hayat düzeyi, ekonomik durum, aşırı göç, eğitimin durumu, bölgedeki örgütlü toplum bilincinin diğer bölgelere göre çok yavaş olması olarak belirtmiştir.

Çalışmada, çocuklara yönelik derneklerin sayısının 1976-1985 yılında artmaya başladığı, en fazla derneğin ise 2011-2015 yıllarında kurulduğu belirlenmiştir. Bu sonuç çocuklara yönelik derneklerin kurulmasına olan ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir. Mamur- Işıkcı (2019) da çalışmasında, çocuklara yönelik kurulan derneklerin sayısının son yıllarda arttığını ve bu durumun 1980 sonrası dönemde hızlanan küreselleşme akımları çerçevesinde devlet yönetimi ve sosyal hizmetler alanında yaşanan değişimlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu değişimlerden dolayı yönetimde STK’ların daha etkin olmasının ve çocuklara sağlanan sosyal hizmetlerin daha çok bu kuruluşlar tarafından yerine getirilmesinin öngörüldüğünü belirtmiştir. Çocuk Hakları Komitesi’ ne göre, devletler STK’ları çocuk hakları odağında çalışmaya teşvik etmeli, yerel ve ulusal kaynaklarla güçlü ortaklıklar geliştirmeye odaklanmalıdır (Polonko ve Lombardo, 2015). Bu bağlamda, çocuklara yönelik derneklerin sayısı ne kadar fazla olursa, ilgileri ile çıkarları doğrultusunda üyeleri ne kadar artış gösterirse, çocuklara daha fazla yarar sağlanabilir ve demokratik dengelerin sağlanması da daha kolay olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, Türkiye’de çocuklara yönelik derneklerin kuruluş amaçlarının çoğunlukla çocuklara yardımda bulunmak olduğu belirlenmiştir. Karatay (2019) vakıfların çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesine olan katkısını incelediği çalışmada, Çocuk Vakfı’nın çalışmalarını araştırma, danışma ve rehberlik, yardım, işbirliği, sorun tespit etme, eğitim, politika yapım sürecini etkileme olarak belirlemiştir. Vâkfın, yardım faaliyetleri kapsamında eğitim, oyun yardımları, yaşamsal yardımlar, deprem sonrasında yapılan yardımlar, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yardımlar alanlarında çocuklara yönelik faaliyetler gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Sivil toplum

kuruluşları 19. yüzyılda günümüzdeki çalışma yapısına yakın faaliyetlerle ortaya çıktığından itibaren gönüllülük temelinde ihtiyacı olan, yoksul kimselere yardım amaçlı olarak kurulmuştur. Ancak süreç içerisinde bu kurumlar yardım faaliyetlerinin çok ötesinde çeşitli roller de üstlenmişlerdir (Sezik, 2019). Bu açıdan çocuklara yönelik kurulan derneklerin de diğer STK'lar gibi yardımda bulunma amaçlarının olması beklendiği bir sonuçtur. Çünkü UNICEF (2007) 'in de belirttiği gibi çocuk hakları; belirli bir eylem ve davranışlardan korunma, belirli şeyleri yapabilme, kendini ifade edebilme ve kendi hayatını ilgilendiren konularda söz sahibi olma ve belirli şeylerden ya da hizmetlerden yararlanma haklarını kapsar. Dolayısıyla STK'lar bütüncül anlamda çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının uygulanabilmesi için önemlidir (Akyüz, 2012; UNICEF, 2007).

Çalışmada, çocuklara yönelik derneklerin en fazla çocuk ve aile eğitimi alanında faal olduğunu; bu alanı sırasıyla yardımlaşma ve dayanışma, kimsesiz çocuklara yardım, çocuk ve aileleri koruma alanlarının izlediği belirlenmiştir. Bu sonuç, derneklerin sayısının az olmasına rağmen derneklerin çocuk ve aile eğitimi konularında daha çok faaliyet göstermelerinin çocukların sağlıklı gelişimine katkı sağladığını düşündürmektedir. İlgili literatürde de STK'ların, çocukların eğitim hakkına erişimini güvence altına almak için pek çok çalışma yürüttüğü belirtilmektedir. Örneğin; Hindistan, Nijerya, Peru gibi gelişmekte olan ülkelerdeki çocuklar eğitimdeki fırsat eşitliğini yakalama konusunda pek çok sorun ve zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu ülkelerde yaşayan birçok çocuk okul masrafları nedeniyle okulu bırakmak ve ailelerine destek olmak için çalışmak durumundadır. Bu noktada, STK'lar ekonomik nedenlerle okulu terk etmek zorunda kalan çocukların masraflarının karşılanmasını sağlayarak eğitim hakkının sağlanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Devletin, sistemdeki zorluklar ya da ekonomik koşullar nedeniyle ulaşamadığı yerlere STK'lar çeşitli çözüm önerileri getirerek toplumun refah düzeyinin geliştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır (Doftori, 2004; Omofonmwan ve Odia, 2009; Polonko ve Lombardo, 2015). Bu çalışmada da STK'ların, çocukların eğitiminin yanı sıra aile eğitimi konusunda da faaliyetler gösterdiklerinin belirlenmesi bu açıdan önemli bir sonuçtur. Toplumun refahı için ebeveynlerin en büyük sorumluluğu sağlıklı gelişen çocuklar yetiştirmektir. Bir çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişmesi, ebeveynlerin onlara sevgi, yiyecek, giyecek, barınak, sağlık hizmetleri gibi yaşamın temel bileşenlerini sunmalarına bağlıdır. Bu açıdan ebeveynlerin, çocuklarının sağlıklı şekilde yetişmesi ve gelişmesine yönelik onlara fiziksel, ekonomik ve psikososyal yönlerden hazırlayacakları uygun ortamları bilmeleri önemlidir (Smith, Perou ve Lesesne, 2002, s. 389). Bu nedenle derneklerin çocuğun eğitiminin yanı sıra aile eğitimine de yönelik faaliyetler göstermesi çocuğun bütüncül gelişiminin sağlıklı olabilmesi için önemlidir.

Çalışmanın diğer bir sonucu ise, Türkiye'de çocuklara yönelik derneklerin bünyesinde bulunan en fazla meslek elemanının öğretmenler/eğitimciler olmasıdır. Bununla birlikte, dernekler bünyesinde avukat, psikolog \psikiyatr, ev hanımı, çocuk gelişimci, sosyal hizmet uzmanı, doktor, memur, iş adamı, mühendis, mimar gibi meslek elemanlarının bulunduğu da belirlenmiştir. Çocuklara yönelik derneklerde farklı meslek gruplarının bir arada olmasının, çalışmaların farklı yönlerden ele alınmasını ve işbirliği içinde yapılmasını sağlayarak çocukların bütüncül gelişimine daha çok katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü STK'lar ancak toplumla bütünleşerek problemlere çok daha etkin çözümler bulabilir ve bu şekilde uluslararası bir güç haline gelebilirler. Ancak ülkemizde STK'lar hizmet üreten profesyonel bir işletme gibi değil, boş vakitlerin değerlendirilebileceği sosyal mekânlar olarak görülebilmektedir. Bu nedenle, derneklerin insan kaynağı planlanmasını ideal bir şekilde gerçekleştirebilmesi zor olabilmektedir (Kurt ve Taş, 2015).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, topluma yarar sağlayan ve refah düzeyini arttıran, özellikle de dezavantajlı grupta sayılabilecek çocuklara yönelik STK'ların sayısının artırılması

yönünde çalışmalar yapılabilir. Çocuklara yönelik faaliyet gösteren dernekler, düzenleyecekleri sosyal etkinlikler yoluyla yürüttükleri program ve faaliyetler hakkında toplumu bilgilendirerek toplumun diğer üyelerinin katılımını sağlayabilirler. Çocuklara yönelik derneklerin üye sayılarını artırması çocukların çeşitlenen ihtiyaçlarına uygun hizmetlerin verilmesini kolaylaştırılabilir. Bunun yanı sıra çocuk gelişimi uzmanı, sosyal çalışmacı, psikolog, çocuk psikiyatristi gibi profesyonel meslek gruplarının dernek bünyesinde daha fazla yer almaları ve bu sayede uzmanlık gereken konularda çocuklara daha etkili yardımlarda bulunulması sağlanabilir. Bunun için, çeşitli meslek elemanlarını dernek çalışmalarına yöneltmek amacıyla lisans döneminde verilen ‘Sosyal hizmet çalışmaları/uygulamaları’ gibi derslerin önemli olduğu belirtilebilir. Bu dersler profesyonel meslek elemanı adayı olan öğrencilerin alanlarına yönelik STK’ları tanımaları, amaçlarını öğrenmeleri, toplumsal çalışmalarda bulunmaları için önemli görülmektedir.

### Kaynaklar

- Akın, F. ve Erdem, T. (2004). *Sivil toplum kuruluşları üzerine bir araştırma: Konya örneği*. Amsterdam: Türkiye-Akça Konak.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku*. Ankara: Pegem.
- Arslan, O. (2001). *Kuramsal ve tarihsel aşamalarıyla sivil toplum ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bayrak.
- Aslan, M. ve Kaya, G. (2004). 1980 sonrası Türkiye’de siyasal katılımı sivil toplum kuruluşları. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 213-223.
- Bordoloi, C., Kumar, D. ve Bordoloi, C. (2017). A review on the role of non-governmental organizations in achieving right to education. *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(3), 7-11.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Demirci, M.K. (2014). Sivil toplum kuruluşlarında hizmetkâr liderlik davranışı düzeyinin belirlenmesine yönelik bir çalışma: Turizm sektörü örneği. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-184.
- Dernekler Kanunu. (2004). *T.C. Resmi Gazete*, 25649, 23 Kasım 2004.
- Doftori, M.R. (2004). *Education and child labour in developing countries: A study on the role of non-governmental organisations in Bangladesh and Nepal*. (Doktora tezi). <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23423/educatio.pdf?...2> sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmalara giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- James, A. ve James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- Karakaş, B. ve Çevik, Ö.C. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Karataş, Z. ve Mavili, A. (2019). Çocuk adalet sisteminde suça sürüklenen çocuklara yönelik uygulamalarda karşılaşılan sorunlar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(45), 1013-1043.
- Karatay, Z. (2019). *Sivil toplum kuruluşlarının çocuk haklarının korunması ve geliştirilmesinde yeri: Çocuk vakfı örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kıran, E. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türkiye’de çocuk gelinler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, (ICOMEPE Özel Sayısı), 1-8.
- Kurt, S. ve Taş, H. (2015). Sivil toplum örgütlerinde profesyonel ve gönüllü çalışma ilişkileri: Tehditler ve fırsatlar. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 4(8), 199-214.
- Lordoğlu, K. ve Aslan, M. (2018). Görünmeyen göçmen çocukların işçiliği: Türkiye'deki Suriye'li çocuklar. *Çalışma ve Toplum*, 57(2), 715-732.
- Mamur-Işıkçı, Y. (2019). Doğu Karadeniz Bölgesi'nin çocuklara yönelik sivil toplum kuruluşları yapılanması: Dernekler üzerine bir analiz. *Turkish Studies*, 14(1), 511-536.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children’s rights. *The International Journal of Children’s Rights*, 8(3), 243-259.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Omofonmwan, S.I., ve Odiá, L.O. (2009). The role of non-governmental organisations in community development: Focus on Edo State–Nigeria. *The Anthropologist*, 11(4), 247-54.
- Öztürk, M. ve Şahin, L. (2008). Küreselleşme sürecinde sivil toplum kuruluşları ve Türkiye’deki durumu. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 54, 4-29.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Polonko, K.A. ve Lombardo, L.X. (2015). Non-Governmental organisations and the UN convention on the rights of the child. *The International Journal of Children’s Rights*, 23(1), 133-153.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: Miniature adults or tribal children? *Sociology*, 37(2), 277-295.
- Sarıca, A. (2019). *Sivil toplum kuruluşlarının kurumsal kapasite geliştirme zorlukları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezik, M. (2019). Türkiye’ de sivil toplum kuruluşlarının işlevleri ve sorun alanları. *Research Studies Anatolia Journal*, 2(4), 118-125.
- Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S.S. (2018). Çocukların çevrim-içi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H.F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s.185-202). Adapazarı: TOJET ve Sakarya Üniversitesi. <http://yunus.hacettepe.edu.tr.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, C., Perou, R. ve Lesesne (2002). Parent education. M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 4 social conditional and applied parenting* içinde (s. 389-409). USA: Lawrence Erlbaum.
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood-reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12-21.
- T.C. İçişleri Bakanlığı STİGM. (2020). <https://www.siviltoplum.gov.tr/derneklerin-faaliyet-alanlarina-gore-dagilimi> sayfasından erişilmiştir.
- Talas, M. (2011). Sivil toplum kuruluşları ve Türkiye perspektifi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29, 387-401.
- Tekeli, İ. (2017). *Katılımcı demokrasi ve sivil toplum*. (3. Baskı). Sosyal Demokrasi Derneği.



- Tozduman-Yaralı, K. ve Güngör-Aytar F.A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Education*, 6(1), 29-47.
- TÜİK. (2019). *İstatistiklerle çocuk*. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30708> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Medeni Kanunu. (2001). *T.C. Resmi Gazete*, 24607, 22 Kasım 2001.
- UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. UNICEF - Dublin Teknoloji Enstitüsü. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Cocuk%20Haklari%20ve%20Gazetecilik.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2020). *Çocuk hakları*. [https://www.unicef.org/turkey/topics/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1?items\\_per\\_page=All](https://www.unicef.org/turkey/topics/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1?items_per_page=All) sayfasından erişilmiştir.
- Yatkın, A. (2013). Bölgesel kalkınmada sivil toplum kuruluşları ve kadın katılımı: Elazığ örnek alan araştırması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 163-188.
- Yentürk, N., Beyazova, A. ve Durmuş, G. (2013). *STK'lar için çocuğa yönelik harcamaları izleme kılavuzu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Dergi editörlüğü etik kurul onayı ibraz zorunluluğuna ilişkin kararı 13.02.2021 tarihinde almıştır. Bu çalışma dergiye belirtilen tarihten önce gönderildiğinden etik kurul onayı talep edilmemiştir.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 88-102 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.792089

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Rehberlikte Program Geliştirme Dersinde Uygulanan Karma Öğrenme Etkinliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi\*

Evaluation of Blended Learning Activities Applied in the Course of Program Development in Guidance According to Student Opinions

Sevim Aşıroğlu

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programı öğrencilerine Rehberlikte Program Geliştirme (RPG) dersinde uygulanan karma öğrenme etkinliklerini değerlendirmektir. Öğrencilere 2018-2019 akademik yılı bahar dönemi boyunca yüz yüze eğitimle birlikte öğrenci yönetim sistemi aracılığı ile çevrimiçi etkinlikler tasarlanıp uygulanmıştır. Veriler; Karma Öğrenme Yöntemine ve Karma Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği, görüşme formu ve RPG Dersi Öğrenme Çıktıları Anketi ile toplanmıştır. Çalışma grubunu RPG programında öğrenim gören 57 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin karma yöntem, yöntemin uygulanmasına ve RPG dersi öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyine yönelik görüşlerinin tespiti için betimsel istatistik kullanılmıştır. Öğrencilerle görüşme esnasında kaydedilen nitel verilerin analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin genel puan ortalamasına bakıldığında olumluluk düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre RPG dersinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyinin olumluluk düzeyinin genel ortalamasının ise orta seviyede olduğu görülmüştür.

### ABSTRACT

The purpose of the present study is to examine the blended learning activities offered in Program Development in Guidance (PDG) courses to the students of the Guidance and Psychological Counseling (GPC) Program at a foundation university. Online activities were designed and applied through the student management system together with the face-to-face education in the Spring Semester of 2018-2019 Academic Year. The data of the study were collected with the Student Opinions Scale on Blended Learning Method and Application of Blended Learning Method and the PDG Course Learning Outcomes Questionnaire. The study group consisted of 57 students who studied in the PDG Program. Descriptive statistics were employed to determine the viewpoints of the students on the blended method, the application of it, and the level of achievement of the learning outcomes in the PDG course. When the general average points of the viewpoints of the students on the blended learning method and the application of the blended learning method were examined, it was determined that the positivity level was high. According to the viewpoints of the students, it was also seen that the average positive contribution level of the PDG course to the learning outcomes was at a moderate level.

### Yazar Bilgileri

Sevim Aşıroğlu

Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
İstanbul, Türkiye  
[scamuzcu@gmail.com](mailto:scamuzcu@gmail.com)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Karma öğrenme  
Yükseköğretim programları  
Program değerlendirme

#### Keywords

Blended learning  
Higher education programs  
Program evaluation

### Makale Geçmişi

Geliş: 08/09/2020

Düzeltilme: 04/04/2021

Kabul: 05/04/2021

**Atıf için:** Aşıroğlu, S. (2021). Rehberlikte program geliştirme dersinde uygulanan karma öğrenme etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *JRES*, 8(1), 88-102. <https://doi.org/10.51725/etad.792089>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

\* Bu çalışmanın bir bölümü Haziran 2019'da V. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Giriş

Karma öğrenme (harmanlanmış öğrenme), yüz yüze eğitimin ve çevrimiçi eğitimin avantajlı taraflarının bir arada birbirlerini tamamlayacak şekilde harmanlandığı bir eğitim modelidir. 2001'den itibaren hem örgün hem yaygın eğitimde literatüre girmiştir (Deutsch, 2010).

Karma öğrenme öğretmen liderliğindeki geleneksel eğitimin çeşitli e-öğrenme araçları ile desteklenmesidir. Karma öğrenme öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan etkileşimini arttırmak için geliştirilmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme metaryali ile etkileşime girebilmeleri sağlanır. Öğrencilere kendi hızlarına göre öğrenme ve tekrar fırsatı verilir. Mekân ve zaman açısından ise tasarruf sağlanır (Graham, 2006).

Karma öğrenme internet tabanlı öğrenmeden sonra gelinen son adım olarak kabul edilebilir. İster bilgisayar tabanlı, ister video tabanlı, ister web tabanlı olsun, her türlü medya aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Teknolojik araçlarla desteklenen öğretim tasarımlarının, öğrenmeye olan etki seviyesine göre düşükten yükseğe doğru sıralaması aşağıda verilmiştir (Bersin, 2004):

1. Okuma (internet sayfası, e-kitaplar, internette paylaşılan dökümanlar)
2. Görsel (grafikler, imajlar, fotoğraflar)
3. İşitsel (sesli ders anlatımları, tartışmalar, sesler, internet seminerleri)
4. Görsel-İşitsel (gösteriler, ders videoları, animasyonlar, filmler)
5. Uygulama (internet alıştırmaları, simülasyonlar)
6. Öğretim (mentörlük yapmak, çevrimiçi danışmanlık, yönetim asistanlığı)

Karma öğrenmede sadece uzaktan ve yüz yüze eğitimin harmanlanması ile kalınmaz; aynı zamanda farklı araçların, yöntem ve tekniklerin ve etkileşimlerin de harmanlanması yapılabilir. Bu sebeple karma öğrenmede öğrencilerin bireysel farklılıklarına da hitap etmek kolaylaşır. Öğrencilerin karma öğrenme ile derin ve yüzeysel öğrenmelerinin değişip değişmediğine bakıldığı bir (Horzum, 2014) araştırmada anlamlı öğrenmenin yıllar içinde azaldığı yüzeysel öğrenmenin ise arttığı görülmüştür.

Yüz yüze eğitimin ve çevrimiçi eğitimin dezavantajlı tarafları kontrol altına alınmazsa, eğitimin niteliği önemli ölçüde düşebilmektedir (Graham, 2006). Çevrimiçi öğrenme yüzyüze eğitimle birlikte nitelikli bir şekilde yapıldığında sosyal ve kültürel hedeflere ulaşılabilir (Bersin, 2015). Bu özelliğinden dolayı, karma öğrenmenin başarılı ve etkili biçimde uygulanmasında temel faktör öğretim tasarımcısı veya öğretim elemanıdır (Dağ, 2011).

Öğretim elemanları ve öğretmenler, öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif bir şekilde katılma fırsatı sunmaktan sorumludurlar. Karma öğrenmenin uygulandığı programlar içinde bu durum geçerlidir. 2001'de Ulusal Eğitim Laboratuvarı tarafından yapılan araştırmaya göre hatırda kalıcılık oranları şu şekildedir: Öğretmenin anlattıklarını dinlemede % 5, okumada % 10, CD-ROM ile öğrenmede % 30, tartışma grupları ile öğrenmede % 50, deneysel öğrenmede % 70, başkalarına öğretmede % 90'dır. Karma öğrenme programlarının amaçlarına tam olarak ulaşabilmesi için bu oranlar dikkate alınmalıdır (Bersin, 2004).

İnternet destekli derslerde aktif öğrenmenin sağlanabilmesi ancak iyi hazırlanmış etkinliklerle mümkün olabilmektedir. Bunun için etkinliklerin sınıftakilerle ilintili olmasına, öğrencilerin iş yükünün çok fazla olmamasına ve etkinliklerde teşvik edici tartışmalara yer verilmesine dikkat edilmelidir

(Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban 2009). Ayrıca, karma öğrenme proje tabanlı öğrenme ile entegre edildiğinde önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğrenciler böyle bir öğrenme ortamında daha kaliteli projeler üretmekte, daha kolay işbirliği yapabilmektedirler. Öğretmenin projelere rehberlik etmesi ise kolaylaşmaktadır (Uysal, 2016).

Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim ve Abrami (2014), 1990-2010 yılları arasında yayınlanan karma öğrenme araştırmaları üzerinde bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Yapmış oldukları bu araştırmaya göre, karma öğrenmenin akademik başarıyı düşük düzeyde arttırdığı görülmüştür. Karma öğrenme sadece öğrenmeyi arttırmakla kalmaz, motivasyonu ve öz düzenleme yapma becerisini de geliştirmektedir. Çevrimiçi ve sınıf içi katılım başarılı bir şekilde harmanlandığında, karma öğrenme internet tabanlı eğitimden daha etkilidir ama yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim birbirlerinin alternatifi olarak kullanılmamalıdır.

Türkiye’de en çok 2006-2010 yılları arasında karma öğrenme ile ilgili araştırmalara yer verildiği görülmektedir (Dağ, 2011). Türkiye’de yapılan araştırmaları yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim alanındaki karma öğrenme araştırmaları olarak sınıflandırabiliriz.

İlköğretimde çeşitli derslerde deneysel çalışmalarla karma öğrenme uygulamalarının etkilerinin incelendiği araştırmalar göze çarpmaktadır. Çevrimiçi uygulamaların sosyal medya, öğrenci yönetim sistemleri ve yazılımlar aracılığı ile yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların sonucunda karma öğrenme uygulamalarının derse katılıma, akademik başarıya, motivasyona olan olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir (Akgündüz ve Aknoğlu, 2017; Gümüş, 2017; Özerbaş ve Benli, 2015; Sarıtepeci ve Çakır, 2015). Bir başka araştırmada ise Erdem ve Erdem (2015) ilkokul öğrencilerine yönelik yapılandırmacı karma öğrenme ortamının dinleme ve konuşma becerilerine etkisini incelemek için deneysel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucuna göre yapılandırmacı karma öğrenmenin dinleme ve dinlediğini anlama, konuşma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim alanında karma öğrenme üzerine çalışan araştırmalarda mevcuttur. Bunlardan, Çimen ve Yılmaz (2017), İngilizce dersinde sosyal ağlar aracılığı ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, sosyal ağların öğrencilerin başarısına olumlu katkısı olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada ise internet destekli açıklayıcı ve sorgulayıcı öğrenme yöntemleri, harmanlanmış öğrenme ortamı içerisinde kullanıldığında, ortaöğretim öğrencilerinin teknolojik-internete yönelik tutumlarında pozitif bir gelişme olduğu gözlemlenmiştir (Çetin ve Özdemir, 2018).

Karma öğrenme araştırmalarının yükseköğretim alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalardan, Kocaman-Karaoğlu, Kiraz ve Özden’in (2014) “İyi Uygulama İlkeleri” ile desteklenen bir karma öğrenme uygulaması ile ilgili yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme fırsatlarının zenginleştirildiğini düşünmektedirler. Eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmanın sonucuna göre ise karma öğrenme etkinlikleri aracılığı ile daha kolay ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirdiği görülmüştür (Çırak-Kurt 2017). Şimşek’in (2009) araştırmasında ise karma öğrenme içeriği geliştirmek üzere, Modern Fizik Öğretimi dersi için web sitesi, forum sayfası, e-posta grubu ve canlı sohbet odası geliştirilmiştir. Sonuç olarak, her iki uygulamada da karma öğrenmenin, fizik öğretmenliği adaylarının bilgisayar, internet ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öngöz’ün (2011) araştırmasında Eğitim fakültesi öğrencileri için etkileşimli bir elektronik kitap (e-kitap) geliştirilmiştir. Sonuç olarak elektronik kitap kullanımının başarıya katkısı olduğu, öğretim üyeleri ve öğrencilerin elektronik kitap hakkında olumlu düşündükleri görülmüştür. Bağcı ve Yalın’ın (2018) araştırmasında 5E modeline uygun olarak denetim

odağına göre uyarlanan harmanlanmış öğrenme ortamında ders alan yükseköğretim öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretimde karma öğrenme uygulamaları üç tür yaklaşım altında incelenebilir (Allammary, Sheard ve Carbone, 2014):

Düşük etkili karma öğrenme: Yüz yüze yapılan derslere ekstra olarak çevrimiçi etkinliklerin eklendiği bir yaklaşımdır. Bu durum "bir buçukluk ders" metaforu ile ifade edilebilir.

Orta etkili karma öğrenme: Yüz yüze yapılan etkinliklerin bir kısmının yerine çevrimiçi etkinlikler tasarlanır. Dersin programının bir kısmı çevrim içi etkinliklere yer verilerek geliştirilir.

Yüksek etkili karma öğrenme: Mevcut derste tasarlanan programın geliştirilmesi yapılmaz. Dersteki etkinliklerin tamamı en baştan yeniden tasarlanır. Çevrimiçi ve yüz yüze etkinliklerin en iyi şekilde harmanlaması sağlanır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme çıktıları en etkili şekilde gözönünde bulundurulmaya çalışılır.

Karma öğrenme deneyimi az olan öğretmenlere öncelikli olarak düşük etkili karma öğrenme yaklaşımı ile işe başlamaları tavsiye edilir. Deneyim kazandıkça sırayla orta etkili karma öğrenmeyi ve yüksek etkili karma öğrenmeyi uygulamaya başlayabilirler (Allammary, Sheard ve Carbone, 2014).

Yükseköğretimde karma öğrenme uygulamaları ile ilgili yedi yıl süren tecrübelerle sahip Godlewska vd. (2009) gerekli kaynakların yeterli olmadığı kalabalık sınıfların aktif karma öğrenme ortamına dönüşebildiğini görmüşlerdir. Böyle bir öğretim ortamında bireysel farklılıklara göre öğrenmenin gerçekleşebileceğini görmüşlerdir. Kalabalık sınıflarda karma öğrenme uygulamalarını göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına tavsiye etmemektedirler çünkü karma öğrenme uygulamalarının çok büyük bir çabayı, istekli olmayı, öğretim asistanı desteği gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, karma öğrenme uygulamaları öğretim, öğretim üyelerinin iş yüklerini arttıracak bir uygulamadır. Planlamalarda bu durum gözönünde bulundurulmalıdır (Kokoç, 2019).

Uluyol ve Karadeniz (2009), Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri programı öğrencilerine 'İşletim Sistemleri ve Uygulamaları' dersinde uygulanan proje tabanlı öğrenme ile desteklenmiş karma öğrenmeye dayalı bir öğretimi, durum çalışması araştırması ile incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin başarılarının arttığı ve karma yöntemle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Çırak-Kurt'un (2017) araştırmasında kuantum öğrenme ile desteklenmiş harmanlanmış öğretimin uygulandığı Eğitimde Ölçme Değerlendirme dersinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda harmanlanmış öğrenmenin etkili bileşenleri şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmenden beklenen roller, tasarıma özgü etkinlikler, öğrenme yönetim sisteminin özellikleri, çevrimiçi öğrenmenin tamamlayıcısı olarak yüz yüze dersler, çevrimiçi ders materyallerinin özellikleri, öğrenci-öğrenci etkileşimi, ölçme-değerlendirme süreci, öğrenci rolü ve ders dışı çevrimiçi paylaşımlar.

Görüldüğü gibi yükseköğretim alanında karma öğrenmeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlar arasında çeşitli derslerde uygulanan karma öğrenme uygulamalarının öğrenci görüşlerine inceleyen araştırmalarda inceleyen araştırmacılar da mevcuttur. Eldeki bu araştırma ise Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programında yer alan Rehberlikte Program Geliştirme (RPG) dersinde karma öğrenme etkinliklerinin uygulandığı öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. RPD lisans programında RPG dersinin içeriği şöyledir:

Eğitimde program geliştirme, temel kavramlar, modeller, okul RPD programları ile ilişkisi, okul RPD programlarının tarihçesi ve okul RPD program modelleri, okul RPD programlarının planlanması,

okul RPD programlarının tasarlanması ve program etkinlikleri (hizmetler), okul RPD programlarının uygulanması ve değerlendirilmesi, psiko-eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması (YÖK, 2018).

Rehberlik programları MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanmaktadır (MEB, 2012; MEB, 2014). Bu programların okullarda geliştirilmesinden sorumlu kişiler psikolojik danışman/rehber öğretmenlerdir. Bu sebeple bu çalışanların program geliştirme konusundaki alt yapılarının sağlam temellere dayanması aldıkları lisans eğitimindeki RPG dersinin niteliğine bağlıdır. RPG dersi, psikolojik danışman adaylarının, okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programları ile program geliştirme arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini; okullarda rehberlik programlarını planlayabilme; psiko-eğitim programlarını geliştirebilme ve uygulamayabilme becerilerini kazanmalarını amaçlar (YÖK, 2018). Görüldüğü gibi, psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişiminde Rehberlikte Program Geliştirme (RPG) dersinin önemli amaçları vardır. Bu amaçların tam olarak gerçekleştirilmesi, farklı öğrenme modelleri ile yapılan RGP derslerinin etkililiğinin araştırılmasıyla mümkün hale gelebilir. Böylece bu araştırmanın amacı ise bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi RPD programı öğrencilerine (RPG) dersinde uygulanan karma öğrenme etkinliklerini değerlendirmektir. Araştırma soruları aşağıda verildiği gibi oluşturulmuştur.

1. RPG dersi alan RPD öğrencilerinin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi nedir?
2. RPD öğrencilerinin görüşlerine göre, RPG dersinde uygulanan karma yöntem etkinliklerinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyi nedir?
3. RPD öğrencilerinin RPG dersinde uygulanan karma yöntem etkinlikleri ile ilgili algıları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Cresswell ve Plano-Clark (2014), karma yöntemi, araştırmalarda nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda tek grup son test modeli, nitel boyutunda ise olgubilim deseni kullanılmıştır. Tek grup son test modeli gelişigüzel seçilmiş bir grup üzerinde bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır (Karasar, 2016). RPG dersini alan tek şube olduğu için araştırmada tek grup üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişken araştırmacı tarafından tasarlanıp, uygulanan karma öğrenme etkinlikleridir, bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin karma öğrenmeye yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi ve karma öğrenmenin RPG dersine ait öğrenme çıktılarına olan katkı düzeyidir. Araştırmanın deneklerini oluşturan öğrenciler daha önce karma yöntemle yönelik bilgi ve tecrübe sahibi değillerdir, bu sebepten dolayı öğrencilerin karma yöntemle ilgili görüşleri ön testle ölçülmemiş, sadece son test uygulanmıştır. Olgubilim, belirlenen olgularla ilgili katılımcıların algılarını anlamayı ve açıklamayı amaçlar (Creswell, 2016). Bu araştırmada ele alınan olgu RPG dersinde uygulanan karma öğrenme etkinlikleridir. Öğrencilerin RPG dersinde uygulanan karma öğrenme etkinlikleri ile ilgili algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın öğrenci görüşleri ile sınırlı tutulmasının gerekçesi ise öğrenci merkezli eğitime göre öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının neler olduğunun ortaya çıkartılmasının öneminden kaynaklanmaktadır.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesinin RPD programında 2018-2019 akademik yılında öğrenim gören ve RPG dersini alan 57 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırmaya katılma konusunda izinleri alınmıştır. Kişisel verilerin gizlenmesi için veri toplama araçlarında öğrencilerden kişisel bilgiler istenmemiştir.

## Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

## Veri Toplama Araçları

Bu Araştırmada Akkoyunlu ve Yılmaz-Soylu'nun (2008) öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri "Karma Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği" izin alındıktan sonra uygulanmıştır. Ölçekte maddeleri 1 ile 10 puan arasında puanlanabilen 50 madde bulunmaktadır. İki alt boyutu bulunmaktadır. İlk 35 madde öğrencilerin karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik (Web Ortamının Kullanım Kolaylığı, Çevrimiçi Ortam, İçerik, Yüz Yüze Ortam, Karma Öğrenme Yöntemi ve Değerlendirme) görüşlerini, kalan 15 madde ise öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Ölçekten elde edilen puanlar "1-5: Düşük", "5.01-7: Orta", "7.01-10: Yüksek" olarak kabul edilmiştir. Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

"Öğrenme Çıktısı Değerlendirme Anketi" ile öğrenci görüşlerine göre RPG dersinde uygulanan karma yöntem etkinliklerinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyi ölçülmüştür. Anketin maddeleri RPG dersine ait 14 öğrenme çıktısından oluşmaktadır. Beşli olarak derecelendirmiştir. Anket puanları "1-2,50" arası Düşük, "2,51-3, 50 arası Orta, "3,51-5" arası Yüksek kabul edilmiştir. Ankette, RPG dersinde uygulanan karma öğrenme etkinlikleri hakkında neler düşündüklerine yönelik açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Böylece araştırmanın nitel verilerini açık uçlu soruya verilen yanıtlar oluştururken nicel boyutunu ise karma öğrenme yöntemine yönelik öğrenci görüşleri ölçeği ve öğrenme çıktıları anketi oluşturmuştur.

## Çalışma Grubuna Karma Öğrenme Uygulanması

RPG'nin ilk dersinde RPD üçüncü sınıf öğrencilerine karma öğrenme ile ilgili bilgiler verilmiştir. 2018-2019 akademik yılı bahar dönemi boyunca, RPG dersinde karma öğrenmeye dayalı etkinlikler uygulanmıştır. Çevrimiçi ortamda öğrencilerin paylaşım yapabilmeleri için blackboard öğrenci yönetim sistemi kullanılmıştır. Yüz yüze eğitimle birlikte öğrenci yönetim sistemi aracılığı ile çevrimiçi etkinlikler tasarlanmıştır. Tasarlanan etkinlikler eğitim programları ve öğretim alanından bir uzmanın görüşüne sunulup geliştirildikten sonra uygulanmıştır. Öğrenciler çalışmaları çevirim içi ortama yükleyip kendi aralarında online olarak etkileşime girmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler yüz yüze ortamda da bu etkinliklere katılım sağlamışlardır. Her etkinlik ile ilgili gerekli teorik bilgileri içeren ders notları ise öğrenci yönetim sisteminde öğrencilerle paylaşılmıştır. Böylece yüzyüze ve çevrimiçi etkinlikler birbirini tamamlayacak şekilde birarada kullanılarak karma öğrenmeye dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

RPG dersi YÖK'ün belirlediği programda haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 42 saattir. Öğrencilerin katıldığı etkinliklerin açıklamaların özeti ve ders saatine göre dağılımı aşağıda yer almaktadır.

- Eğitim programları kavramları ile ilgili metafor etkinliği: Eğitim programlarının temel kavramları ile ilgili metaforlar geliştirerek, çevrimiçi ortama çalışmalarını yüklemişlerdir. Sınıfta yüzyüze eğitim çalışmalarını sınıfta paylaşmışlardır ( 1. hafta, süre: 3 ders saati).
- Eğitim programlarının kuramsal temelleri ile ilgili zihin haritası etkinliği: Kuramsal temellerle ilgili hazırladıkları zihin haritalarını, çeşitli dijital araçlar kullanarak çevrimiçi sisteme yüklemişlerdir. Diğer öğrencilerin yüklemiş oldukları zihin haritaları ile ilgili görüş ve eleştirilerini sınıfta paylaşmışlardır (2. ve 3. hafta, süre: 6 ders saati).
- Eğitim programı tasarımı ve modeller ile ilgili eğitim programı tasarımı ve modelleri ile ilgili poster/power point sunumu/ prezi sunumu etkinliği: Sunum belgelerini çevrimiçi sisteme yükledikten sonra en çok beğenilen sunumlar, sınıfta sunularak, paylaşılmıştır (4., 5. ve 6. hafta, süre: 6 ders saati).
- Program geliştirme planlanması konusu ile ilgili sınıfta uygulanan ayrılıp-birleşme tekniği ile blog etkinliği: Program geliştirme planlanması konusunda sınıfta yüzyüze eğitim esnasında ayrılıp birleşme tekniği uygulanmıştır. Her grup hazırladığı dökümanları blog yazısı olarak çevrimiçi sisteme yüklemişlerdir (7. , 8. ve 9. hafta süre: 9 ders saati) .
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) RPD programlarını değerlendirilmesine yönelik rapor etkinliği: Öğretim üyesi tarafından sisteme yüklenen programlar ile ilgili program değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirerek, görüşlerini çevrimiçi ortama yüklemişlerdir. Sınıfta yüzyüze olarak, farklı değerlendirme yaklaşımları çerçevesine göre çalışmalar paylaşılmıştır (10. ve 11. hafta, süre: 6 ders saati).
- RPG dersi için bir ölçme değerlendirme aracı ve belirtke tablosu etkinliği: Derse ait geliştirilen bir ölçme değerlendirme aracı geliştirmişlerdir. Sınıfta değerlendirme araçlarında yer alan nitelik sorular öğretim üyesi tarafından seçilerek, soru ve cevap etkinliği olarak tamamlanmıştır (12., 13 ve 14. hafta süre: 9 ders).

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, "Karma Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği" ve "Öğrenme Çıktısı Değerlendirme Anketi" aracılığı ile 2018-2019 yılında RPG dersini alan öğrencilere dönem sonunda yüzyüze uygulanarak toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizine ilişkin detaylı bilgiye bu kısımda yer verilmelidir. Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin ve öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyine yönelik algılarının tespiti için betimsel istatistikten (frekans, ortalama ve standart sapma değerleri) yararlanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla ilgili nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Bu araştırmada da öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarla ilgili verilerin bütünü anlamlı bütünlük



sağlanabilecek şekilde kodlanmıştır. Ardından birbiriyle ilgili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodları bir araya getiren ifadeler (temalar) elde edilmiştir. Bu işlem iki uzman değerlendirici tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı temalar altında görüşler üzerinde tartışarak uzlaşmaya çalışılmıştır. Güvenirliği “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Değerlendiriciler arasındaki güvenilirlik oranı % 90 olarak bulunmuştur. Bu veriler için frekans ve yüzde hesabı yapılmıştır.

Geçerliliği sağlayabilmek için hem anket hem de ölçek uygulanırken öğrencilerden herhangi bir kimlik bilgisi alınmamıştır. Açık uçlu sorularla ilgili verilerin analizinde öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö29 şeklinde adlandırılmıştır.

## Bulgular

Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerine dair bulgular tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Karma öğrenme yöntemine yönelik görüşler	57	7.82	2.23
Yönteminin uygulanmasına yönelik görüşler	57	7.06	2.65
Genel	57	7.60	2.35

Tablo 1’e göre RPD öğrencilerinin karma öğrenme yöntemine yönelik görüşlerinin ortalama puanı 7.82’dir. Karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerinin ortalama puanın ise 7.06 olduğu görülmektedir. Ölçeği geliştiren Akkoyunlu ve Yılmaz-Soylu’ya (2008) göre 10 üzerinden puanlanan ölçekten elde edilen puanlardan “1–5: Düşük”, “5.01–7: Orta”, “7.01–10: Yüksek” olarak kabul edilmiştir. Bu durumda elde edilen bulgulara göre, RPG dersinde karma öğrenme ile öğrenim gören öğrencilerin karma yöntem ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyinin “yüksek” olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin karma öğrenme yönteminin alt boyutlarına yönelik görüşleri ile ilgili bulgular tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Karma Öğrenme Yönteminin Alt Boyutlarına Yönelik Görüşleri

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Kullanım Kolaylığı	57	7.42	2.61
İletişim-etkileşim (çevrimiçi)	57	7.60	2.43
İletişim-etkileşim (içerik)	57	7.57	2.20
İçerik (yüz yüze)	57	8.50	1.86
Değerlendirme	57	7.92	2.09

Tablo 2’ye göre görüş puanlarına göre en yüksek ortalamanın sırasıyla “İçerik (yüz yüze)” (8.50), “Değerlendirme” (7.92), “Kullanım Kolaylığı” (7.87), “İçerik (çevrimiçi)” (7.60) ve “İletişim-etkileşim (içerik)” (7.57) olduğu görülmektedir. RPD öğrenciler karma öğrenme yönteminin tamamındaki görüşlerinin olumluluk düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (Yılmaz-Soylu’ya (2008) göre 7 ve üzeri yüksek kabul edilmektedir).

Tablo 1 ve tablo 2 birlikte yorumlandığında karma öğrenme etkinliklerinin uygulandığı RPG dersini alan RPD öğrenciler gene olarak karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik olumlu görüşe sahiptirler.

Karma öğrenme etkinliklerinin RPG dersinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyinin öğrenci görüşüne göre ölçüldüğü anketin uygulama sonuçlarına yönelik bulgulara tablo 3’de yer verilmiştir. Öğrenciler kullanım kolaylığı, hem çevrimiçi ortamda hem de yüzyüze ortamdaki iletişim-etkileşim, yüzyüze eğitimdeki içerikle ilgili yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir.

RPG dersinde uygulanan karma yöntem etkinliklerinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyi ile ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** RPG Dersinde Uygulanan Karma Yöntem Etkinliklerinin Öğrenme Çıktılarına Katkı Düzeyi

RPG Dersi Öğrenme Çıktıları	n	$\bar{x}$	ss
1. Eğitimde program geliştirmenin temel kavramlarını açıklar.	57	3.16	1.37
2. Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temellerini kendi cümleleri ile özetler	57	3.07	1.40
3. Eğitim programı tasarımı ve modellerini karşılaştırır.	57	3.02	1.34
4. Milli Eğitim Bakanlığı RPD programlarını program geliştirme öğelerine göre analiz eder.	57	3.04	1.41
5. Okul RPD programlarının modellerini karşılaştırır.	57	3.05	1.34
6. Rehberlik hizmetleri sunum sistemi doğrultusunda okul RPD programı hazırlar.	57	3.02	1.34
7. Rehberlik programı doğrultusunda sınıf rehberlik programı hazırlar.	57	3.16	1.35
8. Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara uygun bir etkinlik planlar.	57	3.30	1.41
9. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğretim ilkelerine uygun bir şekilde uygular.	57	3.30	1.36
10. Sınıf rehberlik programında yer alan RPD etkinliklerini değerlendirir.	57	3.19	1.39
11. RPD programları için özgün kazanımlar yazar.	57	3.26	1.34
12. RPD programlarında yer alan kazanımlara uygun özgün bir içerik hazırlar.	57	3.26	1.40
13. RPD programlarında yer alan kazanımlara göre eğitim durumları tasarlar.	57	3.18	1.40
14. RPD programlarında yer alan kazanımlara göre ölçme-değerlendirme etkinlikleri tasarlar.	57	3.00	1.39

Tablo 3’teki verilere göre karma öğrenme yöntem etkinliklerinin uygulandığı RPG dersinin en yüksek katkı düzeyi ortalaması sırayla “Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara uygun bir etkinlik planlar (madde 8)”, “Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğretim ilkelerine uygun bir şekilde uygular (madde 9)”, “RPD programları için özgün kazanımlar yazar (madde 11)” ve “RPD programlarında yer alan kazanımlara uygun özgün bir içerik hazırlar (madde 12)” şeklindedir. Tüm maddelerde puanlar 3.00 ve 3.30 arasında değişmektedir.

Tablo 3’teki verilere ve verilerin toplanması başlığında belirtilen anketin puanlama ölçütlerine göre öğrenciler karma öğrenme yöntem etkinliklerinin uygulandığı RPG dersinin öğrenme çıktılarına katkı düzeyinin orta seviyede olduğunu düşünmektedirler.

Anketin ikinci bölümünde yer alan “Rehberlikte program geliştirme dersinde uygulanan karma öğrenme etkinliklerini faydalı bulduysanız, bu faydalar nelerdir? Faydalı bulmuyorsanız neden? Kısaca yazınız.” şeklindeki açık uçlu soruya 29 öğrenci cevap vermiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre referans sayıları ve kodlama yoğunlukları tablo 4’te sunulmuştur.

RPG dersinde uygulanan karma öğrenme etkinlikleri hakkındaki algıları ile ilgili referans sayıları ve yüzdeleri tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** RPG Dersinde Uygulanan Karma Öğrenme Etkinlikleri Hakkındaki Algıları ile ilgili Referans Sayıları ve Yüzdeleri

Öğrenci görüşleri	Referans sayısı (f)	Kodlama yoğunluğu (%)	Öğrenci görüşleri	Referans sayısı (f)	Kodlama yoğunluğu (%)
Derse katılmamı sağladı.	8	14.55	Tekrar etmemi sağladı.	9	16.36
Farklı öğrenme yolları sundu.	4	7.27	Çevrimiçi ortam daha rahat iletişim kurmamı sağladı.	5	9.09
Derse hazırlıklı gelmemi sağladı.	8	14.55	Sık dönüt almamı sağladı.	2	3.64
Dersi zevkli hale getirdi.	5	9.09	Web sistemi karışıktı.	3	5.45
Öğrenmemi arttırdı.	9	16.36	Zorlayıcıydı.	2	3.64
Toplam	55	100			

Tablo 4'e göre RPG dersinde uygulanan karma öğrenme etkinliklerinin, derse katılımı sağladığına dair ifadelerin yoğunluğu % 14.55; farklı öğrenme yolları sunduğuna dair ifade yoğunluğu % 7.27; derse hazırlıklı gelmeyi sağladığına dair ifade yoğunluğu % 14.55; dersi zevkli hale getirdiğine dair ifade yoğunluğu % 9,09; öğrenmeyi arttırdığına dair ifade yoğunluğu % 16.36; tekrar etmeyi sağladığına dair ifade yoğunluğu % 16.36; çevrimiçi ortamın daha rahat iletişim kurmayı sağladığına dair ifade yoğunluğu % 9,09; sık dönüt almayı sağladığına dair ifade yoğunluğu % 3.64; web sisteminin karışık olduğuna dair ifade yoğunluğu % 5.45; zorlayıcı olduğuna dair ifade yoğunluğu % 3.64 şeklindedir. Olumsuz görüş bildiren (web sistemi karışıktı, zorlayıcıydı) öğrencilerin ifade yoğunluklarının toplamının % 9.09 olduğu görülmüştür.

Olumlu görüş bildiren öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö8: "...Yüz yüze eğitimde dönüt alabildiğim ve aktif olduğumda daha iyi öğreniyorum. Web ile de bunları pekiştiriyorum. İstedğim an bilgilere ulaşılabilmesi çok güzel..."

Ö9: "...Her ne kadar ben ödevleri yapmamış olsam da forumlar ile ders hakkında düşünmeyi, birşeyler üretmeyi zorunlu kılması öğrenmeyi hızlandırıyor ve pekiştirme sağlıyor. Dönem boyunca istediklerimizi rahatça sorabildiğimiz bir ortam vardı..."

Ö19: "...Web desteğini son derece yararlı buluyorum. Açık net ve sade. Sınıfta ifade etmekten çekindiklerimi forumda rahatça yazabiliyorum. Kaçırdığım dersleri rahatlıkla takip edebiliyorum. Arkadaşlarımla konuyu farklı açıdan forumlarda değerlendirmek oldukça faydalı. Paylaşımlar kayıtlı olduğu için tekrar bakabiliyorum..."

Ö22: "...Öğrenciyi planlı olmayı davet ediyor. Tek bir yöntem yerine farklı yöntemler kullanmak, kişinin bakış açısına da katkı sağladı. Öğrenme farklılıklarına hitap ediyor. Sıkıcı bir şekilde yüzyüze eğitim yerine web desteği sıkıcılığı önceledi. Uygulamalar verimliydi Ders içeriğine hakim olmamı sağladı..."

Ö24: "...Ödevler alanıma katkı sağladı. Ayrıca dönem boyunca bir öğrencilerin sunum yapmaktansa bu şekilde araştırma ödevler daha aktif olmamı sağladı. Özellikle kalabalık sınıflarda daha etkili olduğumu düşünüyorum..."

Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ö4: "...Web sisteminde istenen şeyler bulmakta zorlandım. Çok aktif olmayı gerekten zorlayıcı bir ders oldu..."

Ö14: "...Öğretici yönü var ama çok zaman ve uğraş gerektirmesini sevmedim..."

Yüzdelik oranlar incelendiğinde, öğrenciler Rehberlikte Program Geliştirme dersinde uygulanan karma öğrenmeye yönelik olumlu düşünceler içinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğrenciler karma öğrenme uygulamaları ile ilgili, özellikle tekrar etme, derse katılımı sağma ve derse hazırlıklı gelme konularından memnun oldukları görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi RPD programında, RPG dersinde uygulanan karma öğrenme uygulamaları değerlendirilmiştir. Değerlendirme öğrencilerin uygulanan karma öğrenme uygulamalarının RPG dersinin öğrenme çıktılarına olan katkı düzeyi ile ilgili görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve karma öğrenme yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyinin yüksek olduğu ve karma yöntemle ilgili tekrar etme, derse katılımı sağma ve derse hazırlıklı gelme imkanı bulduklarına dair algılara sahiptirler. Daha önce bu sonuç ile örtüşen başka araştırmalarda mevcuttur (Balaman, 2016; Çiftçi ve Dönmez, 2015; Godlewska vd., 2009; Uluyol ve Karadeniz, 2009). Bunlara ek olarak farklı sonuçlar bulan araştırmalardan birisinde öğrencilerin karma öğrenme ile derse ve öğretim elemanına bağlılıklarının, öz düzenleme becerilerinin, motivasyonlarının, gösterdikleri çabanın örgün öğretime göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kokoç, 2019). Bir diğer araştırmada, 2001-2010 yılları arasında karma öğrenme ile ilgili yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar incelenmiş, karma öğrenmenin, geleneksel sınıf öğretiminin ve e-öğrenmenin olumlu yönlerini ön plana çıkardığı ve öğrencilerin öğrenmesine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Dağ, 2011). Dikmenli ve Eser-Ünaldı (2013) ise araştırmalarında öğrencilerin teknik problemler dışında karma yöntemle yönelik olumsuz bir durum yaşamadıkları görülmüştür. Karma öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerin olumluluk düzeyinin yüksek çıkmasının sebebi ise sadece yüzyüze eğitim almaya aşına olan çalışma grubunun karma yöntemle yapılan RPG geliştirme dersine daha çok ilgi duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada, karma öğrenme etkinliklerinin RPG dersindeki öğrenme çıktılarına olan katkı düzeyinin öğrenci görüşlerine göre orta seviye olduğu görülmüştür. Öğrenme çıktılarına olan katkı düzeyinin orta seviyenin üstünde bulunmamasının sebebi, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ilk defa karma öğrenme uygulamalarına maruz kalmasından dolayı yaşadıkları öğrenme kayıpları olabilir. Bu konuda karma öğrenmenin öğrenme hedefleri doğrultusunda olması gerektiğini ve hem

öğrencilerin hem de öğretmenlerin karma öğrenme eğitimi için önceden tecrübe geçirmesi gerektiğini vurgulayan araştırmalar vardır (Bersin, 2004; Graham, 2006).

Öğrenme çıktılarına katkı düzeyinin tespit edilmesi öğrenci görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Bu sebepten dolayı araştırmacılara karma öğrenme programlarının öğrenme çıktılarının ne düzeyde kazanıldığını ölçen başarı testleri ile araştırmalar yürütmeleri önerilmektedir.

Bu araştırma bir vakıf üniversitesinde RPG dersini alan tek şubelik RPD programı öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki araştırmacılara, karma yöntem ile ilgili farklı yükseköğretim derslerine yönelik, öntest son test kontrol gruplu deneysel desene dayalı araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca araştırmada geçerlilik ve geçerlik çalışması yapılmış bir başarısı testinin geliştirilmesi ile ilgili, araştırma imkanlarından kaynaklanan bir sınırlılık yaşanmıştır. Bu sebeple bundan sonraki araştırmacılara karma yöntemin öğrenci başarısına olan etkisini araştırmaları önerilebilir.

Öğrenciler karma yöntem etkinlikleri ile ilgili olumlu görüşler bildirdikleri için, yükseköğretim kademesinde yer alan tüm karar vericilere, çevrimiçi etkinliklerin, yüzyüze eğitimi destekleyebilecek çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Akgündüz, D. ve Akınoğlu, O. (2017). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 69-90. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6444>
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz-Soylu, M. (2008). Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process. *Internet and Higher Education*, 11(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.12.006>
- Alammary, A., Sheard, J. ve Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
- Bağcı, H. ve Yalın, H.İ. (2018). Harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına göre uyarlanmış 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 562-585. <https://doi.org/10.30831/akukeg.382522>
- Balaman, F. (2016). Bir dersin harmanlanmış öğrenme yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik güdülenmelerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(25), 225-241. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/202585> sayfasından erişilmiştir.
- Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F., Tamim, R.M. ve Abrami, P.C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-013-9077-3> sayfasından erişilmiştir.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel Araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.

- Cresswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çetin, A. ve Özdemir, Ö.F. (2018). Harmanlanmış ve yüz-yüze öğrenme ortamlarında kullanılan öğretim yöntemlerinin internete yönelik tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1378-1403. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/555552> sayfasından erişilmiştir.
- Çırak-Kurt, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-886, <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2281/2015> sayfasından erişilmiştir.
- Çiftçi, B. ve Dönmez, C. (2015). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Turkish Studies*, 10(15), 235-254. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8814>
- Çimen, A. ve Yılmaz, M.B. (2017). Nasıl bir harmanlama? Karma öğrenmede sosyal ağların lise düzeyinde erişimi ve ağ kullanım davranışlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 19-107. doi: 10.15390/EB.2017.7190
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(Özel Sayı), 73-97. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907640.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dikmenli ve Eser-Ünaldı, Ü. (2013). Harmanlanmış öğrenme ve sanal sınıfa dönük öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 326-347. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1729/21202> sayfasından erişilmiştir.
- Deutsch, N. (2010). *Instructor experiences with implementing technology in blended learning courses in higher education*. <https://search.proquest.com/docview/815810568?accountid=16519> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *Elementary Education Online*, 14(3), 1130-1148.
- Graham, C.R. (2006). *Blended learning systems. The handbook of blended learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Godlewska, A., Beyer, W., Whetstone, S., Schaeffli, L., Rose, J., Talan, B. ve Forcione, M. (2019). Converting a large lecture class to an active blended learning class: Why, how, and what we learned. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(1), 96-115. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1570090>
- Gümüş, H. (2017). *Karma öğretim tasarımına dayalı öğrenme ortamında İngilizce deyimleri kavram karikatürleri ile öğrenmenin ortaokul öğrencilerinde erişimi ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Horzum, M.B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boylamsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 53-66. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1858>
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2009, Şubat). *Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Şanlıurfa.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (31. Basım). Ankara: Nobel.
- Kocaman-Karaoğlu, A., Kiraz E. ve Özden, M.Y. (2014). Yükseköğretimde karma bir dersin tasarımında iyi uygulama ilkeleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 249-264. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1393/662> sayfasından erişilmiştir.
- Kokoç, M. (2019). Yükseköğretimde uzaktan eğitim ağırlıklı karma öğrenme modeline geçiş süreci: Pedagojik deneyimlere dayalı bir çözümleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 648-677. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.136>
- MEB. (2012). *Okulöncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu.Ankara.
- MEB. (2014). *Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersi Programı*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Öngöz, S. (2011). *Eğitim fakültelerinde okutulan gelişim ve öğrenme dersine yönelik hazırlanan bir elektronik kitabın değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özerbaş, M.A. ve Benli, N. (2015). Blended Öğrenme ortamının öğrenci akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *GEFAD*, 35(1), 87-108. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77522> sayfasından erişilmiştir.
- Santepeci, M. ve Çakır, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin derse katılımı ve akademik başarısına etkisi: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 203-216. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2592>
- Şimşek, E. (2009). *Karma öğrenmenin fizik öğretmen adaylarının bilgisayar, internet ve web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluyol, A. ve Karadeniz, Y. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği, öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/165995> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-113. <http://dergipark.org.tr/auad/issue/34017/376903> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2018). *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) sayfasından erişilmiştir.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.





RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## İlkokul ve Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)\*

A Study of Internet Addiction Levels of Primary School and Secondary School Final Year Students (The Example of Adıyaman Province)

Mehmet Gültekin, Hasan Aydemir

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan devlet okullarından; 26 ilkokuldan 4337 son sınıf öğrencisi, 28 ortaokuldan 4178 son sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 8515 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrende bulunan okullar içerisinde tesadüfi olarak seçilmiş; 26 ilkokuldan 1923 son sınıf öğrencisi, 28 ortaokuldan 1756 son sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 3679 öğrenci oluşturmaktadır. Ulaşılan 3679 öğrenciden 2808 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi, iki aşamalı küme metodu (Twostep Cluster), t-testi ile analiz edilmiştir. Değerlendirmeye alınan 2808 öğrenci içerisinde 272'si (% 9.7) bağımlı grupta, 553'ü (% 19.7) bağımlılık riski taşıyan grupta, 796'sı (% 28.3) eşik grubunda, 1187'si (% 42.3) bağımlı olmayan grupta yer aldığı bulunmuştur.

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the internet addiction levels of primary school and secondary school's last year students. The relational screening method was used. The population of this study is composed of 4337 senior students from 26 public primary schools and 4178 senior students from 28 public secondary schools of Adıyaman province in academic year of 2017-2018, in total 8515 students. The sample of the research consists of 1923 senior students from 26 primary schools and 1756 senior students selected from 28 secondary schools which were selected randomly from the schools in population. Of the 3679 students, 2808 were taken into consideration. Internet Addiction Scale and personal information form were used as data collection tools. Data were analyzed by one-way analysis of variance (One Way Anova) test, two-stage cluster method (Twostep Cluster), t-test. It was found that, of the 2808 students who were evaluated, 272 (%9.7) are in the addiction group, that 553 (%19.7) are in the addiction risk group, that 796 (%28.3) are in the threshold group, and that 1187 (%42.3) are in the non-addicted group.

### Yazar Bilgileri

Mehmet Gültekin

Öğretmen, Cumhuriyet İlkokulu, Adıyaman, Türkiye  
[mehmet\\_gultekin02@hotmail.com](mailto:mehmet_gultekin02@hotmail.com)

Hasan Aydemir

Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Malatya, Türkiye  
[hasan.aydemir@inonu.edu.tr](mailto:hasan.aydemir@inonu.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Bağımlılık  
İnternet  
İnternet bağımlılığı

#### Keywords

Addiction  
Internet  
Internet addiction

#### Makale Geçmişi

Geliş: 07/02/2021

Düzeltilme: 03/05/2021

Kabul: 04/05/2021

**Atıf için:** Gültekin, M. ve Aydemir, H. (2021). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *JRES*, 8(1), 103-121. <https://doi.org/10.51725/etad.875881>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

### Problem Durumu

Küreselleşen dünyada yenilenen ve gelişen teknolojiyle bilgiye erişim kolaylaşmıştır. Bilişim teknolojilerinde görülen gelişmeler sayesinde insanlar istedikleri bilgiye, istedikleri zaman ve istedikleri yerden kolayca ulaşabilir hale gelmiştir. Bu şekildeki hızlı gelişmeler sağlık, eğitim, sanayi, ticaret gibi birçok alanda internet kullanımının yaygınlaşmasına ve insanların internete olan bağlılığının da artmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda ise internet insanların günlük hayatının önemli bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Gençer, 2011, s. 5).

İlk insanlardan günümüze kadar insanlar birbirleri ile iletişim içerisinde olmuşlardır. İnsanın sosyal bir varlık olmasından dolayı iletişim gereksinimi sürekli katlanarak artmıştır. İnsanların birbirleriyle yüz yüze mesaj alışverişinde bulunması olarak tanımlanan iletişim kavramı, günümüz bilgi çağında iletişim kavramı artık insanların kıtalar arasında bile kolaylıkla haberleşme sağlayabildiği evrensel bir boyuta taşınmıştır (Doğruluk, 2017, s. 1). Milattan sonra 1400'lü yıllarda yazılı basım ve haberleşmenin gelişmesine sebep olan matbaa bulunmuş ve yirminci yüzyılda televizyonun ve radyonun keşfedilmesiyle de geniş kitlelere erişmek daha da hızlanmıştır. Son çeyrek asırda da teknoloji daha çok hızlanmış bilgisayar ve internet keşfedilerek iletişimi sağlayan yeni araçlar olarak kullanılmaya başlanmıştır (Koçaş, 2017, s. 25). Dünya'daki büyük değişimler, büyük kolaylıkları insan hayatına katmış ve uyum sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Enformasyon devrimi de kolaylıklar ve uyum sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Bu çağın büyük keşfi internet dünyanın tamamını kuşatmış ve birbirinden farklı kültürlerde yaşayan insanların internetle ilgili davranışları neredeyse benzeşmiştir. İnternet ile alakalı bireyler benzer alışkanlık ve davranışlar sergilemeye başlamışlardır (Bayraktar, 2013, s. 3).

Temelleri Amerika'da atılmış olan internet, teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle bütün dünyayı etkisi altına almıştır. İçinde bulunulan teknolojik devirde kullanılan bilgisayarlar ile internet insanoğlunun vazgeçilmezi olmuştur. İnternetin hızlı bir şekilde yayılıp bütün dünyayı etkilemesi birçok disiplin tarafından incelenmiş ve psikoloji literatüründe de internetin bireylerin üzerindeki etkisi konusunda ele alınmaktadır (Aksoy, 2016, s. 1).

İnternet, dünya üzerindeki bilgisayar sistemlerini birbirine bağlamaktadır. İnternet her geçen gün yaygınlaşmakta, sürekli yenilenen gelişen herkes için iletişim ve bilgi paylaşım aracıdır. Ülkemizde de internet kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (Saatçioğlu, 2016, s. 11). Türkiye'de ise internetin ilk kullanılmaya başlamasıyla birlikte önemli gelişimler, değişimler yaşanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2018 yılı ağustos ayı verilerine göre Türkiye'de 55 milyonun üzerinde internet kullanıcısı bulunmaktadır. 16-74 yaş arası kullanıcılara bakıldığında ise nüfusun %72,9'u bilgisayar ve internet kullanıcısıdır (TÜİK, 2018). Social (2018) "Global Dijital İstatistikler" verilerine göre de dijital dünya muazzam bir büyüme yaşamaktadır. Günümüzde 4,02 milyarı bulan küresel internet kullanıcısının olduğunu ve dünya nüfusunun %53'lük kısmının internete eriştiğini görmekteyiz. Bu nüfusun 3,1 milyarı aktif olarak sosyal medya kullanmaktadır. Kullanıcıların 2,9 milyarı sosyal medyaya mobilden bağlanırken, toplam mobil kullanıcı sayısı ise 5,1 milyardır. Ayrıca dünya genelinde 1,8 milyar kişi e-ticaret kullanıcısıdır. Bu rakamlara göre birçok kişinin bir türlü (*alışveriş*, bankacılık işlemleri, tanıtım, seyahat, eğitim, sağlık gibi) internete girdiği görülebilmektedir.

Dünyayı saran internet, yaygınlaşmış ve herkes tarafından ulaşılabilir hale gelmiştir. Bu yayılma sonucunda birtakım olumsuzluklar meydana gelmiştir. Bu olumsuzlukların bir tanesi de internet bağımlılığıdır (Ceyhan, 2016, s. 4). İnternet evde ve iş yerlerinde günlük hayatımızı değiştirecek

önemli bir iletişim aracıdır. Günümüz yeni teknolojisi ile birlikte, iyi veya kötü isimlendirebileceğimiz, çeşitli insan davranışları ortaya çıkmıştır. Bu yüzden de bazı internet kullanıcılarının “İnternet Bağımlılığı” olarak isimlendirilen sorunlu davranışları var olmuştur (Yellowlees ve Marks, 2007, s. 1452). İnsanların ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmalarına yardımcı olan eğlenceli ve hoşça vakit geçirmelerine ve sevdikleriyle iletişimde bulunabilmelerine imkân tanıyan kitle iletişim aracıdır. Fakat internetin getirdiği bu kolaylıkların yanında çok kullanmaktan kaynaklanan bazı sorunlara da yol açmaktadır. Söz konusu sorunların başında da internet bağımlılığı gelmektedir (Balcı ve Gülnar, 2009, s. 5).

İnternet bağımlılığı hakkında yapılan çeşitli araştırmalara göre ise internet bağımlılığı gösterenlerin birçoğunda farklı psikiyatrik rahatsızlıkların olduğu ve psikolojik, sosyal, fiziksel sorunlar ve ailesel problemler internet bağımlılığı ile birlikte ortaya çıkabilmektedir (Sağat, 2017, s. 16). Young (1996) ise yaptığı çalışmada alkolün, kumarın ve uyuşturucu bağımlılığının, akademik başarısızlıkla sonuçlandığını, internet bağımlılığının da akademik başarısızlıkla sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Chen, Tarn ve Han (2004) ise internet bağımlılığının alkol bağımlılığına benzer şekilde insanların kendilerini maddenin etkisine maruz bırakması gibi olduğunu belirtmişlerdir (s. 50).

Alan yazın incelendiğinde ise araştırmacılar, kişilerin internet bağımlısı olup olmadıklarının ölçülmesi ile ilgili farklı ölçüm tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bu noktada, Young (1996) geliştirdiği internet bağımlılık kriterlerinden sekiz tanesinden beş tanesi bireyde mevcutsa internet bağımlısı olduğunu kabul etmiştir (s. 239). Brenner (1997) “İnternetle İlgili Bağımlı Davranış Envanteri (Internet Related Addictive Behavior Inventory)” adında 32 maddelik, doğru-yanlış olarak yanıtlanabilecek bir ölçek geliştirmiştir. Chen ve Chou (1999) Çin’de internet bağımlılığı ile ilgili 28 maddeden oluşan ölçek geliştirmişlerdir. Morahan-Martin ve Schumacher (2000) araştırmalarında 13 maddelik araçtan dört ve fazlasını işaretleyenleri internet bağımlısı olarak kabul etmişlerdir (aktaran Çakır, Horzum ve Ayas, 2013, s. 7).

Teknolojinin gelişmesiyle kullanımı gittikçe yaygınlaşan ve sosyal hayatı önemli derecede etkileyen internetin bilinçsiz kullanımı bireysel ve toplumsal hayata yönelik tehditler sunmaktadır. Bu nedenle son yıllarda bireylerde; aşırı internet kullanımı, internette geçirilen zamanı kontrol edememe, internete ulaşımın kısıtlanması durumunda endişe duyma, internette geçirilen zamanı yönetme güçlüğü, depresyon, yalnızlık, toplumla ve aile bireyleriyle sosyal etkileşimi azaltma, sinirsel ve psikolojik sorunlar görülmektedir. İnternet kullanımında ortaya çıkan bu sorunlar, bireylerin akademik, finansal, ailevi ve meslek hayatlarını olumsuz etkilemeleri nedenleriyle “problemlili” olarak tanımlanmaktadır (Reisoğlu, Gedik ve Göktaş, 2013, s. 152). Batıgün ve Hasta (2010) ise internet bağımlısı olduğunu varsayacağımız kişilerin sosyal ilişkilerinin azaldığı kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşadıkları, interneti aşırı derecede kullanan kişilerin aileleri ve arkadaşları ile daha az etkileşimde buldukları ve onlara daha az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir (s. 214).

Bağımlılık ciddi bir hastalıktır. Bağımlılığa ilişkin beyinde birçok nörokimyasal, nörofizyolojik değişimler saptanmıştır. Bağımlılık tedavisi, belirli şemaları ve ilkeleri içeren kapsamlı bir protokol ile sağlanabilir. Bağımlı kişiler bağımlılığın bir hastalık olduğunu kabul eder ve hastalıklarda uyulması gereken kurallar olduğunu bilirlerse tedaviye uyumları artmaktadır (Yeşilay, 2017). İnternet bağımlılığı ise öğrencilerin yaşamı üzerinde eğitimsel, fiziksel ve zihinsel etkiye sahip öğrenciler arasında ortaya çıkan bir sorun haline gelmiştir. Bu nedenle, internetin güvenli ve sağlıklı kullanımı için gerekli olan internet bağımlılığının önlenmesinin önemini anlamak gerekir (Ganesh vd., 2017, s. 10). İnternetin bilgiye erişim ve bilginin paylaşımındaki önemini gittikçe arttığı günümüzde, öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin de hızla artıyor olması, internet bağımlılık düzeyinin

tespiti hakkındaki araştırmaların yapılması zorunluluğunu doğurmuştur. Ayrıca internet bağımlılığı, üzerinde çalışılması gereken önemli bir sorun olabilir. Bu sorunun nedenlerini tespit etmek için ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyi incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Teknoloji dünyada çok hızlı biçimde ilerlemektedir. İnternet de bu ilerlemede öncülük etmektedir. İnternetin bu hızlı yayılması ve çok fazla amaç için kullanılması bireylerin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bireylerin internete bağımlı hale gelmeleri birtakım sorunlara neden olabileceği için "İnternet Bağımlılığı" problem olarak görülebilmektedir. Bu alışmayla, Adıyaman il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Araştırmamın problem cümlesi, "İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

#### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?
2. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, öğrenim gördüğü okul kademelerine göre internet bağımlılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri anne eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri anne mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri baba mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri aile aylık gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri ile ilgilendiği bir spor dalı arasında farklılaşma var mıdır?
10. İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeyleri ile ilgilendiği bir müzik dalı arasında farklılaşma var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

İnternet günlük hayatın her alanında kullanılan ve vazgeçilemez bir teknolojidir. Fakat son yıllarda internet özellikle öğrenciler arasında bilinçli ve verimli olarak kullanılmamaktadır. İnternetin bilinçli ve verimli olarak kullanılmaması "İnternet Bağımlılığı" olarak ifade edilen yeni bir sorunun

ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Doğruluk, 2017, s. 2). Arısoy (2009) da internetin ortaya çıkış amacının iletişimi arttırmak ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak olmasına rağmen internetin tahmin edilenden de hızlı yaygınlaşması patolojik aşırı kullanıma ve yeni bir bağımlılık türü olarak nitelenebilecek internet bağımlılığına yol açmaya başladığını ifade etmiştir. İnternetin bilgiye erişim ve bilginin paylaşımındaki öneminin gittikçe arttığı günümüzde, gençler üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin de hızla artıyor olması, problemlerli internet kullanımı hakkındaki araştırmaların yapılması zorunluluğunu doğurmuştur (Öztürk ve Kaymak-Özmen, 2011, s. 1796). Alan yazın incelendiğinde de araştırmacılar internetin amacı dışında ve aşırı kullanımını bağımlılık olarak nitelendirmektedirler.

Türkiye'nin, genç nüfusunun fazla olması gelişmekte olan ülke olması internet kullanımının giderek yaygınlaşması işsizlik ve internet kafelerin kontrolsüzce çoğalması tablet ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşması nedeniyle internet bağımlılığı olarak tanımlanan bozukluk için uygun bir zemin oluşturmaktadır. Türkiye'de internet bağımlılığı problemi teknolojiye hâkim olan gençlerde ve çocuklarda daha fazla görülmektedir. Aileler de çocuklarının internet kullanımının yol açtığı sorunlar nedeniyle internet bağımlılığının tedavisini yapabilecek sağlık merkezleri arayışına girmeye başlamıştır. Gençlerde ve çocuklardaki internet bağımlılığının farkına varılması son derece önemlidir ancak internet bağımlılığını önlemeye yönelik sağlıklı ve uygulanabilir planların yapılması ile mümkün olabilecektir. Bu araştırmanın eğitim paydaşlarına, araştırmacılara ve internet bağımlılık probleminin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde bulunan devlet okullarından; yirmi altı ilkokuldan 4337 son sınıf öğrencisi, yirmi sekiz ortaokuldan 4178 son sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 8515 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, yirmi altı ilkokuldan 1923 son sınıf öğrencisi, yirmi sekiz ortaokuldan 1756 son sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 3679 öğrenci oluşturmaktadır. Ulaşılan 3679 öğrenciden, ilkokul son sınıf öğrencilerinin 1479'u, ortaokul son sınıf öğrencilerinin 1329'u olmak üzere toplam 2808'i değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemin 2808 öğrenciden oluşturulmasının sebebi, araştırmayı daha geniş kitlelere genelledebilmektir. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Seçenekler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	1348	48
	Erkek	1460	52
	Toplam	2808	100.0
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar	292	10.4
	İlkokul	851	30.3
	Ortaokul	684	24.4
	Lise	548	19.5
	Üniversite	352	12.5
	Lisans Üstü	81	2.9
	Toplam	2808	100.0
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	196	7
	İlkokul	416	14.8
	Ortaokul	582	20.7
	Lise	756	27
	Üniversite	680	24.2
	Lisans Üstü	178	6.3
	Toplam	2808	100.0

<b>Anne Mesleği</b>	Ev Hanımı	2293	81.7
	Serbest Meslek	174	6.2
	İşçi	40	1.4
	Memur	301	10.7
	<b>Toplam</b>	<b>2808</b>	<b>100.0</b>
<b>Baba Mesleği</b>	Serbest Meslek	1624	57.8
	Memur	751	26.7
	İşçi	218	7.8
	Çiftçi	109	3.9
	Emekli	106	3.8
	<b>Toplam</b>	<b>2808</b>	<b>100.0</b>
<b>Ailenin Aylık Geliri</b>	1500 TL ve Altı	1327	47.3
	1501-3000 TL	618	22
	3001-4500 TL	298	10.6
	4501 TL ve Üstü	565	20.1
	<b>Toplam</b>	<b>2808</b>	<b>100.0</b>
<b>Herhangi bir spor dalı ile ilgileniyor musunuz?</b>	Evet	1867	66.5
	Hayır	941	33.5
	<b>Toplam</b>	<b>2808</b>	<b>100.0</b>
<b>Herhangi bir müzik aleti çalıyor musunuz?</b>	Evet	1023	36.4
	Hayır	1785	63.6
	<b>Toplam</b>	<b>2808</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %48'i Kız, %52'si Erkeklerden oluşmaktadır. Anne eğitim durumuna göre; Okur-Yazar %10.4, İlkokul %30.3, Ortaokul %24.4, Lise %19.5, Üniversite %12.5 ve Lisans Üstü %2.9 olarak bulunmuştur. Baba eğitim durumuna göre; Okur-Yazar %7, İlkokul %14.8, Ortaokul %20.7, Lise %27, Üniversite %24.2 ve Lisans Üstü %6.3 olarak bulunmuştur. Anne mesleği; Ev Hanımı %81.7, Serbest Meslek %6.2, İşçi %1.4 ve Memur olanlar %10.7 olarak bulunmuştur. Baba mesleği; Serbest Meslek %57.8, Memur %26.7, İşçi %7.8, Çiftçi %3.9 ve Emekli olanlar %3.8 olarak bulunmuştur. Aylık gelir düzeyinde, "1500 TL ve Altı" %47.3, "1501 TL - 3000 TL" %22, "3001 TL - 4500 TL" %10.6 ve "4501 TL ve Üstü" %20.1 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin herhangi bir spor yapma durumu, evet %66.5 ve hayır %33.5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bir müzik aleti çalma durumu, evet %36.4 ve hayır %63.6 olarak bulunmuştur.

## Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada, ilkökul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Demografik Bilgi Formu ve Günüş (2009) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. İnternet Bağımlılığı Ölçeği, dört temel boyutu olan ve bu dört temel boyutun 35 maddelik alt boyutundan oluşan bir ölçektir. Ölçek; internet bağımlılığına yönelik olarak "Yoksunluk", "Kontrol Güçlüğü", "İşlevsellikte Bozulma" ve "Sosyal İzolasyon" olarak dört temel boyutu ölçmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı .944 bulunmuştur.

## Verilerin Analizi

Veriler bilgisayara aktararak SPSS (The Statistical Package for Social Sciences) 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, t testi, yüzde (%), aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve iki aşamalı küme metodu (Twostep Cluster) istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Kümeleme analizi grupları, birbiriyle benzer alt kümelere ayırmaya yardımcı olan, çok değişkenli istatistiksel analiz yöntemlerinden biridir. Dinçer'e (2006, s. 24) göre kümeleme analizi, bir veri kümesindeki bilgileri belirli yakınlık kriterlerine göre gruplara ayırma işlemidir. Bu grupların her birine "küme", kümeleme analizine ise "kümeleme" olarak ifade etmiştir.

Öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini belirlenmesinde detaylı analiz sonuçları elde etmek için hiyerarşik olmayan küme yöntemlerinden “İki Aşamalı Kümeleme Yöntemi (Twostep Cluster)” uygulanmıştır. İki aşamalı kümeleme yöntemi Ward’ın minimum varyans yöntemi ile kmeans (k-ortalama) yöntemlerinin birleştirilmesi ile oluşan hibrid (melez) kümeleme tekniğidir (Savaş ve Topaloğlu, 2011, s. 247). İki aşamalı kümeleme yöntemi, diğer kümeleme yöntemleri ile kıyaslandığında hem sürekli hem de kategorik verileri işleyebilme özelliğine sahiptir. Ayrıca büyük örneklem büyüklüklerinde esnek olması nedeniyle tercih edilmektedir (Ceylan, Gürsev ve Bulkan, 2017).

## Bulgular

### Öğrencilerin İnternet Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların internet bağımlılığı hakkında daha detaylı bulgular elde etmek için kümeleme analizi yöntemi kullanılmıştır. İki aşamalı kümeleme yöntemi kullanılırken araştırmadaki kümelerin isimlendirilmesinde Günüç’ün (2009) araştırması örnek alınmıştır. Birinci kümede “bağımlı grup”, ikinci kümede “risk grubu”, üçüncü kümede “eşik grubu (bağımlı olma ya da olmama durumunda bir eğilimi bulunmayan)” ve dördüncü kümede “bağımlı olmayan grup” yer almıştır. İki aşamalı kümeleme analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İki Aşamalı Kümeleme Analizi (TwoStep Cluster Analysis)

Kümeleme (Cluster)	N	$\bar{x}$	Birleşik (%)	Toplam (%)
1 (Bağımlı Grup)	272	3.75	9.7	9.7
2 (Risk Grubu)	553	2.70	19.7	19.7
3 (Eşik Grubu)	796	2.03	28.3	28.3
4 (Bağımlı Olmayan Grup)	1187	1.38	42.3	42.3
<b>Toplam</b>	<b>2808</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde, birinci küme %9.7 “Bağımlı Grup”, ikinci küme %19.7 “Bağımlılık Riski Taşıyan Grup”, üçüncü küme %28.3 “Eşik Grubu” (bağımlı olma ya da olmama durumunda bir eğilimi bulunmayan), dördüncü küme ise %42.3 “Bağımlı Olmayan Grup” yer almaktadır. Çıkan sonuçlar dikkate alındığında değerlendirmeye alınan bireylerin büyük çoğunluğu %42.3 ile bağımlı olmayan grupta yer almıştır.

**Tablo 3.** İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kümeleme (Cluster)	N	$\bar{x}$	Birleşik (%)	Toplam (%)
1 (Bağımlı Grup)	137	3.79	9.3	9.3
2 (Risk Grubu)	258	2.77	17.4	17.4
3 (Eşik Grubu)	414	2.05	28.0	28.0
4 (Bağımlı Olmayan Grup)	670	1.40	45.3	45.3
<b>Toplam</b>	<b>1479</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde, birinci küme %9.3 “Bağımlı Grup”, ikinci küme %17.4 “Bağımlılık Riski Taşıyan Grup”, üçüncü küme %28 “Eşik Grubu”, dördüncü küme ise %45.3 “Bağımlı Olmayan Grup” yer almaktadır. Çıkan sonuçlar dikkate alındığında ilkökul son sınıf öğrencilerinden değerlendirmeye alınanların büyük çoğunluğu %45.3 ile bağımlı olmayan grupta yer almıştır.

**Tablo 4.** Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kümeleme (Cluster)	N	$\bar{x}$	Birleşik (%)	Toplam (%)
1 (Bağımlı Grup)	123	3.72	9.4	9.4
2 (Risk Grubu)	247	2.73	18.6	18.6
3 (Eşik Grubu)	425	2.01	31.9	31.9
4 (Bağımlı Olmayan Grup)	534	1.37	40.1	40.1
<b>Toplam</b>	1329		100	100

Tablo 4 incelendiğinde, birinci küme %9.4 “Bağımlı Grup”, ikinci küme %18.6 “Bağımlılık Riski Taşıyan Grup”, üçüncü küme %31.9 “Eşik Grubu”, dördüncü küme ise %40.1 “Bağımlı Olmayan Grup” yer almaktadır. Çıkan sonuçlar dikkate alındığında ortaokul son sınıf öğrencilerinden değerlendirmeye alınanların büyük çoğunluğu %40.1 ile bağımlı olmayan grupta yer almıştır.

### Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Kademesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul kademelerine göre internet bağımlılık puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** İnternet Bağımlılık Düzeyinin Öğrenim Gördüğü Okul Kademesine Göre İlişkisi

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{x}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1- Yoksunluk	İlkokul	1479	2.37	0.90	2806	-6.52	.000*
	Ortaokul	1329	2.59	0.90			
2- Kontrol Güçlüğü	İlkokul	1479	1.97	0.89	2806	-3.69	.000*
	Ortaokul	1329	2.09	0.84			
3- İşlevsellikte Bozulma	İlkokul	1479	1.93	0.91	2806	.72	.469
	Ortaokul	1329	1.91	0.87			
4- Sosyal İzolasyon	İlkokul	1479	1.91	0.89	2806	5.88	.000*
	Ortaokul	1329	1.72	0.78			
5- İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	İlkokul	1479	2.04	0.78	2806	-1.14	.252
	Ortaokul	1329	2.08	0.73			

N=2808

Tablo 5 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ölçeğinin boyutlarından işlevsellikte bozulma boyutunda ve internet bağımlılık ölçeğinin genelinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Yoksunluk, kontrol güçlüğü ve sosyal izolasyon boyutlarında okul kademelerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ( $p<0.05$ ).

### Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

**Tablo 6.** İnternet Bağımlılık Düzeyinin Cinsiyet Değişkeni ile İlişkisi

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1- Yoksunluk	Kız	1348	2.38	0.88	2806	-5.37	.000*
	Erkek	1460	2.56	0.93			
2- Kontrol Güçlüğü	Kız	1348	1.95	0.81	2806	-4.68	.000*
	Erkek	1460	2.10	0.91			
3- İşlevsellikte Bozulma	Kız	1348	1.82	0.82	2806	-5.54	.000*
	Erkek	1460	2.01	0.94			
4- Sosyal İzolasyon	Kız	1348	1.71	0.76	2806	-6.53	.000*
	Erkek	1460	1.92	0.91			
5- İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Kız	1348	1.96	0.69	2806	-6.43	.000*
	Erkek	1460	2.15	0.80			

N=2808



Tablo 6 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı ölçeğinin boyutlarından yoksunluk, kontrol gücü, işlevsellikte bozulma, sosyal izolasyon ve internet bağımlılık ölçeğinin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ( $p < 0.05$ ).

### Öğrencilerin Anne Mesleklerine İlişkin Bulgular

**Tablo 7.** Anne Meslekleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki (ANOVA)

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
1-Yoksunluk	Gruplar Arası	2.27	3	.759	.91	.434	
	Grup İçi	2330.58	2804	.831			-----
	Toplam	2332.86	2807				
2-Kontrol Güçlüğü	Gruplar Arası	2.04	3	.682	.89	.442	
	Grup İçi	2132.86	2804	.761			-----
	Toplam	2134.91	2807				
3-İşlevsellikte Bozulma	Gruplar Arası	5.87	3	1.95	2.43	.063	
	Grup İçi	2258.83	2804	.806			-----
	Toplam	2264.71	2807				
4- Sosyal İzolasyon	Gruplar Arası	14.57	3	4.85	6.72	.000*	1-4
	Grup İçi	2026.25	2804	.723			2-3
	Toplam	2040.83	2807				
5-İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	2.78	3	.930	1.60	.185	
	Grup İçi	1620.74	2804	.578			-----
	Toplam	1623.55	2807				

\* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, gruplar arasında yoksunluk, kontrol gücü, işlevsellikte bozulma boyutunda ve internet bağımlılık ölçeği genelinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $p > 0.05$ ). Sosyal izolasyon boyutunda anlamlı farklılaşma görülmektedir ( $p < 0.05$ ).

### Öğrencilerin Baba Mesleklerine İlişkin Bulgular

**Tablo 8.** Baba Meslekleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki (ANOVA)

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
1-Yoksunluk	Gruplar Arası	21.57	4	5.39	6.54	.000*	1-2,5
	Grup İçi	2311.29	2803	.825			2-3
	Toplam	2332.86	2807				3-5
2-Kontrol Güçlüğü	Gruplar Arası	5.33	4	1.33	1.75	.135	
	Grup İçi	2129.57	2803	.760			-----
	Toplam	2134.91	2807				
3-İşlevsellikte Bozulma	Gruplar Arası	2.28	4	.572	.70	.586	-----
	Grup İçi	2262.42	2803	.807			
	Toplam	2264.71	2807				
4-Sosyal İzolasyon	Gruplar Arası	7.90	4	1.97	2.72	.028*	1-5
	Grup İçi	2032.92	2803	.725			
	Toplam	2040.83	2807				
5-İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	2.34	4	.587	1.01	.398	----
	Grup İçi	1621.18	2803	.578			
	Toplam	1623.53	2807				

\* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, gruplar arasında kontrol gücülüğü, işlevsellikte bozulma boyutlarında ve internet bağımlılık ölçeğinin genelinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Yoksunluk ve sosyal izolasyon boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmektedir ( $p<0.05$ ).

### Öğrencilerin Aile Aylık Gelir Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9. Aile Aylık Gelir Durumu ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki (ANOVA)

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
1-Yoksunluk	Gruplar arası	44.20	3	14.7	18.1	.000*	1-2,3,4
	Grup İçi	2288.65	2804	.816			2-3
	Toplam	2332.86	2807				
2-Kontrol Gücülüğü	Gruplar Arası	13.11	3	4.37	5.7	.001*	1-2,3,4
	Grup İçi	2121.79	2804	.757			
	Toplam	2134.91	2807				
3-İşlevsellikte Bozulma	Gruplar Arası	2.16	3	.72	.89	.443	---
	Grup İçi	2262.54	2804	.807			
	Toplam	2264.71	2807				
4-Sosyal İzolasyon	Gruplar Arası	4.86	3	1.62	2.2	.082	---
	Grup İçi	2035.96	2804	.726			
	Toplam	2040.83	2807				
5-İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	4.84	3	1.61	2.7	.039*	1-3,4
	Grup İçi	1618.68	2804	.577			
	Toplam	1623.53	2807				

\* $p<0.05$

Tablo 9 incelendiğinde, gruplar arasında, işlevsellikte bozulma ve sosyal izolasyon boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Yoksunluk, kontrol gücülüğü ve internet bağımlılık ölçeğinin genelinde anlamlı farklılaşma görülmektedir ( $p<0.05$ ).

### Öğrencilerin İlgilenilen Spor Dalına İlişkin Bulgular

Tablo 10. İlgilenilen Spor Dalı ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Boyutlar	Bir spor dalı ile ilgileniyor musunuz?	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
1-Yoksunluk	Evet	1867	2.44	0.88	2806	-2.68	.007*
	Hayır	941	2.54	0.96			
2-Kontrol Gücülüğü	Evet	1867	1.99	0.86	2806	-3.02	.003*
	Hayır	941	2.10	0.89			
3-İşlevsellikte Bozulma	Evet	1867	1.89	0.89	2806	-.63	.014*
	Hayır	941	1.98	0.90			
4-Sosyal İzolasyon	Evet	1867	1.81	0.85	2806	-2.58	.525
	Hayır	941	1.83	0.84			
5-İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Evet	1867	2.03	0.75	2806	-2.68	.010*
	Hayır	941	2.11	0.77			

\* $p<0.05$

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal izolasyon boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemektedir ( $p<0.05$ ). İnternet bağımlılık ölçeğinin genelinde ve ölçeğin yoksunluk, kontrol gücülüğü ve işlevsellikte

bozulma boyutlarında bir spor dalı ile ilgilenenlerle ilgilenmeyenler arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir ( $p<0.05$ ).

### Öğrencilerin Bir Müzik Aleti Çalması Durumuna İlişkin Bulgular

**Tablo 11.** Öğrencilerin Bir Müzik Aleti Çalması ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki

Boyutlar	Bir müzik aleti çalıyor musunuz?	N	$\bar{x}$	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1-Yoksunluk	Evet	1023	2.39	0.86	2806	-3.70	.000*
	Hayır	1785	2.52	0.93			
2-Kontrol Güçlüğü	Evet	1023	1.91	0.80	2806	-5.30	.000*
	Hayır	1785	2.09	0.90			
3-İşlevsellikte Bozulma	Evet	1023	1.81	0.83	2806	-4.74	.000*
	Hayır	1785	1.98	0.92			
4-Sosyal İzolasyon	Evet	1023	1.70	0.76	2806	-5.79	.000*
	Hayır	1785	1.89	0.89			
5-İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Evet	1023	1.95	0.69	2806	-5.66	.000*
	Hayır	1785	2.12	0.78			

\* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde, internet bağımlılık ölçeğinin genelinde ve ölçeğin boyutlarından yoksunluk, kontrol güçlüğü, işlevsellikte bozulma, sosyal izolasyon boyutlarında, herhangi bir müzik aleti çalanlar ile çalmayanlar arasında anlamlı farklılaşma görülmektedir ( $p<0.05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada katılımcıların %9.7'si bağımlı grupta yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasında; Günüş (2009) araştırmasında, örneklemin %10.1'ini internet bağımlısı, %26.4'ünü risk grubu, %29.4'ünü eşik grubu ve %34.1'ini bağımlı olmayan grupta bulmuştur. Aydemir (2018), örneklemin %14.1'ini bağımlı grupta, %42.6'sını risk grubunda ve %43.3'ünü bağımlı olmayan grupta bulmuştur. Çınar (2017), örneklemin %15.2'sini bağımlı grupta, %38.9'unu risk grubunda, %45.9'unu bağımlı olmayan grupta bulmuştur. Demirtaş (2017), katılımcıların %3.2'sini patolojik internet bağımlılığı grubunda, %30.5'ini sınırlı semptomatik grupta ve %66.3'ünü asemptomatik grupta bulmuştur. Köksal (2015) da araştırmasında internet bağımlılık düzeyi yüksek katılımcı oranını %3.7, muhtemel internet bağımlısı grubunu %13, internet bağımlısı olmaya ılımlı %33.9 ve internet bağımlılığı riski olmayanları %49.4 olarak bulmuştur. Döner (2011) ise araştırmasında bağımlı grupta katılımcı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda internet bağımlılık düzeylerinin farklı çıktığı görülmektedir. Bu farklılığın sebebi, araştırmaların farklı coğrafi bölgelerde yapılması, sosyoekonomik farklılıklar, kültürel farklılıklar veya internet bağımlılık düzeyinin ölçüm biçimi gibi değişkenlerden kaynaklanmış olabileceğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul kademelerine göre internet bağımlılık düzeyleri arasında farklılaşma görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Literatür incelendiğinde, okul kademeleri arasında internet bağımlılığını araştıran çok az araştırmacının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan; İnan (2010) "İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı" adlı araştırmasında ilköğretim II. kademe ile ortaöğretim öğrencileri arasında internet bağımlılığı düzeyi arasında anlamlı farklılaşma olduğu, farklılaşmanın 8. sınıflar ile 10. sınıflar; 11. sınıflar ile 6, 10 ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında olduğunu tespit etmiştir. Çınar (2017) ise "İlkokul, ortaokul ve lise son sınıf

öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmada lise son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini, ilkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya benzer nitelikte, Akdeniz (2018) araştırmasında okul türleri ile internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki tespit etmemiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok internet bağımlılığı ile öğrenim gördüğü sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığı incelendiği görülmüştür.

İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri kızlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeyinin, kızlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum erkeklerin kızlara göre internet kafelere daha fazla gitmeleri, daha uzun süre internet kafelerde kalabilmeleri, kızların ise erkeklere oranla internet kafelere gitmede ebeveyn baskısına daha fazla maruz kalmaları gibi durumların erkeklerin internet bağımlılığının kızlara oranla daha yüksek düzeyde olmasında etkili olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taramasında; cinsiyet değişkeni ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar içermektedir. Aydemir (2018), Karasu, Bayır ve Çam (2017), Morahan-Martin ve Schumacher (2000), Turan (2017), Demirtaş (2017), Çınar (2017), İşsever (2016) araştırmasında erkeklerin internet bağımlılık düzeyini, kızlara göre daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçlar, araştırmada cinsiyet bakımından ulaşılan bulguları desteklemektedir. Bazı araştırmacılar Doğruluk (2017), Arslan (2017), Kim vd. (2006), Khan, Shabbir ve Rajput (2017), Akdeniz (2018), Medikoğlu (2018) ve Çam (2014) cinsiyet ile internet bağımlılığı arasında anlamlı farklılaşma bulmamışlardır. Çok az sayıdaki araştırmacılar da Beşaltı (2016), Bölükbaş (2003) ve Griffiths (1999) internet bağımlılık düzeyini kızların lehine bulmuşlardır.

Anne eğitim durumu ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ( $p > 0.05$ ). Alan yazın incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ile internet bağımlılığı ile ilgili çok fazla çalışma bulunmamakla beraber araştırmada ulaşılan sonuca benzer; Çınar (2017), Gençer (2017), Medikoğlu (2018), Arslan (2017), İşsever (2016) ve Karakuş (2016) anne eğitim durumları ile internet bağımlılığı arasında manidar bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. İnan (2010), Durak-Batıgün ve Kılıç (2011), Koyuncu vd. (2012) ise anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin internet bağımlılık düzeyinin arttığını belirtmiştir. Demetrovics, Szeredi ve Rozsa (2008) ise aile eğitim düzeyinin arttıkça internet bağımlılığının azaldığını tespit etmiştir.

Baba eğitim durumu ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ( $p > 0.05$ ). İnternet bağımlılığı ile baba eğitim düzeyi arasındaki farklılaşmayı inceleyen ve bu konudaki bulgulara paralel olan araştırma sonuçlarına bakıldığında, Günüş (2009) araştırmasında internet bağımlılığı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Dinç’in (2017) lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile bağlanma stilleri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, baba eğitim durumu ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemiştir. Benzer şekilde, Çınar (2017), Doğan (2013), Akdeniz (2018), İnan (2010) ve Saatçioğlu (2016) baba eğitim durumu ile internet bağımlılığı davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak, Karakuş (2016) araştırmasında baba eğitim seviyesi yükseldikçe internet bağımlılık düzeyinin düştüğünü tespit etmiştir. Tanrıverdi (2012) de internet bağımlılığı ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında internet bağımlılığı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Turan (2017) ise baba eğitim durumu lisans ve üzeri olan öğrencilerin, ortalamadan üzerinde internet bağımlısı olduğunu bulmuştur.

Anne mesleği ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Alan yazın incelendiğinde, anne mesleği ile internet bağımlılığı arasında ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma bulunmadığı görülmüştür. Çok az sayıdaki araştırmalar incelendiğinde araştırmada ulaşılan sonucu destekler nitelikte, Çınar (2017) ilkokul, ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini incelediği araştırmasında anne mesleği ile öğrencilerin internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki bulmamıştır. Günüş (2009) ise araştırmasında anne meslekleri internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki bulmazken, anne mesleği çok yüksek oranla ev hanımı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Karasu vd. (2017), Tanrıverdi (2012), Doğan (2013) ve Çam (2014) anne meslekleri ile internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Baba mesleği ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Yapılan literatür taramasında: Çınar (2017) 2611 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, baba mesleğini çoğunlukla memur olarak bulurken, baba meslekleri ile internet bağımlılığı arasında anlamlı farklılaşma tespit etmemiştir. Benzer şekilde, Karasu vd. (2017), Tanrıverdi (2012), Doğan (2013), Akdeniz (2018) ve Çam (2014) da baba meslekleri ile internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki olmadığını bulmuşlardır. Bu bulgular araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak, Günüş (2009), farklı illerdeki liselerde öğrenim görmekte olan ergenler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında baba mesleği ile internet bağımlılığı arasında ilişki bulunmuş ve babası “asker-polis” ile “öğretmen-akademisyen-mühendis” olan ergenlerin bağımlılık düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ailenin aylık geliri ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ( $p<0.05$ ). Aile aylık geliri 3001- 4500 TL arasında olan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi yüksek bulunmuştur. Orta gelir durumuna sahip öğrencilerin, internetin ucuz ve ulaşılabilir olmasından dolayı internete bağımlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Örneklemdeki ailelerin gelir düzeylerinin ağırlıklı olarak 1500 TL ve Altı olduğu görülmüş olup, ağırlıklı olarak aile gelir düzeyi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin de arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde çalışmalara bakıldığında, Günüş (2009), Çetinkaya (2013), Çam (2014) araştırmasında geliri yüksek olan ailelerde internet bağımlılık düzeyini daha yüksek bulmuştur. Aslanbay (2006) ve Aslan-Üçkardeş (2010) ise aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin internet bağımlılığına yatkınlığının arttığını belirtmişlerdir. Bayhan (2011) da çalışmasında internet bağımlılığı ile ekonomik gelir arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve ekonomik gelir yükseldikçe bilgisayar ve evde internet bağlantısı oranı artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde, elde edilen bulguların aksine çalışmalara da rastlanmaktadır. Çınar (2017), ilkokul, ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyini incelediği araştırmasında aile gelir durumu ile öğrencilerin internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki bulmamıştır. Bunun yanında, Karasu vd. (2017), Arslan (2017), Akdeniz (2018), Özdemir (2016) ve Karakuş (2016) da araştırmalarında ailenin aylık gelir durumu ile internet bağımlılığı arasında anlamlı farklılaşma bulmamışlardır.

Herhangi bir spor dalı ile ilgilenme- ilgilenmeme durumuyla internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bir spor dalı ile ilgilenmeyenlerin internet bağımlılık düzeyi ilgilenenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Spor yapan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi, yapmayanlardan düşük çıkması beklenen bir sonuç diyebiliriz. Spor yapan öğrencilerin boş vakitlerinde internet başında zaman geçirmeyip, herhangi bir spor etkinliği ile zaman geçirdiklerinden internet bağımlılık düzeylerinin düşük olabileceğini söyleyebiliriz. Yapılan literatür taramasında araştırmadaki sonuca benzer sonuca ulaşan, Canoğulları (2014) spor yapan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyini düşük bulmuştur.

Makas (2008) ise araştırmasında katılımcıların çoğunluğu internet olmasaydı boş zamanını spor yapmakla geçireceğini belirtmiştir. Araştırmada ulaşılan sonucun tersi nitelikte, Alaçam (2012) düzenli olarak spor yapan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyini, düzenli olarak spor yapmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuştur. Khan vd. (2017) ise araştırmalarında internet bağımlılığının toplam puanı ve sıklığı fiziksel aktivite olmayan öğrencilerde daha yüksek çıkmış ve fiziksel aktiviteyle ters orantılı olduğuna ulaşmışlardır. Canan (2010), Yar (2012), Yıldırım (2016), Özdemir (2016) ise araştırmalarında internet bağımlılığı ile spor etkinliğine katılanlarla katılmayanlar arasında anlamlı farklılaşma bulmamışlardır.

Bir müzik aleti çalma-çalmama durumu ile internet bağımlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Müzik aleti çalmayan öğrencilerin, müzik aleti çalanlardan daha yüksek düzeyde internet bağımlılığı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir müzik aleti çalmayan öğrenciler çalanlara oranla internet başında daha fazla zaman harcadıklarından (film indirme, izleme, internette sohbet gibi.) çevrelerindeki insanlara (anne, baba, kardeş, arkadaş gibi.) daha az zaman ayırmakta oldukları ve sosyal çevrelerinden uzaklaştıkları söylenebilir. Herhangi bir müzik aleti çalan öğrencilerin ise fiziksel ve zihinsel olarak rahatladıkları için müzikten arta kalan zamanlarında internete yönelmek yerine sosyal çevreleriyle zaman geçirmelerine ve çevreleriyle daha iyi ilişki kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde, araştırmaların daha çok interneti müzik dinlemek için kullanılıp kullanılmadığı üzerine incelendiğini görmekteyiz. Aslanbay (2006) araştırmasında internet bağımlılarının interneti en çok müzik ve film indirme, e-posta, sohbet ve arkadaş bulma amacı ile kullandıklarını belirtmiştir. Bayraktar ve Gün (2006) ise araştırmasında internet kullanıcılarının interneti en çok öğrenme ve bilgi edinme amacı ile değil de müzik dinleme, nette gezinme ve sohbet amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Akdeniz (2018) araştırmasında katılımcılar interneti %4,7'sinin müzik dinleme amaçlı kullandıklarını belirtmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte araştırmalara da rastlamak mümkündür. Canoğulları (2014) internet bağımlılık düzeyi düşük olan ergenlerde kendilerine ait zamanda kitap okuduklarını, aileleriyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirdiklerini, televizyon seyrettiklerini, müzik dinlediklerini ve spor yaptıklarını tespit etmiştir. Makas (2008) ise araştırmasında katılımcıların internet olmasaydı boş zamanını müzik aleti çalmakla geçireceğini belirtmiştir. Araştırmanın bulgusunun tersi niteliğinde, Kaya (2011) araştırmasında müzik dinleyenlerin internet bağımlılık düzeyini yüksek bulmuştur. Öztürk ve Kaymak-Özmen (2011) ise araştırmasında, internette müzik dinleyenlerin problemlerini internet kullanmaya eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir. Kim ve Kim (2002), internet bağımlısı olan kullanıcıların, film-müzik sitelerinde daha çok zaman harcadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir;

1. Araştırmada internet bağımlısı olanların oranı (%9.7) önemsenmeyecek kadar düşük değildir. İnternet bağımlılığı puanınının %9.7 çıkmasına etki eden sebepler araştırılmalı ve internet bağımlılığı hakkında daha bilinçli internet kullanıcıları yetiştirilmelidir.

2. Bu araştırma ilköğretim ve ortaokul son sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yapılacak daha sonraki çalışmalarda ortaöğretim ve üniversite öğrencileri de ele alınarak, internet bağımlılığı durumunun diğer öğretim kademelerini temsil eden örneklerle çalışılmasının, sonuçları genelleme açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi yüksek bulunmuştur. Erkek çocuğu olan ebeveynler, çocuklarının internet kullanımında daha kontrollü olması konusunda bilinçlendirilmeli,

Millî Eğitim Bakanlığı ve Gelişim Uzmanları tarafından erkek öğrencilerin internet bağımlılık düzeyini düşürmeye yönelik önleyici çalışmalar yapılmalıdır.

4. Orta gelir durumuna sahip ailelere, çocuklarını internetin zararlarından korumaya yönelik çalışmalar (internetin zararlı yönlerini gösteren broşürler, reklamlar gibi.) yapılabilir ve internetin olumlu ve olumsuz yanları, internetin bilinçli ve sağlıklı kullanımı, internet kullanımının tehlikeli ve riskli yönleri hakkında bilgilendirici seminerler, toplantılar düzenlenebilir.

5. Spor yapan öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi düşük bulunmuştur. Öğrencilerin, internete gereksiz yönelmelerini engellemek için okullara ve mahalle aralarına spor yaşam alanları (futbol, basketbol, voleybol sahaları, tenis kortu, yüzme havuzu gibi.) yapılmalı ve öğrenciler boş vakitlerinde spor yapmaya yönlendirilmelidir.

6. Öğrencilerin enerjilerini doğru yönde kullanabilmesi için okulların fiziki şartları iyileştirilmelidir. Özellikle müzikle alakalı faaliyetlere yer verilmeli ve öğrencilerin bu imkânlardan en üst seviyede faydalanmalarını sağlayacak öğrenme atölyeleri oluşturulup internet bağımlılığının önlenmesi ya da en aza indirilmesi sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akdeniz, B. (2018). *14 – 16 yaş aralığındaki ergenlerin bağlanma stilleri, gözlerden zihin okuma becerileri ve ruhsal sorunları ile internet bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:İstanbul ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aksoy, F. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ile şema mekanizmaları ve baş etme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alaçam, H. (2012). *Denizli bölgesi üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının görülme sıklığı ve yetişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkisi*. Uzmanlık Tezi. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Denizli.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arslan, G. (2017). *Anne babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerin internet bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan-Üçkardeş, E. (2010). *Mersin Üniversitesi öğrencileri arasında internet bağımlılığının değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi, Mersin.
- Aslanbay, M. (2006). *A compulsive consumption: Internet use addiction tendency the case of Turkish high school students*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, H. (2018). Examining the internet addiction levels of high school senior students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 17-25.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Batıgün, A.D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişiler arası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Bayhan, V. (2011). Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya uygulaması). *Akademik Bilişim Konferansı* (s. 917-924). Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Bayraktar, F. (2013). İnternet ve ergen gelişimi. Kalkan, M. ve Kaygusuz, C. (Ed.), *İnternet bağımlılığı, sorunlar ve çözümler* içinde (s. 3-4). Ankara: Anı.
- Bayraktar, F. ve Gün, Z. (2006). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Beşaltı, M. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığı ve kişilik özelliklerinin bazı sosyodemografik özelliklere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bölükbaş, K. (2003). *İnternet cafeler ve internet bağımlılığı üzerine sosyolojik bir araştırma: Diyarbakır örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: XLVII. Parameters of internet use, abuse and addiction: The first 90 days of the Internet Usage Survey. *Psychological Reports*, 80(3), 879-882.
- Canan, F. (2010). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı, disosiyatif belirtiler ve sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki*. Uzmanlık Tezi. Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi, Düzce.
- Canoğulları, Ö. (2014). *İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ceyhan, E. (2016). *İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri ve duygu düzenlemeyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ceylan, Z., Gürsev, S. ve Bulkan, S. (2017). İki aşamalı kümeleme analizi ile bireysel emeklilik sektöründe müşteri profilinin değerlendirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 10(4), 475-485.
- Chen, K., Tarn, J.M. ve Han, B.T. (2004). Internet dependency: It's impact on online behavioral patterns in e-commerce. *Humens Systems Management*, 23, 49-58.
- Chen, S.H. ve Chou, C. (1999). *Development of Chinese Internet Addiction Scale in Taiwan*. The 107th American Psychology Annual Convention'da sunulmuş poster bildiri, Boston, ABD.
- Çakır, Ö., Horzum, M.B. ve Ayas, T. (2013). İnternet bağımlılığının tanımı ve tarihçesi. M. Kalkan ve C. Kaygusuz, *İnternet Bağımlılığı Sorunlar ve Çözümler* içinde (s. 1-16). Ankara: Anı.
- Çam, H.H. (2014). *Adölesanlarda internet bağımlılığı prevalansı ile psikopatolojik semptomlar ve obezite arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çetinkaya, M. (2013). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çınar, M. (2017). *İlkokul, ortaokul ve lise son sınıf öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demetrovics, Z., Szeredi, B. ve Rozsa, S. (2008). The three-factors model of internet addiction: The Development of problematic internet use questionnaire. *Behavior Research Methods*, 563-574.
- Demirtaş, Ö.Ö. (2017). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde internet bağımlılığının prevalansı ve prediktörleri*. Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Dinç, M. (2017). *Lise öğrencilerinde özgül internet bağımlılığının bağlanma stilleri ve mizaç özellikleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Dinçer, E. (2006). *Veri madenciliğinde k-means algoritması ve tıp alanında uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, A. (2013). *İnternet bağımlılığı yaygınlığı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğruluk, S. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Döner, C. (2011). *İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durak-Batgün, A. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Ganesh, A., Pragyakumari, D., Ramsudarsan, N., Rajkumar, M., Shyam, S. ve Balaji, S.K. (2017). Self-Reported behaviour about internet addiction among medical and paramedical students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(10), 10-13.
- Gençer, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık davranışları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- 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.
- Griffiths, M.D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 246-250.
- Günüç, 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.
- İnan, A. (2010). *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İşsever, N.K. (2016). *İnternet bağımlılığının üniversite öğrencilerinde yaygınlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, Z. (2016). *İnternet bağımlılık düzeyinin TEOG ders puanları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Karasu, F., Bayır, B. ve Çam, H.H. (2017). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 374-386.
- Kaya, A. (2011). *Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım durumları ve internet bağımlılığı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Khan, M.A., Shabbir, F. ve Rajput, T.A. (2017). Effect of gender and physical activity on internet addiction in medical students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 33(1), 191-194.

- Kim, K., Ryu, E., Chon, M.Y., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.S., ... Nam, B.W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 185-192.
- Kim, S. ve Kim, R. (2002). A study of internet addiction: Status, causes, and remedies-focusing on the alienation factor. *International Journal of Human Ecology*, 3(1), 1-19.
- Koçaş, F. (2017). *Mersin’de lise öğrencilerinde sanal iletişim araçlarının kullanımı ve internet bağımlılığının uyku kalitesi ile ilişkisinin araştırılması*. Uzmanlık Tezi. Mersin Üniverstesi Tıp Fakültesi, Mersin.
- Koyuncu, T., Ünsal, A. ve Arslantaş, D. (2012). *İlköğretim ve lise öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve yalnızlık*. 15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Köksal, Y. (2015). İnternet bağımlılığı ile internetten alışveriş ilişkisi üzerine bir incelenme; üniversite öğrencileri uygulaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 117-130.
- Makas, Y. (2008). *Lise öğrenimi gören gençlerin internet kullanımının psikososyal durum ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Medikoğlu, O. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.
- Özdemir, G. (2016). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Öztürk, E. ve Kaymak-Özmen, S. (2011). Öğretmen adaylarının problemleri internet kullanım davranışlarının kişilik tipi, utangaçlık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1785-1808.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Saatçioğlu, H. (2016). *İnternet bağımlılığı tanısı alan ergenlerin sosyal bilişsel becerilerinin değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Sağat, B. (2017). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ergenlerde görülen internet bağımlılığının benlik saygısı ile ilişkisi*. Uzmanlık Tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, S. ve Topaloğlu, N. (2011). Veri madenciliği yöntemi ile GSM şebekelerinin performans analizi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 26(4), 241-251.
- Social, W.A. (2018). *Digital in 2018: Global overview*. <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıverdi, S. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Turan, F. (2017). *Ergenlerde internet bağımlılığının anne baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

- TÜİK. (2018). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. TÜİK: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819> sayfasından erişilmiştir.
- Yar, A. (2012). *Ruhsal bozukluğu olan ve olmayan ergenlerde internet bağımlılığı yaygınlığı*. Uzmanlık Tezi. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.
- Yellowlees, P. ve Marks, S. (2007). Problematic internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 1447-1453.
- YEŞİLAY. (2017). *Bağımlılık nedir?* <http://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, M.S. (2016). *Ergenlerde internet bağımlılığının obezite ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Young, K.S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 237-244.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar, araştırmanın tasarımına, uygulanmasına ve analizine ortak katkıda bulunmuş olup, araştırmanın son halini incelediğini ve onayladığını beyan eder.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Lisansüstü Eğitimlerine Devam Eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Preschool and Classroom Teachers' Opinions on Postgraduate Education, Problems They Live and Solution Suggestions

Fatma Avcı, Ekrem Cengiz Akdeniz

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitimlerine devam etmekte olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya koyulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ'da ve Eskişehir'de görev yapan ve lisansüstü eğitimlerine devam eden 4'ü okul öncesi öğretmeni, 6'sı sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda on öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan nitel veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır ve analiz aşamasında da içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin akademik kariyer yapma, mesleki anlamda yenilenme amaçlarıyla lisansüstü eğitime başladıkları; lisansüstü eğitim sürecinde ise en çok izin konularında sorunlar yaşadıkları, görev yaptıkları ilden başka illerde yaptıkları lisansüstü eğitimlerine devamda sorunlar yaşadıkları, okul dersleri ile lisansüstü derslerin çakışmasından dolayı sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler yaşadıkları bu sorunlara çözüm olarak da mevzuatta izin konularında düzenlemeler yapılması, görev yapılan ilde lisansüstü eğitime devam etme olanağının sunulması türünden önerilerde bulunmuştur.

### Yazar Bilgileri

Fatma Avcı

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı,  
Eskişehir, Türkiye

[fatma.epo@gmail.com](mailto:fatma.epo@gmail.com)

Ekrem Cengiz Akdeniz

Öğretmen, Milli Eğitim  
Bakanlığı, Elazığ, Türkiye

[ekremcengizakdeniz@hotmail.com](mailto:ekremcengizakdeniz@hotmail.com)

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the opinions of preschool and classroom teachers, who are continuing their postgraduate education, about postgraduate education, to determine the problems they experience and to offer solutions. The working group of the research consists of ten teachers, 4 preschool teachers and 6 classroom teachers, working in Elazığ and Eskişehir and continuing their postgraduate education. The qualitative data obtained in the research were collected with a semi-structured interview form and content analysis was used in the analysis phase. As a result of the research; it was found that teachers started graduate education for an academic career and professional renewal, that they mostly had problems with permit issues during the graduate education process, that they had problems in continuing their graduate education in different provinces than the province where they worked, and that they had problems due to the conflict between their school work schedule and graduate study schedule. As a solution to these problems, teachers made suggestions such as making legal arrangements on permit issues in the legislation and offering graduate students the opportunity to continue graduate education in the province where they are assigned.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni  
Okul öncesi öğretmeni  
Lisansüstü eğitim

#### Keywords

Classroom teacher  
Pre-school teacher  
Postgraduate education

#### Makale Geçmişi

Geliş: 14/12/2020

Düzeltilme: 15/05/2021

Kabul: 15/05/2021

**Atıf için:** Avcı, F. ve Akdeniz, E.C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *JRES*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

## Giriş

Lisansüstü eğitim; üniversitelerde dört yıllık lisans öğreniminden sonra planlı ve programlı bir şekilde üniversite bünyesinde açılan enstitüler tarafından verilen, takibi yapılan; araştırma yoluyla bilim ve teknoloji üreten ve ülke kalkınmasına yön çizen bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir (Varış, 1984). Alanyazın incelendiğinde; lisansüstü eğitime ilişkin yapılan açıklamalarda, bireylerin bir alanda uzmanlaşmaları için gereken güncel bilgilerin verilmesi, becerilerinin geliştirilmesi ve tüm bu kazanımlarının devamlılığının sağlanmasının hedeflendiği, öte yandan bireye profesyonel bakış açısının ve akademik açıdan değer katılmasının ön planda olduğu vurgulanmaktadır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008; Cragg ve Andrusyszyn, 2004).

İlk olarak Almanya'da 19.yy başlarında başlayan lisansüstü eğitimlerden (Türker, 2001) günümüze gelindiğinde tüm dünyada lisansüstü eğitimin öncelikle bilim insanı yetiştirmede kullanıldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimde bireylere lisans döneminde aldıkları eğitime göre daha kapsamlı bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesine olanak tanıyan bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çeşitli kaynaklarda bilgiyi üreten, kullanan, çok yönlü ve alternatif bakış açılarıyla güncel problemleri bilimin ışığında pratik bir şekilde çözüme ulaştıran bireylerin tüm bu özelliklerinin aldıkları lisansüstü eğitimle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Alhas, 2006).

Türkiye'de yüksek lisans eğitimi, 1960'ların sonuna kadar lisansüstü aşama olmaksızın sadece doktora programı ile üç-dört yıllık bir eğitim şeklinde verilmiştir. 1970'lerden sonra da yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki aşamalı bir sisteme geçilmiş, bu aşamalar günümüze kadar birçok kez ilgili yönetmelikler ile güncellenmiştir (Çakar, 1997). Halen üniversitelerde görev yapmakta olan ve toplumu eğiten bilim insanları bu aşamalardan geçerek eğitimlerini tamamlamışlardır. Çağımızda lisansüstü eğitim, akademisyen yetiştirmenin yanı sıra iş sahibi olmada, terfi almada vb. çeşitli durumlarda da aranan bir şart hâline gelmiştir (Demirtaşlı, 2002).

Diğer yandan bireylere sunduğu pek çok avantajın yanı sıra lisansüstü eğitim, lisans eğitimi gibi zorunlu olmamasına rağmen bu düzeyde eğitim alanlara moral kaynağı ve motivasyon aracı olurken; öz yeterlilik algısı açısından da bireylere pozitif yönde katkılar sağlamaktadır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Öte yandan alanında uzmanlaşma gereksinimi duyan bireyler için kariyer planlamasında lisansüstü eğitim önemli bir durak olarak görülmektedir (İlter, 2019). Lisansüstü eğitimin birçok amaca katkı sağladığı düşünüldüğü bilinen bir gerçektir, ancak geleceğin mimarı öğretmenlere sunulan lisansüstü eğitim olanaklarının da mesleki olarak profesyonelleşmelerinde, uzmanlaşmalarında, bilimsel ve çağdaş bakış açısına sahip nesiller yetiştirmelerinde oldukça önemli olduğu, araştırmalarda altı çizilen konulardan birisidir (Alhas, 2006; Erkılıç, 2007; Güven ve Tunç, 2007; Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Sayın, 2005).

Çağımızda toplumların gelişmesi insan kaynaklarının iyi ve nitelikli bir eğitim alması ile mümkündür. Eğitim sistemimizin de dünya eğitim konjonktüründe haklı yerini alabilmesi için eğitim açısından donanımlı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Er ve Ünal, 2017; Kashoti, Changala ve Sakala, 2018). Öğretmenlerin mezun oldukları ya da ilgi duydukları alanlarda yüksek lisans eğitimi alarak kendilerini geliştirmeleri mesleki gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının olumlu etkilerine yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda Artur, Marland Pill ve Rea (2006) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, lisansüstü eğitim gören 46 öğretmenin sınıf gözlemlerine dayanarak sınıf yönetimini daha etkin yönettikleri bulgusuna ulaşmışlardır; araştırmada sonuç olarak bu öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu daha yüksek ve dinamik tuttukları tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer

sonuç da bu öğretmenlerin yaşanan problemlerde daha hızlı reaksiyon göstererek, pratik ve akılcı çözüm ürettikleridir.

Ülkemizde lisansüstü eğitim kapsamında verilen yüksek lisans ve doktora eğitimleri 1982 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı, üniversitelerde lisansüstü eğitim yapan, bilimsel araştırmalar yapan ve bu araştırmaları yayın hâline getiren enstitüler aracılığıyla tezli ve tezsiz olarak devam etmektedir (Yılmaz, 2008). Bazı ülkeler hizmet öncesinde lisans eğitimi ile bütünleşik yüksek lisans eğitimi vermektedir. Örneğin Finlandiya'da öğretmenlerin göreve başlamadan önce yüksek lisans eğitimi alması gerekmektedir (National Curriculum Board, 2008). Ülkemizde ise henüz yüksek lisans eğitimi mesleki gelişimde zorunlu değildir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde Yüksek Öğretim Kurulu ile beraber çağdaş bir yaklaşımla yüksek lisans düzeyinde bir mesleki gelişim programı uygulayacağını belirtmiştir (MEB, 2019a). Ülkemizde mesleki gelişim için yüksek lisans da dâhil olmak üzere mesleki eğitimler, sertifika programları, kariyer geliştirme faaliyetleri bulunmaktadır. Son olarak 2017 yılında güncellenen öğretmen yeterlikleri kapsamında, öğretmenlikte temel yeterlik alanları olarak "mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler" şeklinde üç alan belirlenmiştir. Bu üç yeterlik alanlarından "tutum ve değerler" yeterlik alanının 4. maddesi öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine ayrılarak "Öğretmenler, kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur." ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2017).

Endüstri 4.0'ın gündemleri meşgul ettiği şu günlerde, literatürde siber-fiziksel sistemler (CPS), nesnelerin interneti (IOT), akıllı fabrikalar, internet hizmetleri, akıllı üretim, makinadan makineye (M2M), büyük veri ve bulut teknolojileri gibi hayatımızı önemli ölçüde değiştiren uygulamalarla ve kavramlarla sıklıkla karşılaşmaktayız (Hermann, Pentek ve Otto, 2015). Bu denli hızlı bir gelişim ve değişim çağında toplumun mimarı öğretmenlerin stabil kalması tartışmasız problemleri bir durumdur. Sürekli devam eden mesleki dinamizm içinde eğitimcilerin de mesleki gelişimlerini sürekli kılmaları ve bilgilerini güncel tutmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin kariyeri kendi mesleki gelişimlerinin çok önemli bir parçasıdır. Öğretmenlerin 21. yüzyılın özelliklerine göre kendilerini sürekli güncel tutmaları, belirli akademik ve sosyal gelişim amaçlı faaliyetlere katılmaları önerilmektedir (Harvey, 2009).

Diğer yandan 21. yüzyılda öğrencilerden beklenenler ve öğrenciler için hedeflenen unsurlar değişmiştir. Öğrencilerden beklenen niteliklerin değişimi ile öğretmenler de bu değişim ağı içerisinde nitelikleri sorgulanır hâle ve mesleki anlamda kendini güncel tutmasına ihtiyaç duyulur hâle gelmiştir. Söz gelimi, 20 yıl önce lisans eğitimini tamamlayan bir öğretmenin bilgilerinin güncel olduğu nasıl söylenebilir? Ortaya çıkan gelişmeler her geçen gün öğretmenlerin gelişiminin ne kadar önemli olduğunu daha fazla ortaya koymaktadır. Örneğin Covid-19 salgını ile ortaya çıkan Pandemi süreci ile birlikte dünya ülkeleri uzaktan eğitime geçmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin önemi anlaşılmıştır. Eğitim sürecinde teknoloji kullanan ve Web 2.0 araçlarına yatkın öğretmenler süreçte avantajlı konuma geçmişlerdir. Bu olay bile öğretmenin kendini güncellemesi, çağı takip etmesinin önemini ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılı idare faaliyet raporuna göre Türkiye öğretmenlerin %9,59'u yüksek lisans, %0,17'si doktora eğitimlerini tamamlamışlardır (MEB, 2019b). Ancak toplam öğretmen sayısına oranlandığında oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimlere başlama ve devam etmekte konusunda öğretmenlerin desteklenmesi gerekmektedir. Hedeflenen nitelikli eğitim süreci için sistem içerisindeki öğretmenlerin kendilerini güncellemesi bir gerekliliktir (Turhan ve Yaraş, 2013).

Lisansüstü eğitimlerine devam etmekte olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlar çerçevesinde çözüm önerilerinin sunulmasının amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime başlama amaçları nelerdir?
2. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nasıldır?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın katılımcı, veri toplama ve analiz süreci ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ele alınmaktadır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, araştırmanın temel amacı doğrultusunda, az sayıdaki katılımcının kendi lisansüstü eğitim süreçlerine dair deneyimlerinin ve algılarının ortaya koyulması amaçlandığı için fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda amaç, bireylerin yaşamış deneyimlerinden yola çıkarak deneyimlerinin betimlenmesi ve bu deneyime ilişkin bireysel bakış açılarının, algılarının ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır (Ersoy, 2016).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yüksek lisans öğrenimlerine devam etmekte olan Eskişehir ve Elazığ'da görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esası gereğince katılım sağlamışlardır. Katılımcılar seçilirken, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin lisansüstü öğrenimlerine devam ediyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Lisansüstü öğrenimlerine devam eden öğretmenlerin arasından seçim yapılmasında göz önünde bulundurululan ikinci ölçüt ise okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmesidir. Araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmesinin sebebi her iki gruptaki öğretmenlerin de haftanın her günü okulda eğitim veriyor olmaları, dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesindeki diğer izinler başlıklı 18. maddenin e bendinde belirlenen "ders saatleri düzenlenir" kapsamına giremiyor olmaları ve lisansüstü eğitimlerinde devam etmek konusunda daha yoğunlukla sorun yaşayan branşlar olmalarıdır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığı 14.02.2019 tarihli MEBBİS kayıtlarına göre öğretmen sayısı içerisinde toplamda 279.390 ile en yüksek sayıdadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin lisansüstü öğrenimlerine devam etmekteyken yaşadıkları sorunların ortaya çıkartılması olduğundan, katılımcı öğretmenlerin seçiminde dikkat edilen son ölçüt de lisansüstü öğrenimi sırasında sorun yaşadığını düşünen öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu bağlamda toplamda üç ölçütü sağlayan gönüllü öğretmenler arasından 10 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcısı öğretmenlere ilişkin bilgiler tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim	Branş	Lisansüstü eğitim türü	Lisansüstü eğitim alanı
Ö1	Erkek	27	5	Okul öncesi öğretmenliği	Y. Lisans	Eğitim bilimleri
Ö2	Erkek	35	11	Sınıf öğretmenliği	Y. Lisans	Sınıf Eğitimi
Ö3	Erkek	37	17	Sınıf öğretmenliği	Doktora	Sınıf Eğitimi
Ö4	Kadın	30	8	Okul öncesi öğretmenliği	Y. Lisans	Okul öncesi eğitimi
Ö5	Kadın	35	13	Okul öncesi öğretmenliği	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim
Ö6	Kadın	30	9	Sınıf öğretmenliği	Y. Lisans	Sınıf Eğitimi
Ö7	Erkek	37	14	Sınıf öğretmenliği	Y. Lisans	Sınıf Eğitimi
Ö8	Kadın	30	9	Sınıf öğretmenliği	Y. Lisans	Sınıf Eğitimi
Ö9	Kadın	30	10	Sınıf öğretmenliği	Y. Lisans	Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması
Ö10	Kadın	23	2	Okul öncesi öğretmeni	Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim
Toplam katılımcı öğretmen sayısı						10

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı 6 öğretmenin kadın, 4 öğretmenin ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarının 23 ile 37 yaş aralığında, mesleki deneyimlerinin ise 2 yıl ile 17 yıl arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin yaşlarının genç ve mesleki kıdem açısından da ortalamanın yaklaşık 10 yıl olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin 4'ünün okul öncesi öğretmeni olduğu geri kalan 6 öğretmenin ise sınıf öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. İki öğretmenin doktora eğitimlerine devam ettikleri, 8 öğretmenin ise yüksek lisans öğrenimlerine devam ettikleri diğer yandan tüm öğretmenlerin eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında eğitimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden Ö1 ve Ö4 görev yaptıkları şehirlerde lisansüstü eğitimlerine devam ederken, geri kalan 8 öğretmen görev yaptıkları şehrin dışında bir şehirde eğitimlerine devam etmektedirler.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

### Veri Toplama Süreci

Ölçüt örneklem tekniği ile belirlenen öğretmenlere, Elazığ ve Eskişehir illerinin Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan bilgiler ile ulaşılmış, ulaşılan bu öğretmenlerden çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlere kendilerine uygun olan farklı zaman dilimlerinde yarı yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek üzere randevu verilmiştir. Görüşmeler, okul ortamında görüşmeler için uygun, öğretmenlerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, sessiz, dikkat dağıtıcı unsurların olmadığı odalarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlere görüşmelerden önce öncelikle bir kez daha araştırmanın amacı, neden katılımcı olarak kendisinin seçildiği, çalışmanın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü katılım formunu okuması



sağlanmış ve tüm bilgilerinin ve paylaştıklarının gizli kalacağı; istediği zaman araştırmadan çekilebileceği hatırlatılmış, ardından araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair imzaları alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından uçak moduna alınmış bir akıllı telefon ile kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ortalama 27 dakika sürmüştür.

### **Veri Analiz Süreci**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler öncelikle hızlı ve kontrollü bir şekilde bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiş, analiz çalışmasına başlanılmıştır. Elde edilen bu nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, içerik analizinde veriler tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulduğu durumlarda yapılmaktadır. İçerik analizi çalışmalarında verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamaları gerçekleştirilmiştir (Baltacı, 2019; Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda lisansüstü eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri, belirlenen temalar altında ve anlaşılabilirliği sağlama bakımından tablolara dönüştürülerek araştırmanın bulgular bölümünde sunulmuştur. Tablolarda sunulan veriler okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Böylece araştırmada şeffaflık da sağlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalar için araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği, araştırmada inanılabilirlik ve aktarılabirlik bağlamında verilmeye çalışılır (Başkale, 2016). Araştırmada inanılabilirliği sağlamak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir (Kılcan, 2017). Ayrıca bağımsız bir uzman ile araştırmacının gerçekleştirdiği kodlama çalışması arasındaki tutarlılığa da bakılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2016) formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (2016) Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünün uygulanması ile elde edilen sonuç doğrultusunda; uzman ve araştırmacılar arasında %88 oranında kodlayıcılar arası bir uzlaşma (güvenirlik) sağlandığı görülmüştür. Böylece araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar ile uzmanın oluşturduğu kodlar arasında yüksek düzeyde tutarlılığın sağlandığı görülmüştür.

Araştırmada aktarılabirlik ölçütü için ise, katılımcıların seçimi ve özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin analizi konuları açık ve detaylı olarak sunulmuştur. Elde edilen demografik veriler detaylı bir şekilde tabloleştirilmiştir. Analiz sürecinde elde edilen temalar da tabloleştirilerek, frekansları verilmiş, görselleştirilmiş böylece ulaşılan temaların anlaşılabilirliği artırılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm aşamalar açık ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, lisansüstü eğitimlerine devam etmekte olan öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlama amaçları, lisansüstü eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve karşılaştıkları bu sorunlara sundukları çözüm önerilerine ilişkin katılımcı öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili oldukları araştırma soruları bağlamında aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

## Katılımcı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Başlama Amaçları

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin devam ettikleri lisansüstü eğitime başlama amaçları, ilk araştırma sorusu ile cevaplanılmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Katılımcı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Başlama Amaçları

Tema	Kodlar	Frekans
<b>Lisansüstü eğitime başlama amaçları</b>	Akademik kariyer yapma	5
	Mesleki anlamda kendini yenileme	3
	Bilimsel araştırmalar yapmayı sevme	3
	Kişisel gelişimini sağlama	2

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlama amaçlarının çoğunluğunun akademik kariyer yapma, ardından mesleki anlamda kendini yenilemeye ihtiyaç duyma olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada birinci araştırma sorusu kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı öğretmenlere öncelikle, halen devam ettikleri lisansüstü eğitim programlara başlamaktaki amaçları sorulmuştur. Bu bağlamda Ö5, konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

“Ben şu ana kadarki mesleki yaşantım boyunca aynı durumları tekrar etmekten hep kaçındım. Mümkün olduğunca değişimden ve gelişimden yana oldum. Ve ayrıca lise son sınıftan beridir, bir akademisyenlik hayalim vardı. Aradan geçen zaman bu hayalimi aşındırsa da araştırma ve öğrenme sevgim hep içimde kaldı.”

Yukarıdaki görüşünde öğrenme sevgisinin lise yıllarından bu yana devam ettiğini belirten Ö5’in durağan bir yaşamdan hoşlanmadığı, ilerlemeyi kendisi için bir hedef hâline getirdiği anlaşılmaktadır. Ö7 ise görüşlerinde temel amacının mesleki anlamda kendini yenilemek olduğunu belirtmiş ve diğer amaçlarını da aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Öncelikle temel amacım mesleki anlamda kendimi yenileme ihtiyacıydı, diğer amaçlarımı ise yabancı dil becerilerimi geliştirmek, yeni ve nitelikli bir öğrenme çevresine dâhil olmak, yeni bir ürün (tez, makale, bildiri vs.) ortaya koyma isteği şeklinde sıralayabilirim.”

Ö7’nin görüşlerinden, lisansüstü eğitime başlamaktaki amacının mesleki kendini yenileme isteğinin olduğu ve bilimsel araştırmalar yapmayı sevdiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan Ö8’in ise lisansüstü eğitime başlama nedenleri arasına yukarıda görüşü sunulan öğretmenler ile benzer amaçlara sahip olduğu görülmekle beraber farklı düşüncelerinin de olduğu görülmektedir. Ö8’in görüşleri şöyledir:

“Kendimi geliştirmek, kariyer yapmak ve öğretmenliğe alternatif bir meslek olması. İlerde öğretmenliği bırakma düşüncesi. Öğrenmeye isteklilik. Araştırmayı, çalışmayı, uğraşmayı sevmem. Uzun soluklu bir yol olan akademisyenliğe doğru giden yolda bir yerden başlamak gerektiği düşüncesi. Nitelsiz ve vasıfsız yöneticilerin kölesi olmamak ve bu işin eğitimini de alarak yönetim kadrosunda yer almak.”

Ö8, lisansüstü eğitimini tamamladıktan sonra okul yöneticisi olmayı hedeflediğini belirtmiştir. Ayrıca şu andaki yöneticilerin nitelikli olmadıklarını düşündüğü, nitelikli bir yöneticinin ise daha üst düzey bir eğitim alması gerektiği düşüncesinde olduğu düşünülmektedir. Ö2 ise yaşadığı mesleki tükenmişliğine değinmiş, görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Mesleki anlamda tükenmişlik hissediyordum. Sürekli olarak kendimi tekrarladığımı düşünüyordum. Yeni yöntem, tekniklere ihtiyaç duydum. Kendimi çağın gereksinimlerini yakalayan başarılı bir öğretmen olarak hissetmem için gerekli gördüğümünden dolayı başladım.”

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı öğretmenlere lisansüstü eğitime başlama gerekçeleri sorulduğunda tüm öğretmenlerin birden fazla gerekçeyi peş peşe sıraladıkları ve sonra da açıkladıkları yanıtlar alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bu nitel veriler analiz edildiğinde; Ö4, Ö5, Ö8, Ö9 ve Ö10 lisansüstü eğitime başlama gerekçeleri arasında akademik kariyer hedeflediklerini ifade etmişlerdir. Ö5, Ö7 ve Ö8 araştırma yapmayı ve akademik çalışmalar üretmeyi sevdiklerinden söz etmişlerdir. Ö1, Ö2 ve Ö5 mesleki anlamda kendilerini geliştirerek, mesleki bilgilerini güncelleyip daha başarılı bir öğretmen olmayı hedeflediklerini vurgulamışlardır. Ö3 ve Ö9'un ise kişisel gelişimlerini de sağlamayı hedefledikleri anlaşılmıştır. Diğer yandan bazı öğretmenler görüşlerine lisansüstü eğitim sürecinde kendilerinde gözlemledikleri ilerlemelere değinmişlerdir. Ö2'nin görüşü şöyledir;

“Mesleki anlamda çok şey öğrendim. Bilgiye nasıl ulaşacağımı öğrendim. Mesleki olarak okulumda itibarlı bir öğretmen idim belgeli bir itibar oldu benim için. Farklı projelerden teklifler geldi. İlimizde bu anlamda eğitimler vermeye ve almaya başladım. Bu anlamda kendini geliştiren eğitimciler ile çalışmalar yapmaya başladım. 21. yüzyıl becerileri ile mesleki olarak çocuklara söyleyeceğim şeyler arttı. Veli eğitimlerim bilimsel ve akademik temelli oldu. Bilimsel çalışmalardan beslenip mesleki gelişimi desteklemeyi öğrendim. TÜBİTAK gibi çalışmalara katıldım ve katılmaya devam edeceğim.”

Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam eden Ö2 lisansüstü eğitim sürecinde mesleki anlamda kendisini geliştirdiğine, bilimsel ve akademik anlamda ilerlediğine, proje süreçlerinde aktif olduğuna değinmiştir. Ö6 ise aşağıdaki görüşlerinde mesleki anlamda bakış açısındaki değişime odaklanmıştır:

“Olaylara biraz daha uzaktan bakabilmemi ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinde daha profesyonel düşünebilme yolunda adımlar atabilmemi sağladı. Ayrıca daha fazla çevreye sahip oldum ve bu benim için kendi alanımda birtakım bilgileri daha hızlı ve güvenilir yollardan temin etmeme yardımcı oldu. Araştırmacı yeteneğimi nasıl kullanabileceğimi öğretti ve bilginin sınırlı olmadığını fark ettirdi.”

Ö6'nın görüşlerinden, lisansüstü eğitim sürecinden olumlu yönde etkilendiği anlaşılmaktadır. Aldığı eğitimin mesleki anlamda profesyonelliği yakalamasındaki etkisine değinmiş ve kendi yeteneklerini keşfettiğini ifade etmiştir.

### **Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar**

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı 10 öğretmene lisansüstü eğitim programına devam ettikleri süreçte yaşadıkları sorunlar “Lisansüstü eğitime devam ederken en çok hangi konularda sorunlar yaşadınız, yaşadığınız bu sorunlara örnekler verebilir misiniz?” sorusu ile yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden gelen cevapların analizinin sonucunda yaşanan sorunlar temasına ulaşılmasını sağlayan kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

Tema	Kodlar	Frekans
Yaşanılan sorunlar	İzin konusunda sorunlar	8
	Lisansüstü eğitime il dışında devam etmenin getirdiği zorluklar	5
	Derslerin çakışması	4
	Lisansüstü eğitim derslerine adapte olamama	4
	Lisansüstü eğitim derslerinde verilen ödev ve görevleri yerine getirmede zorlanma	4
	Okul yönetiminin mobbing davranışları	1
	Maddi kayıplar	1

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada katılımcı öğretmenlerce en çok ifade edilen sorunun izin konusunda yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcı grubunun sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinden oluşması, katılımcı gruptaki öğretmenlerin haftanın tüm günlerinde çalışıyor olmaları, lisansüstü eğitimlerine devam edebilmeleri için okul yönetimlerinden izin almalarını gerektirmiştir. Ö4'ün konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Okul öncesi eğitime izin hiç bir şekilde verilmediğini söylediler. Derslerimi tamamlamak için hangi dönem çalışıyorsam (sabahçı ya da öğleci) diğer kalan zamana uygun dersler seçtim. Bu da alan dışı seçmeli ders almama sebep oldu. Oysa kendi alanımdaki seçmeli dersler benim için daha verimli geçecekti. Alan dışı aldığım derslerde ders işleyiş şekillerindeki değişiklikler derslere adapte olamamama sebep oldu. İngilizce bir kitaptan ders işleyen derste anlamakta zorluk yaşadım. Fazla zamanımı aldı.”

İzin konusunda sorun yaşayan Ö4'ün bu sorunu okuldaki çalışma zamanının dışındaki saatlere gelen lisansüstü dersleri almakta bulduğu anlaşılmaktadır. Ö8 yaşadığı benzer soruna görüşlerinde değinmiştir, ancak kendisinin diğer arkadaşları kadar sorun yaşamadığını belirtmiştir:

“Lisansüstü eğitimime il dışından katılıyordum. Halen daha devam etmekteyim. Benim okulumda lisansüstü eğitimine devam eden ve izin verilen öğretmenler olduğu için sıkıntı yaşamadım. Yöneticilerim bana da izin vermek durumunda kaldılar. Ama izin konusunda sıkıntı yaşayan öğretmen arkadaşlarım olmuştu. Onları daha önceden görüp " acaba izin alamaz mıyım" diye tedirgin olmuşum ben de.”

Ö7 de en çok sorun yaşadığı konunun izin konusu olduğunu aşağıdaki cümleleri ile açıklamıştır:

“En zorlandığım konu MEB İzin Yönergesi ile alakalıydı, söz konusu yönergeye göre ‘Öğretmenlere ders programlarında kolaylık sağlanır.’ gibi bir ibare var, bu madde branş öğretmenleri için sağlanabilir ancak okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve idareciler için çok sınırlayıcıydı. O yüzden yüksek lisans derslerine katılmak şehir dışından yüksek lisans yapan biri olarak sorun oluşturuyor.”

İzin konusunda yaşadığı sorunlardan dolayı psikolojik olarak da zorlandığını ifade eden Ö5 yaşadığı durumu şöyle açıklamıştır:

“İzin konusunda da sorun yaşadım. Öğleci ya da sabahçı olabiliyorum. Örneğin sabahçı olmam gerektiğinde alabileceğim derslerden sadece öğleden sonrakileri seçerek alabildim. Ders programıma göre sabahçı ya da öğleci çalışmam gerektiğini

okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarıma belirttiğimde tepki aldım, tartışma çıktı ve ağladım. İdareye giderek durumu anlattım, buna hakkım olduğunu söyledim. Onlar araya girerek düzelttiler ama bu olay birkaç kez yaşandı ve ben sorunlu öğretmen olarak etiketlendim, diğer öğretmenler ile aram açıldı. Çok rahatsız oldum. En doğal hakkım olan eğitim hakkımı kullandığım için utanç duydum. Yıprandım. Ayrıca ders durumuma göre okuldaki derslerimin ayarlanmaması devam ettiğim eğitimimim yıllarca sürmesine neden oldu. Bu sırada motivasyonum düştü. Üzüldüm, yıprandım. Danışman hocama bu durumlarımı anlattığımda anlayış görmedim. Ciddi anlamda psikolojim zorlandı diyebilirim. Hayata bakış açım, mutluluk durumum değişti. Eskisi kadar mutlu değilim, karamsarım.”

Ö8 il dışında yüksek lisans yapıyor olmasının da kendisi için sorun olduğunu ve başka sorunların ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmiştir:

“Gittiğim il uzak olduğu ve otobüs saatleri çok sık olmadığından istediğim saatte hemen gidip gelemiyordum. 1 gün önceden yola çıkıp polis veya öğretmen evinin misafirhanesinde konaklıyor ertesi sabah üniversiteye derse gidiyordum. Yine dersim bittikten sonra otobüs olmadığı için akşam geç saatteki otobüsü bekliyordum. Bayan olduğum için sıkıntı oluyor, aktarmalı bir yolculuk yapmakta çekiniyordum.”

Ö2 il dışında yüksek lisans yapıyor olmasının zorluklarına da değinerek, maddi kaybının olduğundan da söz etmiştir:

“Yaşadığım diğer sorun ise farklı bir ilde yüksek lisans eğitimi alıyor olmam ve oraya giden otobüslerin saatleri derslerime yetiştiremiyor. Cuma günü olan derse perşembe gece Elazığ'dan Malatya'ya 20.00'de gittim. 22.00'de Malatya - Erzincan otobüsüne bindim sabah saat 05.00'te Erzincan' da oldum saat 09.00'da başlayacak ders için 4 saat boyunca hiç kimsemin olmadığı bir ilde zaman geçirdim. Dolayısıyla 09.00-17.00 saatleri arası yapılan eğitimlerde yorgunluktan dolayı sıkıntılar yaşadım. Dönüş içinde aynı güzergâhı izlediğimde cumartesi sabah ilime varıyorum.”

Katılımcı öğretmenler öğretmenlik yaptıkları kurumlardaki ders saatleri ile devam ettikleri lisansüstü eğitim programındaki derslerin saatlerinin çakışması ile de sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Ö1, “*Lisansüstü eğitim dersleriyle görev yaptığım okuldaki ders saatlerinin çakışması en büyük problemimdi.*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken; Ö2 aşağıdaki şekilde görüşlerini ifade etmiştir:

“En çok aktif bir sınıfı okuttuğum için sıkıntı yaşadım. Branş öğretmenleri ders programlarını ayarlayabilmektedir. Sınıf öğretmeni olduğum için haftanın 5 günü 6 ders saati okulda dersim var. Bu anlamda eski sistemde 5 yıl sınıf öğretmenliği yaptığımız dönemde 4. ve 5. sınıflarda haftada 12 saat derslerimize branş öğretmeni (İngilizce 2, Din Kültürü 2, Beden Eğitimi 2, Müzik 2, Görsel sanatlar 2, Trafik 2) girmekte idi o dönemde çıkarılan kanun şimdi halen yürürlükte ve öğretmenlerin ders programı buna göre ayarlanır denmektedir. Evet o dönemde yüksek lisans yapan arkadaşlar perşembe ve cuma günlerini branş dersleri ile ayarlayıp yüksek lisans eğitimine devam etti, sadece cuma günü bile onların yüksek lisans eğitimi için yeterli oldu. 4+4+4 sistemi ile 2. sınıfta 2 saat İngilizce, 3. sınıfta 2 saat İngilizce, 4. sınıfta 2 saat İngilizce ve 2 saat Din Kültürü olmak üzere toplam 4 saat branş öğretmenleri

dersimize girmektedir. Bu da bir günü boşaltarak yüksek lisans eğitime gitmeyi imkânsız kılıyor.”

Öğretmenlerin yaşadıkları bir diğer sorunun ise öğretmenlik görevinin yanı sıra lisansüstü derslerin yoğun temposu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Ö8 yaşadıklarını aşağıdaki cümleleri ile anlatmıştır:

“Okul temposunun üzerine bir de yüksek lisans dersleri ve ödevleri yüklenince zaman zaman zorlanıyordum. Ya yüksek lisans derslerimle ilgili ya da okul işleriyle ilgili aksaklıklar olabiliyordu. Olmaması için elimden geleni yapıyordum ama beni yoruyordu.”

Ö9 görüşlerinde, yaşadığı yoğunluğa dikkat çekmiş ve şöyle açıklamıştır: *“Yoğun çalışma ortamı olduğu için derslere yetişmek çok zor oluyor. Verilen ödevleri yapmak için çok az zamanım oluyor genelde. Üniversitedeki bazı hocaların gereksiz ödevler verdiklerini görüyorum ve hocalarım teknolojiden uzaklar.”* Ö5 de bu yönde görüşler bildirmiştir:

“Derslere adapte olmada ve ders görevlerimi yerine getirme de sorunlarım oldu. Çünkü devam ettiğim doktora programından başka sorumluluklarım vardı. Evli olmam çocuğumun olması gibi nedenlerle evdeki işlerim, okuldaki öğretmenlik görevimin sorumlulukları ve kendi isteklerim hobilerim vb. tüm bunlar derslere adapte olmamı istediğim sonucu almama engel oldu.”

“Ö7 ise üniversite danışmanı ile ve beraberinde yaşadığı sorunlardan söz etmiştir:

“Danışman seçimi üniversite tarafından değil, öğrenci tarafından yapılmalı, danışman değişimi daha esnek olmalı. Süre sınırlamasının üç yıl olması da zorlayıcıydı benim açımdan. Evli, çocuklu öğretmenler için süre daha esnek tutulabilir. Nitel bir çalışma yürüttüğüm için altı yarıyıl bana yetmedi, tezin yapısal kısımlarını netleştirmek ve veri toplama araçlarını oluşturmak bir yılımı aldı. Yine veri toplama konusu en zorlandığım konuydu, hâlâ üçüncü alt problemim için gerekli verileri tam olarak toplayamadım, verileri fen eğitiminde görev yapan akademisyenlerden toplamam gerekiyor, yaklaşık 400 akademisyene akademik nezaket ve üslup kurallarına dikkat ederek e-posta yolladım, ama maalesef dönüş çok az oluyor.”

Katılım Ö2 lisansüstü eğitimine devam ederken, maddi anlamda da kayıplar yaşadığından söz etmiştir:

“Bu beni maddi manevi olarak yordu çünkü zaten okula gitmediğim için haftalık 7 saat ek dersim kesildi yol masrafı da eklenince maddi olarak epey zorlandım. Bir öğretmenin kendini mezun olduğu lisans alanında yüksek lisans ile geliştirmek istemesi bu kadar zor olmamalıdır.”

Yukarıda sözü edilen sorunları çözebilmek için katılımcı öğretmenler bazı çözümlerde geliştirmişlerdir. Örneğin Ö2:

“Okuldaki ders programını aynı güne toplayıp koordine edip diğer öğretmenlerin derslerine branş dersleri girdiği zaman kendi sınıfıma girmelerini sağladım. Ancak okulda başka bir sınıf öğretmeni de doktora eğitimine başladığı için süreç oldukça sıkıntılı oldu. Kendi mesleki gelişimimiz için öğrencileri mağdur etmemeye özen gösterdim. Hafta içi 4 gün temel derslere (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi) ağırlık

verip cuma gününe beceri derslerini koydum. Dersime girecek öğretmene program hazırlayıp yapacaklarını önceden hazırladım. Fakat derse girecek öğretmen gelmediği zaman büyük sıkıntılar yaşadım.”

### **Katılımcı Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri**

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, katılımcı öğretmenlere lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini de sıralamaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin sıraladıkları çözümler tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri</b>	İzin konusunda düzenlemeler yapılmalı	6
	Görev yapılan ilde Lisansüstü eğitim olanağı sağlanmalı	2
	Lisansüstü eğitimleri tamamlayan öğretmenlere ünvanlar verilmeli	2
	Dersler hafta sonu veya online olmalı	2
	Ek ders kesintileri düzenlenmeli	2
	Üniversiteler lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere ek süre vermeli	1
	MEB ve YÖK öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri konusunda işbirliği yapmalı	1

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine devam sürecinde en çok izin alma konusunda sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ö9 izin konusunda yaşadığı zorluğa ilişkin görüşünü, “Lisansüstü eğitim alan öğretmenlere eğitim sürecinde zaman konusunda esnek davranılabilir ya da çalıştıkları kuruma bu konuda izin verme zorunluluğu getirilebilir.” şeklinde ifade ederken; izin alma konusunda sorun yaşayan öğretmenlerden Ö7 çözüm önerisini aşağıdaki görüşlerinde ifade etmiştir:

“Yüksek lisans yapmakta olan sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve idareciler için MEB İzin yönergesinden çıkarılan iki yarım gün ya da bir gün izin verilir ibaresi tekrar eklenmelidir. Üniversitelerde danışman hoca seçimi esnek olmalı ve öğrenciye bırakılmalıdır. Bizim gibi zorluklarla eğitimine devam eden öğretmen ve diğer meslek mensuplarının daha fazla mağdur olmaması için mezun olma süresi altı yarıyıl ile sınırlandırılmamalıdır.”

Ö4 ise lisansüstü eğitime devam eden öğretmene izin verilmemesi gerekçesi olarak sunulan eğitimin aksaması durumu için okul idarecilerinin lisansüstü eğitimi için izin alan öğretmen yerine derslere girebileceğini, “Okul öncesi öğretmenlerinin izin sorunları yıllardan beri var. Ama bu konuda düzeltme yapmıyorlar. En azından eldeki imkanlarla buna yardımcı olunabilir. Mesela en basiti idarede bulunan öğretmenler dersleri doldurabilir, norm fazlası öğretmenler görevlendirilebilir.” cümleleri ile ifade etmiştir.

Ö5 de görüşlerinde izin konusundaki soruna değinmiştir ve beraberinde diğer önerilerini de sıralamıştır:

“Kesinlikle izinler konusu düzenlenmelidir. Çalışırken lisansüstü eğitim yapılması, böylesi sorumluluk gerektiren bir işin daha yüklenilmesi takdire şayan bir olaydır ve

ne yazık ki bakanlığımızın bu konudaki çalışmaları yetersizdir. Yüksek lisansı bilemem ama eğer ki bir öğretmen doktora yapıyor ise ve tamamlamışsa öğretmen olarak kalmamalıdır, aldığı eğitimi yansıtabileceği çok daha faydalı noktalarda görev yapmalıdır. Bakanlığımızın insan kaynakları yönetimi politikasını gözden geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin özlük konularını baştan sona gözden geçirmelidir. Bu emeğin bir karşılığı olmalıdır ve bu karşılık ek ders eklenen 100-150 liradan daha fazlası olmalıdır.”

Ö5'in yukarıdaki görüşlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin özlüklerine ilişkin çalışmalar yapılmasını önerdiği, doktorasını tamamlayan öğretmenin öğretmen olarak kalmaması, Bakanlığın farklı kademelerinde değerlendirilmesi gerektiğini, öte yandan maddi bağlamda da ek derslere eklenen %5 ya da %15 oranında eklenen ücretten daha fazlası olması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Benzer şekilde Ö2'nin de aşağıdaki cümlelerinde lisansüstü eğitimlerini yapan öğretmenlere avantajlar sunulmasından bahsettiği ve öğretmenlerin ek ders ücretlerine değindiği görülmektedir:

“Akademik olarak kendini geliştiren öğretmen mutlaka pozitif ayrıcalık almalı. Bu anlamda hizmet puanı verilmesi doğru, yerinde ama yetersiz bir adımdır. Bu durumun maddi ve unvan anlamında bir karşılığı olmalıdır. Bu anlamda MEBBİS'te hizmet içi uzaktan eğitimler gibi tezsiz yüksek eğitimi verilebilir. Yaz tatili döneminde öğretmen yetiştirme akademileri gibi (Bakanlık Hizmet içi Eğitim Yerlerinde) derslerin belli illerde eğitim öğretim yokken yaz tatilinde alınması sağlanarak Tezli Yüksek Lisans eğitimi alınması sağlanabilir. Aynı illerde bulunan üniversiteler ile protokoller yapıp öğretmen ve yöneticilere yüksek lisans eğitimleri verilebilir. Doktora yapan öğretmenlere ücretsiz izin hakkı (belirli bir süre12 ay) tanınmalıdır. Tezli ve alanında yüksek lisans yapan öğretmenin ek dersi kesilmemeli kesilse bile ödenen ders kadar kesilmelidir (Örn: Sınıf öğretmenine bir günde 3 saat ek ders alıyor yüksek lisansa gittiği gün 7 saat kesilmesi yerine 3 saat kesilmelidir). Öğretmenin nöbet görevi buna göre yasal dayanak ile zorunlu ayarlanmalıdır. 4 yıllık eğitim fakültesi bitirenler öğretmen olmalıdır. Mümkünse ve öğretmen atama sayılarında yığılma varsa lisans mezunları atanmadan yüksek lisans eğitimine alınmalı uzun yıllar atama bekleyen öğretmenlerin sayısı eritilmelidir. Uzun vadede sadece lisans değil yüksek lisans yaparak öğretmenler mezun olabilmelidir.”

Ö2 görüşlerinde, öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olarak eğitim fakültelerinden mezun olmalarını önerdiği, öğretmenlerin il dışındaki üniversitelerde öğrenimlerine devam ederek yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü için görev yaptıkları illerdeki üniversitelerde öğretmen kontenjanı açılarak lisansüstü eğitimlerine burada devam edebilme olanağının sağlanmasını önerdiği ve ek ders kesintisindeki adaletsizliğin giderilmesine yönelik öneriler ile doktora yapan öğretmenlere ücretsiz izin alma hakkı olanağının sunulmasını önerdiği görülmektedir. Görev yaptıkları ilin dışında başka illerde lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenler yaşadıkları sorunların çözümünün yaşadıkları şehirlerde eğitimlerini sürdürebilmelerinden geçtiğini düşünmektedirler. Bu bağlamda Ö8 çözüm önerilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

“Bulduğum şehirde yüksek lisans programına kabul edilseydim il dışında yüksek lisans yapmak için uğraşmaz ve gidiş - geliş kaynaklı sıkıntılar yaşanmazdı. Yüksek lisans programına öğrenci alımında gerekli şartlar biraz daha esnetilebilir. Puanlar düşürülebilir. İsteyenin istediği ilde yüksek lisans yapma şansı sağlanabilir. İzin



konusunda ben pek sıkıntı yaşamamam da izin konusunda sıkıntı yaşayan öğretmen arkadaşlarım olmuş ve mağdur olmuşlardı. Emek verilerek kazanılan bir hakkın hiç edilmesi ise kimsenin kabullenemeyeceği bir durum.”

Ö1 ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun birlikte hareket etmesi gerektiğini, “MEB ve YÖK'ün birlikte hareket etmesiyle bu tarz sorunların aşılabileceği kanaatindeyim.” cümleleri ile aktarmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü eğitimlerine devam etmekte olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerinin, yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlar çerçevesinde çözüm önerilerinin sunulmasının amaçlandığı bu çalışmada, birinci alt problem sorusu kapsamında, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcı öğretmenlere lisansüstü eğitime başlama amaçları sorulduğunda tüm öğretmenlerden birden fazla gerekçeyi peş peşe sıraladıkları ve sonra da açıkladıkları görülmüştür. Araştırmada ulaşılan bu araştırma sorusu kapsamında ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlamadaki en çok ifade ettikleri amacın akademik kariyer yapmak olduğu, bu görüşü takiben de mesleki anlamda kendini yenileme görüşünün ifade edildiği ve ardından da araştırma yapmayı ve akademik çalışmalar üretmeyi sevmeleri görüşlerinin ortaya çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Gürel (2020) tarafından gerçekleştirilen ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin lisansüstü eğitimleri tercih sebepleri, sonuçları ve beklentiler üzerine yapılandırılan çalışmada, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelme nedenlerinde “kişisel gelişim, meslekî gelişim ve akademik personel olma” başlıklarına ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmada da Gürel'in çalışması ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulgulardan olan, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yenileme istekleri, araştırma yapma ve bilimsel çalışmalar üretme istekleri desteklenmesi gereken çok değerli isteklerdir. Öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirme yönünde farkındalıkları ve gelişmeye yönelik davranışlarının göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Mesleki anlamda kendini geliştirmeye çalışan bir öğretmenin motivasyon ve iş doyumunun da yüksek olabileceği söylenebilir. (King, 2014). Diğer yandan mesleki gelişimlerini ön planda tutan öğretmenler, eğitim reformlarının da başarılı bir şekilde uygulanmasında önem teşkil etmektedirler (Desimone, 2009; Fullan ve Mascall, 2000). Araştırmada katılımcı öğretmenlerin kişisel gelişimleri sağlamak açısından da lisansüstü eğitimlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada ulaşılan bu bulguya destekler biçimde bulgulara ulaşan Alabaş, Kamer ve Polat (2012) çalışmalarında, hem mesleki gelişim hem de kişisel gelişim süreçlerinde lisansüstü eğitimin öğretmenlere yol gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar konusunda ulaşılan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin lisansüstü eğitim derslerine devam edebilmeleri için gereken izni alma konusunda sorun yaşamaları en çok tekrar edilen sorun olarak dikkat çekmektedir. Görev yaptığı okulun bulunduğu şehirde yüksek lisans veya doktora öğrenimlerine devam eden Ö1 ve Ö4 haricinde diğer öğretmenlerin tamamı bu konuda yaşadıkları sorunlara değinmişlerdir. Oysa eğitim ve öğrenim hakkına, T.C. Anayasa'sının 42. maddesinde, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” ifadesiyle kesin ve net bir şekilde yurttaşların anayasal hakları arasında yer verilmiştir. Diğer yandan izin yönergesinde ‘lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere iki yarım gün ya da bir tam gün izin verilir’ maddesi ise 05/04/2013 tarihinde kaldırılmıştır. Şu anda uygulanan ilgili mevzuata bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığı Personeli İzin Yönergesinin birinci bölümünde 18. madde altında yer alan diğer izinler başlığı altında, lisansüstü

eğitimlerine devam etmek isteyen öğretmenler için yapılmış düzenleme görülmektedir. Bu konuda; *“Memurlardan lisansüstü öğrenime devam edenlere, görevlerini aksatmamak şartıyla izin verilmesi hususunda gerekli kolaylık sağlanır. Öğretmenlerin ders programları, lisansüstü öğrenimlerine devam edebilmelerine imkân verecek şekilde düzenlenir.”* şeklinde bir düzenleme yapılmıştır. Ancak her gün derse giren okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için haftalık program şeması içerisinde derslerinin belirli günlere toplanarak, lisansüstü derslerine devam etmelerine olanak sağlayan bir uygulama yapılması mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda mevzuat yönüyle tekrar bir düzenleme yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mağduriyetlerinin giderilmesi yerinde olacaktır. Alanyazın incelendiğinde, Oluk ve Çolak (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yasal olarak kendilerine tanınan izin hakkından yararlanamadıkları, lisansüstü eğitime mali bir kaynak sağlanmadığı ve alınan eğitim sonucunda ulaşılanların tatmin edici ve özendirici olmadığı bu araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Araştırmada lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlardan biri de görev yapılan ilin dışında başka bir ilde devam edilen lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlardır. Yaşanan ulaşım güçlükleri, maddi kayıplar, derslere yetişmede zorlanma, adaptasyon sorunları bu bağlamda öğretmenler tarafından üzerinde durulan konulardır. Özpinar (2008), çalışmasında görev yaptığı yerleşkeden farklı yerde lisansüstü eğitim yapmak isteyen sınıf öğretmenleri için de eğitim sürecinin neredeyse imkansız hâle geldiğini belirtmektedir.

Araştırmada lisansüstü eğitim sürecinde devam eden öğretmenlerin öne sürdüğü lisansüstü derslere adapte olmada sorunlar konusunda ise pek çok zor şartla mücadele ederek eğitimlerine devam etmeye çalışan öğretmenlerin böyle bir sorunla karşılaşmalarının ve motivasyonlarının düşmesinin doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından yaşanan sorunlar arasında ifade edilen; okul yöneticilerinden gördükleri mobbing davranışları ve izin alamayan öğretmenlerin çeşitli yollarla derslere devam etmeye çalışmaları sonucunda karşılaştıkları maaş, ekders vb. gelirlerdeki kesintiler ile yaşadıkları maddi kayıplar lisansüstü eğitim almak ve kendini alanında geliştirmek isteyen öğretmenlerin motivasyonunun kırılması, devam ettikleri programları yarıda bırakmaları gibi sonuçlara neden olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde; Nayır (2011) tarafından yapılan ve Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü eğitime devam eden öğretmen, yönetici ve denetmenlerin sorunlarını tespit etmek amaçlandığı araştırmada, ödevlerin fazla olması, ders saatlerinin mesai saatleri içinde yer alması, danışmanlık hizmeti ve derslerin işlenişi, ölçme ve değerlendirme biçimleri ve dersleri veren öğretim elemanları ile ilgili sorunların yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alabaş vd. (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin danışman seçimi ve danışmanların öğretmenlere teze karşı ilgisizliği, enstitülerin ders planlamasını yaparken öğretmenlerin çalışıyor olmalarını göz önünde bulundurmamaları, yöneticilerin öğretmenlere derse gidebilmeleri için yeterli kolaylık sağlamaması gibi konularda sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Gürel'in (2020) lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırmasında ulaştığı sonuçlar arasında; öğretmenlerin “danışman seçimi ve danışman ilgisizliği, lisansüstü derslere devam ve devamsızlık sorunları, ders içerikleri ve anlatımı ile ilgili sorunlar, görev yapılan okulun yöneticilerinin olumsuz tutum, söz ve davranışları, bilgiye erişimdeki sorunlarda yer almamaktadır. Alanyazında yer alan bu çalışmaların sonuçları ile araştırmada ulaşılan sonuçlar paralellik göstermektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerden lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerini sıralamaları istendiğinde öğretmenlerin öncelikle izin konusunda yasal düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda da “öğretmenlerin bireysel gelişim ve yeterlikleri

kapsamında üniversiteler aracılığıyla lisansüstü eğitim almalarının temini" şeklinde öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine ilişkin bir konu gündeme gelmiştir. Şurada görüşülen madde ile süreci koordine etme görevinin Bakanlık ve üniversitelere düşeceğinin altı bir kez daha çizilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nun öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının şeklinde üniversiteler ile işbirliği yaptığı heberleri gündemdeki yerini almıştır (MEB, 2020). Ancak yapılan tüm bu çalışmaların öğretmenlerin izin konusu halledilmediği sürece amacına ulaşmayacağı düşünülmektedir. Öte yandan 18. Milli Eğitim Şurasının sonucunda ayrıca lisansüstü eğitimin özlük ve yükselme hakları konusunda önemli bir kriter ve değerlendirme noktası olarak görülmesi yönünde ortak bir karara da varılmıştır (MEB, 2010). Fakat Şurada varılan kararlar ile çelişkili gelişmeler görülmektedir. Ulusoy ve Güçlü (2020) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların araştırıldığı çalışmalarında, lisansüstü eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerini, okul yöneticilerinin ve MEB'in yeteri kadar desteklemedikleri ve öğretmenlerin MEB'in lisansüstü eğitim sürecindeki sınıf öğretmenleriyle ilgili yasal düzenlemeleri de yeterli bulunmadıkları ortaya çıkarılmıştır. İlk başta öğretmenler olmak üzere eğitim sürecinde görev alan tüm paydaşların bu yeterlikleri hayata geçirmede sorumluluk almaları gerekli görülmektedir (Akın ve Koçak, 2007).

Öğretmenler, görev yaptıkları ilde lisansüstü eğitimlerini sürdürme olanağının sunulmasının da yaşadıkları sorunlara çözüm noktasında etkili bir adım olacağını düşünmektedirler. Bazı üniversitelerin öğretmenler için ayrı kontenjan açtıkları bilinmektedir ancak açılan kontenjanların az sayıda öğretmen alması ve sadece belirli bölümlerde olması beklentiyi karşılamayacağını düşündürmektedir. Ulusoy ve Güçlü'nün (2020) araştırmalarında, lisansüstü eğitimlerine devam eden sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları araştırdıkları çalışmalarında araştırma ile benzer bulgulara ulaşımlardır. Bir diğer çözüm önerisi ise lisansüstü eğitimlerini tamamlayan öğretmenlere ünvanlar verilmesidir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 36. maddesi gereğince, yüksek öğrenim üstü master derecesi almış öğretmenlere bir kademe ilerlemesi, meslekleri ile ilgili öğrenim dallarında doktora yapan öğretmenlere ise iki kademe yükselmesi uygulanmaktadır. Araştırmalarda da yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin yıllarca sürmesi, meşakkatleri ve öğretmenlere kazandırdıkları göz önünde bulundurulduğunda, kademe ve derece ilerlemelerinin bu biçimde yapılması oldukça yetersiz görülmektedir (Bülbül, 2003). Diğer yandan öğretmenler için 4. dönem toplu sözleşme metninde de belirtildiği üzere fiilen girilen dersler için %5 yüksek lisans, %15 doktora yapmış olanlara ek ders ücreti arttırımlı verilir denmektedir. Bu bağlamda hangi alanda yapılırsa yapılsın tezli veya tezsiz yapılan yüksek lisanslara verilen %5'lik fazla ödeme ve %15'lik herhangi bir alanda olan doktora eğitimi yapanlara verilen arttırımlı ek ders okul yöneticiliği görevini yapan öğretmenlere verilmemektedir. Bu durum da okul yöneticileri için yüksek lisans ya da doktora yapmanın pek cazip olmadığı algısını oluşturmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi için dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin olumlu sonuçlanmış çalışmalarının ülkemizde de uygulanması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler lisansüstü derslerin hafta sonu veya uzaktan yapılmasının derslere devamları konusunda çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Maddi kayıplarına ilişkin ise ek ders yönetmeliğinde düzenlemeler yapılmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Güçlülükle devam ettikleri lisansüstü öğrenimlerini tamamlayabilmeleri için üniversitelerin kendilerine ek süre vermeleri de öneriler arasındadır. Ayrıca MEB ve YÖK'ün tüm öğretmenlerin eşit şartlarda faydalanabilecekleri, mağduriyete yol açmayacak şekilde lisansüstü eğitimler konusunda yapacakları işbirlikleri de çözüm önerileri arasında öğretmenler tarafından sunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan tüm bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin mevcut izin yönergesinden yararlanamadıkları ve çeşitli türde mağduriyetler yaşadıkları anlaşılmaktadır. İzin yönergesinin tekrar düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Hatta bu konuda çalışmaların öncelikli olarak ve ivedilikle gerçekleştirilmesinin gerektiği de söylenebilir.

### Kaynaklar

- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51), 353-370.
- Alabaş, R., Kamer, T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aitken, L., Currey, J., Marshall, A. ve Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixedmethod approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24(2), 68-77.
- Artur, L., Marland, H., Pill, A. ve Rea, T. (2006). Postgraduate professional development for teachers: Motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Professional Development in Education*, 32(2), 201-219.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(2), 167-174.
- Cragg, B. ve Andrusyszyn, M. (2004). Outcomes of master's education in nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1), 937-954. doi: 10.2202/1548-923x.1057
- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri*, 7, 65-75.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 61-70.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

- Er, H. ve Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 687-707.
- Erkılıç, T.A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim isteklilikleri etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 46-72.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 51- 110). Ankara: Anı.
- Fullan, M. ve Mascal, B. (2000). *Human resource issues in education: A literature review*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Gürel, R. (2020). DKAB öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 131-170. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3710824>
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği. *Milli Eğitim*, 173, 157-171.
- Harvey, P.J. (2009). *Motivations of teachers in Australian Christian schools to engage in postgraduate study*. (Unpublished dissertation). University of Western Sydney.
- Hermann, M., Pentek, T. ve Otto, B. (2015). *Design principles for industrie 4.0 scenarios: A literature review*. Technische Universität Dortmund. doi: 10.13140/RG.2.2.29269.22248
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 263-284.
- Kashoti, O., Changala, M. ve Sakala, M.M. (2018). An investigation into barriers to implementation of school-based continuing professional development in selected secondary schools in Zimba District, Zambia. *Journal of Popular Education in Africa*, 3(2), 4-17.
- Kılcan, B. (2017). Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi içinde* (s. 94-112). Ankara: Pegem.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111, doi. 10.1080/19415257.2013.823099
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları: Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEY\\_Y\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019a). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019b). 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/12144540\\_28191618\\_Milli\\_EYitim\\_BakanlYY\\_Y\\_2019\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_28.02.2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYY_Y_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2020). *Öğretmenlerin mesleki gelişimini artıracak iş birliği*. <http://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-mesleki-gelisimini-artiracak-isbirligi/haber/20449/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- National Curriculum Board (2008). *The shape of the national curriculum: A proposal for discussion. Melbourne: Commonwealth of Australia*. <http://www.ncb.org.au/default.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222.
- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(Özel Sayı), 141-144.
- Ören, F.Ş., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 193-200.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelemesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 272-28.
- Türker, K. (2001). *Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye'de lisansüstü eğitim*. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri 7, Ankara.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 207.
- Ulusoy, B. ve Güçlü, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-386.
- Varış, F. (1984). *Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme*. Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, R. (2008). *Türkiye'de lisansüstü öğrenim için öğrenci seçimi: Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsünde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada ilk yazar araştırmanın veri toplama süreci ve literatür taraması sürecinde aktif olmuş, birinci yazar ve ikinci yazar verilerin analizi, bulguların sunumu ve araştırmanın sonuç bölümünün tamamlanmasında eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğı yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Volume: 8 Issue: 1 Page Range: 142-166 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.894757

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Making Sense of Teaching and Learning During the COVID 19 Pandemic: Studying Online at Home in Isolation

COVID 19 Salgını Sürecinde Öğretim ve Öğrenmeyi Anlamlandırma: Evde  
Karantinada Uzaktan Öğretim

Mehmet Ali İçbay

### ABSTRACT

This paper is about online education during the COVID 19 pandemic. More particularly, it is about exploring how university students make sense of their online teaching and learning practices during the COVID 19 pandemic. In order to discover their sense-making practices, this study investigates how a group of freshman students in a public university experience online education, focusing on their routine interactions with it. Between October 2020 and January 2021, the study collects the data from 165 freshman students. 133 participants take part in the first stage, describing their initial experiences with online education in a one-page note, in the second stage 25 participants talking about those experiences in semi-structured interviews, in the third stage 89 responding to the online survey, and 7 sending feedback for the draft report in the last stage. The data from those four sources are presented in four sections: (1) the participants' routines with online education, (2) the benefits and (3) the disadvantages of online education according to their online practices, and (4) the students' suggestions to improve the quality of online learning. A closer look on the findings suggests that the sudden massive transition to online education due to the COVID 19 outbreak results in both some advantages and some unforeseen undesirable consequences, one of which is the common confusion among the students that online education lacks socialization opportunities or unfair access to resources.

### ÖZ

Bu çalışmanın konusu, COVID 19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili deneyimleri ve görüşleridir. Dolayısıyla, bu araştırma COVID 19 salgınında üniversite öğrencilerinin öğretim ve öğrenmelerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu anlamlandırma sürecini meydana çıkarmak için, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile deneyimleri irdelenmiş ve bu öğrencilerin uzaktan eğitim ile günlük etkileşimlerine odaklanılmıştır. 2020 Ekim ile Ocak 2021 döneminde 165 birinci sınıf üniversite öğrencilerinden veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında 133 öğrenci uzaktan öğretim deneyimlerini bir sayfalık notla açıklamıştır. İkinci aşamada 25 öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmelerde bu deneyimleri ayrıntılı ortaya koymuştur. Üçüncü aşamada 89 öğrenci anket sorularına yanıt vermiş ve dördüncü aşamada 7 öğrenci araştırmanın taslak metnine geri dönüt sağlamıştır. Bu dört aşamadan elde edilen veriler dört bölümde bulgular olarak sunulmuştur: (1) uzaktan eğitim ile öğrencilerin günlük etkileşimi, (2) uzaktan eğitimin artıları, (3) eksileri ve (4) uzaktan eğitimi geliştirecek öneriler. Bu dört bölümdeki bulgulara yakından bakınca, COVID 19 salgını nedeniyle yükseköğretimin ani ve devasa dijital dönüşümünün bazı olumlu sonuç ve bazı öngörülmeyen ve arzu edilmeyen olumsuz sonuçlara neden olduğu öne sürülmüştür. Bu olumsuzluklardan birisi de üniversite öğrencilerin yaşadığı uzaktan eğitimin sosyalleşme olanaklarından ve kaynaklara eşit ulaşımdan mahrum olduğundan kaynaklı kavram kargaşasıdır.

### Author Information

Mehmet Ali İçbay

Assoc. Prof. Dr., Çanakkale  
Onsekiz Mart University,  
Çanakkale, Turkey  
[icbay@comu.edu.tr](mailto:icbay@comu.edu.tr)

### Article Information

#### Keywords

Online education  
COVID-19  
Pandemic in Turkey  
Online ethnography

#### Anahtar Kelimeler

Uzaktan öğretim  
COVID-19  
Türkiye'de salgın  
Dijital etnografi

#### Article History

Arrival: 10/03/2021  
Editing: 14/05/2021  
Acceptance: 19/05/2021

**For Attribution:** İçbay, M.A. (2021). Making sense of teaching and learning during the COVID 19 pandemic: Studying online at home in isolation. *JRES*, 8(1), 142-166. <https://doi.org/10.51725/etad.894757>

**Ethical Statement:** This study was approved by the Ethics Board at Çanakkale Onsekiz Mart University on December 4, 2020 with approval number 06/16.



## Introduction

A novel coronavirus, formally named as SARS-CoV-2 but widely known as COVID-19, broke out in Wuhan, China in late December 2019 (Wang, Horby, Hayden & Gao, 2020, p. 470). Approximately in two months, this local outbreak evolved into a global pandemic, leading the novel coronavirus to spread rapidly in all continents (McAleer, 2020, p. 46). In order to prevent the spread, local and national authorities in many countries began taking several measures, including social distancing, self-isolation, working at home, and closing large gathering settings like restaurants, gyms, museums, libraries, theatres and schools (Bedford et al., 2020, p. 1016). Higher education institutions, as a form of large gathering site, first extended their semester breaks or created a hybrid learning environment for their students, but when the coronavirus cases increased exponentially, most closed their campuses and moved to online instruction completely (Crawford et al., 2020, p. 19). Following those precautions, the Council of Higher Education, the national authority regulating the tertiary education in Turkey, first took a short break for traditional face-to-face teaching in the universities in early March 2020, and two weeks later ordered that all higher education institutions in Turkey must close their campuses and move to online instruction (Erkut, 2020, p. 127). And since then, the higher education students in Turkey have been attending their classes online at their homes, in isolation, and in quarantine (for more than a year as of May 2021).

This paper is about this sudden transition to online education. More particularly, it is about exploring how university students make sense of their online teaching and learning activities during the coronavirus pandemic. In order to discover their sense-making practices, the study investigates how the students experience online education, focusing on their routine interactions with it. The key theoretical principle framing this research assumes that the participants' self-reports can provide accounts for their sense-making practices, offering insight into their conceptualization of online education. Following this assumption, the participants are initially asked to describe their routine participation with online education, and then express their opinions about it. This paper here reports these accounts that uncover and provide descriptions of how university students make sense of their online teaching and learning activities during the coronavirus outbreak.

Online education (also known as online learning, e-learning, remote teaching, web-based education, or online instruction) is a category of third-generation distance education. It is defined as a form of distance "education being delivered in an online environment through the use of the internet for teaching and learning" (Singh & Thurman, 2019, p. 302). As a result, it is frequently characterized by two-way communication media "that enable interaction between the teacher who originates the instruction and the remote student" (Bates, 2005, p. 7), and by the synchronous (or asynchronous) virtual environment where students can modify their learning activities according to their needs and specific conditions. Due to these characteristics, online education is easily accessible, relatively cheaper, offers richer experiences to a more diverse student population, and provides more flexibility to those students than the traditional face-to-face education (Dwahan, 2020, p. 6).

Online education has developed tremendously due to the rapid expansion of the internet. It has, consequently, become an integral and inescapable part of higher education (Kebritchi, Lipschuetz & Santiague, 2017, p. 5). Not only has it made teaching and learning more flexible, more accessible, and more affordable, but it has also allowed educational institutions to create, store, access and interact instructional materials online, fast, and efficiently (Bates, 2005, p. 7). Due to those advantages, many higher education institutions have gradually moved their instructional activities online (Zimmerman,

2020). However, when the coronavirus broke out in early 2020, and when the national and local authorities ordered the higher education institutions to “switch, almost overnight, to online teaching” (Daniel, 2020, p. 91), the speed of moving instruction online became “unprecedented and staggering” (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020, p. 2). And, this sudden shift to online education resulted in unforeseen challenges, “the main ones being access to technical infrastructure, competences and pedagogies for distance learning and the requirements of specific fields of study” (Marinoni, van’t Land & Jensen, 2020, p. 11). For example, around 8 million students at 202 higher education institutions in Turkey were required to moved online in a short period, two weeks, in March 2020, leaving half of those students without internet connection, and one third of them without any computer or tablet to make use of online education (Karadağ & Yücel, 2020, p. 190).

This study finds its main interest in how this massive sudden shift is experienced by the university students. It explores how the students make sense of this shift in such a short time, focusing on the changes in their learning routines. Also, the study aims to identify how the coronavirus outbreak plays a role in this sense-making process. The paper first explains how the descriptive work reported in this paper is structured, providing a summary of methodology, then lists the findings from the students’ reports in four headings. It ends with the discussion of these findings, emphasizing the confusion that the students have developed about online education due to the coronavirus outbreak.

## Method

This study is a qualitative ethnographic work. It studies college students in their online settings and their routine interactions with it, paying attention to how they make sense of their online learning practices. More particularly, it aims to develop an understanding of online teaching and learning in all their complexities, discovering what meanings the university students make of online education while they engage their instructional life in a virtual environment (see Anderson-Levitt, 2006, pp. 279-282). Following this primary goal, this study offers a thorough and in-depth descriptive analysis of how online education is experienced by the university students during the coronavirus quarantine.

This study can be also considered as an online ethnographic work (also known as virtual ethnography, netnography, cyberanthropology, or digital ethnography). Online ethnography explores cultures and communities gathering data using internet technology (Marshall & Rossman, 2011, p. 183). When compared to traditional ethnography, online ethnography has some advantages, including being less obtrusive, less costly, more accessible, and more convenient (Kozinets, 2010, p. 56). The disadvantages, however, include “higher risks of misrepresentation, difficulties to interpret non-contextualized data in an impoverished social context and the complexity of ethical considerations” (see Tunçalp & Le, 2014, p. 60 for a review on online ethnography). There are two reasons for considering this study as an online ethnography. Firstly, the field in the study is located online. The field in this study is a virtual environment, online education during the coronavirus pandemic, and the participants engage with their routine learning practices in this virtual setting. Secondly, the data for this study is gathered using internet technology. The university students’ notes, the interviews, the survey, and the feedback in the member-check stage are all collected using the internet tools.

The participants in this study are 165 college students in their freshman years attending teaching programs in the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey. The first-year students are attending the Departments of English Language Teaching, Japanese Language Teaching and Chemistry Teaching in the Faculty of Education. They are also the researcher’s freshman students attending his course, Sociology of Education, in the Fall 2020 semester. Out of 165 students,

however, 133 participants take part in the first stage of data collection, 25 in the second stage, 89 in the third stage, and 7 in the last stage. According to the survey data gathered in the third stage, the majority are aged between 18 and 21, two participants aged 23, 24 and 38. There are 60 female and 29 male students. Most live in a big city, 7 in a small town, and 8 in a rural place. Their average weekly load is 8 online courses (approximately 16 hours a week). The convenience sampling strategy is used (Miles & Huberman, 1994, p. 28) because the participants are the researcher's freshman students attending his course, Sociology of Education, in Fall 2020 semester.

There are four data collection stages in this study. In the first stage, the participants are asked to write their initial experiences with online education (see Appendix A for the instruction). On around one-page paper, they are required to describe their experiences with online education and express their opinions about the advantages and disadvantages of online education. A few also provide some suggestions to improve online education. 133 participants submit their notes in late October 2020 using the assignment section on Microsoft Teams program. In the second stage, the researcher conducts semi-constructed interviews with 25 volunteered students in early November 2020. Using Zoom, a videotelephony software program, the participants talk about their experiences, their opinions about the use of online education during the coronavirus, and their suggestions to improve it (see Appendix B for the questions asked in the interviews). At the end of the interviews, there are 442 minutes of interview, an average of 18 minutes, ranging from 32 to 10 minutes. The third stage in the data collection is the online survey. The 16 items in the survey are based on the preliminary findings from the first and second stages. The seven items ask the participants to provide long answers while 9 items focus on the details about their experience. In late November 2020, 89 participants answer the survey, supplying detailed information about their experiences and opinions about online education (see Appendix C). The final stage is the member-check. The feedback in the member check stage is thought to allow the participants "to verify that the findings reflect the participants' intended meanings" (see Kornbluh, 2015, p. 397). The participants are asked to provide comments for the draft findings shared by the researcher. 7 participants send their feedback using Microsoft Teams and 2 using WhatsApp in early January 2021 (see Table 1 for the data collection stages).

**Table 1.** Data Collection Stages

Stage	Type	Date	Participant Number
Stage 1 (1R)	Notes	Oct 2020	133
Stage 2 (2R)	Interviews	Nov 2020	25
Stage 3 (3R)	Survey	Nov 2020	89
Stage 4 (4R)	Member-check	Jan 2021	9

The data analysis in this study starts with organizing the data from the notes, interviews, and survey. This preliminary stage helps the researcher perform minor editing, clean up huge piles of data, and thus turn them into the manageable and analysable chunks. It is the first step in the "process of bringing meaning to raw, inexpressive data" (Marshall & Rossman, 2011, p. 210). In this step, I clean up some notes from the participants because they are not relevant to the research, eliminate two interviews due to the technical problems during the recording, and create the log for each data collection stage. This stage is followed by coding the data. I pick some actual words and phrases from the participants' sentences to represent their experiences and perspectives. Those codes cluster together and create themes as the coding process continues. Meanwhile, I write some thematic notes, describing how those codes cluster as themes and how deviant cases might be interpreted as alternative themes (Marshall &

Rossmann, 2011, p. 213). The last stage in the data analysis is about offering interpretations. Interpretation in this stage is meant to bring meaning and coherence to the codes and themes and to create an engaging story for the readers (see Patton, 2002, p. 480).

It is also important to note that the data reduction and interpretation processes in this study are not linear practices. I start these processes with some initial codes from the participant notes and with some thematic notes explaining how I have selected and clustered them. When I begin reading the interview transcripts, I modify those codes, removing some, adding a few, creating new themes, and offering new thematic notes. Toward the end of this stage, I start writing the draft report, asking some of the participants to read it. Their feedback and the data from the survey help me organize the codes and themes, providing more insight into how the coronavirus outbreak and online education can be discussed as two related concepts.

### **Ethical Statement**

This study was approved by the Ethics Board at Çanakkale Onsekiz Mart University on December 4, 2020 with approval number 06/16.

## **Findings**

The data collection in this study starts in late October 2020, one month after Fall 2020 semester starts, by collecting the students' notes on their initial experiences with online education. It ends with their feedback on the draft report in January 2021, a week after their final examinations. During this four-month data collection period, the data collection and analysis center on two key questions: How do the students experience online education during the coronavirus outbreak? And, how do they view online education, comparing it with traditional face-to-face education? Thus, the findings here report their experiences with online education, focusing on how the students make sense of their online teaching and learning activities at home, in isolation, and in quarantine.

The following findings, gathered from the analyses on the interview transcripts, survey items, and document notes, are organized in four sections. The first section gives an insight into how the students interact with online education, including their routines and their initial observations about their interaction with online education. The next section lists the benefits of online education from the participants' point of view, emphasizing how online education provides safety and comfort in the coronavirus outbreak. The third section outlines the problems with online education according to their remarks, some of which are rooted in the pandemic, some rooted in the lack of infrastructure, and some rooted in the sudden transition to online instruction. The final section gives a summary of the suggestions offered by the participants to improve online education.

### **Preliminaries**

One of the striking findings from the participant notes uncovers a surprising fact that it is the coronavirus outbreak that introduces online education to many students and provides them the first series of opportunities to experience the virtual learning. To put in another way, the participants have not engaged in any online learning activity before March 2020. Thus, in order to explore how they become familiar with online education in such a short time, I ask the students about their online learning routines, focusing on the archaeology and characteristics of their experience with online education.

The participants' answers to the first three questions in the online survey show that most of the students have been attending online education for around six months, a duration of two semesters,

when the survey is administered in November 2020. For 12 students, it is their first semester with online education, having spent around 3 months. Their responses also point that 42 students have had a previous experience with online education before the university. Due to the pandemic, 15 students study online in the high school, and 27 have an online learning experience while they get prepared for the university entrance examinations (see Salturk & Gungor, 2020, p. 144 for similar results). Because the participants are mostly in their freshman year (only 3 sophomores), they have attended their two semesters online either in the preparatory classes, or in the first semester classes, or the last semester of high school, or in the last months of university preparation classes. When asked about their location, the participants state that most are living in a big city, 7 in a small town, and 8 in a rural place. Also, they report that 65 students have their own rooms to attend online classes, 36 using a shared place like living room, 8 outdoor places like a park or café, and one using a neighbour's house for connection.

The second group of questions in the survey focus on the basic characteristics of information technology that the participants use for online education. Their responses demonstrate that the majority use their smart phones and personal computers, and a few (6 students) use their tablets, to get connected. The students' answers in this study also indicate that the most frequently used online education program is Microsoft Teams due to the university policy. However, some use other programs as well such as Zoom, Google Meet, YouTube, Skype, Blackboard, EBA (Eğitim Bilişim Ağı – the educational network founded and maintained by Ministry of National Education in Turkey), and UBYS (Üniversite Bilgi Yönetim Sistemi – the information management system used by Çanakkale Onsekiz Mart University). When they are asked about the communication methods, the students say that they keep in touch with their classmates using smart phone messaging applications, mainly WhatsApp, Instagram, Telegram, and Discord, and that they contact their instructors using the chat section on Microsoft Teams, or emailing them, or in rare cases sending messages on WhatsApp. In addition, when they compare other programs, some of the participants in the interviews tell that they are highly satisfied with Microsoft Teams because it can provide the instructors and students to share slides, texts, video-recordings, and presentations, and can allow them to see and interact with each other during an online lesson.

The questions in the last part of the survey explore the students' online education routines, concentrating on how the instructors and students are accomplishing online lessons. According to their responses, most of the instructors either use the slides to present the lesson content or read aloud the lesson content using their cameras. Also, the students point that there are a few instructors who only read aloud the text without providing any visual materials or turning on their cameras. Unlike those teachers, there are some teachers who are using virtual or physical blackboards in their classrooms and answering the student questions on the board. Some of them share videos with their students, some provide reading lists, and some hold frequent question and answer sessions during their online lessons. When they are asked about how they solve problems when they have a problem online, the students state that they usually seek help from their classmates, sending messages on their smart phones, or try to fix those problems by switching to mobile connection, or restarting their computers or phones. Finally, the participant remarks in the interviews also suggest that the most frequently faced problems on virtual lessons are the internet speed, the freezing computers, and the software not responding due to the slow internet connection.

## Online Education: Advantages

Now I understand that learning can take place anywhere, independent of any place. - Kemal<sup>1</sup> (Participant 3R03)

I think the most important plus is time. Because we don't have to go to the school, we can make most of the time we spend at the school. - Levent (Participant 3R34)

We are not away from our families. One can work better at their own home. - Bülent (Participant 3R16)

These quotes by the participants partly reflect their opinions about the advantages of online education. Some students, for example, think that online education provides the learning flexibility, studying comfortably at home. Some believe that it saves them from getting contaminated with or spreading the coronavirus. Some even tell that it creates a freedom of learning in pyjamas. This section in the paper presents the advantages of online education from the students' perspectives. It discusses those advantages in three parts: Online education provides (1) safety at home, (2) home comfort, and (3) time for personal growth.

### Safety at Home

According to the students' remarks, the most significant advantage of online education is that online education keeps them safe from the coronavirus and prevents them from spreading it to others. The majority, aware of the outbreak risk, realize that self-isolation by staying at home and attending online lessons during the quarantine minimize the virus spread in the society. Nilgün (Participant 1R61), for example, is grateful that she is not staying in "a governmental dormitory with other 2000 girls" during the pandemic. Online education, for her, creates an opportunity to continue her studies at home and to be safe at the same time. Similarly, the findings in the study by Özdoğan and Berkant (2020, p. 23) support this argument, report that one of the benefits of online education is that it minimizes the risk of coronavirus spread and keeps them safe from the virus.

The participants in this study also know that college students are not among risk groups yet one of the major virus transmitters (see Yuki, Fujiogi & Koutsogiannaki, 2020). Agreeing with this finding, Zeynep (Participant 1R29) argues that online education "helps prevent the outbreak spread by staying at home." Kerem (Participant 1R87) also supports this argument by suggesting the following:

Let me talk about the good part of online education firstly. We don't know who will survive during this pandemic. If I get infected, perhaps, I can die as well. My parents too. But, they have more risk. As a result, every day that we spend with them is very precious. At least, if they get infected, we will be next to them. And, this is very important.

### Comfort at Home

Secondly, for many participants, online education provides a learning environment in home comfort. In other words, for many students in the study, online education offers an unfamiliar yet flexible and comfortable learning environment. This includes, for example, the freedom to attend online

---

<sup>1</sup> To keep the participant anonymity, their names are changed with the most commonly used names in 2019 in Turkey (see Turkish Statistical Institute, 2020) and with the names of my relatives. The first (Number + R) in each quotation refers to the data collection stage, and the second number refers to the number assigned for each participant. 3R16, for example, is Participant 16 in the survey stage.

classes in pyjamas, or in bed, or while having breakfast, or even while knitting, or polishing nails, or even doing manicure. Serkan (Participant 3R45) summarizes this freedom as follows:

I think the best part [of online education] is the availability of classes, very easy to reach them within the available limits. If you don't have any problem with the internet or the instruments, there is no worry for not attending the classes or for being late. You can attend the classes without having breakfast, without changing your clothes, or even without washing your face.

This advantage is supported with the study by Young and Norgard (2006, p. 113). According to the findings in their study, online education is a convenient option for the students due to their family and work obligations. A similar advantage is also reported in the study by Altun-Ekiz (2020, p. 7). A participant in her study tells that that the first thing that came to his mind [about the advantage of online education] is that he can listen to the online course while laying in his bed.

In addition to this freedom, the majority told that due to the flexibility characteristic of online education, they do not have to worry about transportation and accommodation as they do normally in traditional face-to-face education. That is, because online education is one-click away and provides home comfort, the participants do not spend time or money for transportation (paying for taxi or waiting for bus for example), or for accommodation (paying for rent or preparing breakfast in the morning for example). Hence, Füsün (Participant 3R41) can "have money in [her] pocket now." Swan et al. (2000, p. 365) find a similar finding in their study, stating that the students prefer online courses because of the distance that they have to travel for traditional courses.

Another advantage is self-control. For the participants, online education provides the learning independence, making them in charge of their own learning. They can, for example, adjust the learning speed according to their needs and preferences. Masal (Participant 2R03) tells that watching the recorded lessons in the evening help her understand the concepts more efficiently (see Yolcu, 2020, p. 244 for a similar finding). Similarly, for İbrahim (Participant 3R11),

It is a plus to attend the classes while sitting [at home]. The other point that I enjoy is that the lessons are video recorded. Sometimes I can miss the classes and I can watch the recordings for those classes later.

This finding is similar to the benefit, accessibility, reported in the study by Coyner and McCann (2004, p. 224). For them, online education provides the students to gain to information any time seven days a week. Because of the availability of information, students can study in any location at any time of the day according to their schedule (Li & Irby, 2008).

### **Time for Personal Growth**

Some of the participants in the study mention an unforeseen benefit of online education. According to their remarks, online education lets them focus on their personal improvement. Because they spend less (or no) time for the regular routines in traditional face-to-face instruction like traveling to the school or maintaining household, they can spare more time for personal development. Some participants find more time for their hobbies like windsurfing and skating. Kazım (Participant 3R82), for example, "started learning a new language." Sevgi (Participant 3R16) also begin exploring online certificates:

Because there is no spatial and temporal limitation [in online education], you can receive certificates from the universities abroad.

## Online Education: Problems

I have never enjoyed online education, even for a little bit. Of course, there were problems, hurdles in face-to-face education. But now, I want them [those problems] back! - Sude (Participant 1R15)

I think this online education sure makes students lazy. - Masal (Participant 2R03)

These quotes above are some examples for the problems that the participants experience when they are attending online education. Some of those problems are rooted in the inevitable consequences of coronavirus outbreak. The students have no other option but to follow their lessons online due to the coronavirus quarantine. Some problems are originated in the characteristics of online education. For the participants, online education lacks an authentic classroom setting, for example. Some can be attributed to the infrastructure. Most participants complain about the frequent internet cuts. And, some problems can be associated with the learners attitude towards online education. They, for instance, use their personal computers only for communication and entertainment purposes previously, and using them for education creates a dilemma for them. This section presents those problems in five parts: (1) problems at home, (2) technical problems, (3) problems with digital literacy, (4) lack of interaction, and (5) problems with online examinations.

### Problems at Home

In order to decrease the spread of coronavirus, in March 2020 the university students in Turkey are asked to leave their campus, stay indoors, and attend their classes online during the pandemic. Most of them are left with no choice but to leave their dormitories, rooms, or houses, to quit their part-time jobs, projects, or trainings, and to live with their parents, siblings, or relatives, in isolation for an indefinite period. Meanwhile, they are also asked to continue their undergraduate programs online. This sudden transition from the traditional face-to-face instruction in the classrooms to the online instruction at homes causes a huge problem: Most houses lack the resources necessary to provide for the students and support their online education experiences.

For many students, sharing home with family members while studying online is a source of distraction. The routines at home such as repairing, vacuuming, or even regular conversations among family members cause distraction. Yiğit (Participant 1R04) lists those problems:

I can tell that this [online education] is not proper at home. For example, guests can come, or my father can make repairs at home, or my mother can vacuum and many other examples. These are tiny but critical hurdles that we are faced during this period.

In addition, sharing the limited resources at home is another source of trouble for online education. For some participants, sharing a room with brothers and sisters, who are also attending online classes, makes it difficult for them to focus on their virtual learning activities. There are, for example, “four male brothers at home” in Çınar’s family (Participant 1R120). He is the oldest one, and they are all trying to follow their own online courses at the same time in the same room. In order to overcome this problem, Kumsal (Participant 1R08) decides to study in the evenings:

Because I do not have a room for myself in my parents’ house, and also the internet is better at nights, I usually study in the evenings.



Or, the participants ask their parents to provide them a convenient place for online education. Pelin (Participant 2R01), for instance, wants her parents not to stay in the living room when she is studying:

To tell the truth, there is almost no [connection] signal in my room. So, I have to stay in the living room [during online education]. And, I have to kick out my parents.

### **Technical Problems**

One of the most frequently expressed problems in the participants' notes and interviews is the technical troubles. For them, there is lack of infrastructure, making it difficult, in some cases almost impossible, to access to online education. The problems in this part are organized in three levels: the internet service, the equipment (hardware), and the programs (software).

Most of the participants in this study complain about the quality of internet service in Turkey. Since they started attending online education in March 2020, almost all have experienced a problem with their internet service providers. Either the connection is too slow, or in poor quality, or unstable (a fluctuating connection speed), or too expensive to afford. Some students living in rural areas, for example, have no connection during stormy days. Or, due to the frequent power cuts, some are left with no choice but to use their mobile connections (see Kürtüncü & Kurt, 2020, p. 72). Or, because they cannot afford connection at their homes, a few spend hours to find a Wi-Fi spot. One, for instance, has to use her neighbour's connection, or the other two students have to wait for a couple of weeks for the connection infrastructure to be installed in their neighbourhood and then to be connected to their houses.

The following three cases demonstrate how the lack of a steady internet connection can harm online education. The first case is taken from Miraç's (Participant 1R87) note. While he is explaining his view on the limitations of online education, he talks about his experience with online education:

Due to the connection problems, the videos [in online instruction] often disappear, I sometimes have to leave the [online] lessons, and the sound [in classes] deteriorates or disappears completely, to name a few.

Yusuf's (Participant 1R119) case is similar to Miraç's experience:

Technical problems like connection cuts can harm [online] lessons. For example, one day when the connection was poor, I had to reconnect. This caused me to miss some parts of the [online] lesson and distract my attention.

While she is expressing her opinion about the lack of universal policies for providing educational opportunities for all students during the coronavirus outbreak in Turkey, Defne (Participant 1R03) complains about using her friend's resources:

For online education to be perfect, the resources and the level of education in the country are supposed to be high, and the quality of the education outstanding. In this process that we have been experiencing, I observe that people have been forced hard. In this difficult period that we live, I realize that the policies are not sufficient or proper. I am writing this [the note] at my friend's place using his computer and his internet connection, for example.

In addition to the infrastructure problems with the students' internet services, the students also observe that the campus connection that the instructors use for their online classes can cause serious

problems. Eymen (Participant 1R84), for example, notices that “some problems with online instruction can happen due to the instructors’ slow connection speed.” Some of those problems results in “frozen” connections, and the poor video and audio quality, making the students restart the applications and programs on their computers.

Some of the technical problems result from the hardware (the equipment) and software (the programs and applications) that the participants use to get connected to online education. Most of the students in this study mainly use their smart phones, some their laptops, and a few their tablets or desktops. Also, there are some students who are using personal computers and smart phones simultaneously. The majority use Microsoft Teams, the communication platform, developed by Microsoft, that offers workspace, chat, videoconferencing, file storage, and application integration among the instructors and students. Some also make use of Zoom, and a few students using Google Meet, YouTube, Blackboard, Google Classroom, Skype and EBA (Eğitim Bilişim Ağı – the educational network founded and maintained by Ministry of National Education in Turkey) for their online classes.

The technical problem is chiefly caused by the inconsistency between the equipment that the students own and the program, Microsoft Teams, that requires for efficient running. In other words, either the participants’ personal computers are outdated, need to be replaced or updated, or in some cases are broken, need to be repaired. Or, because most use their smart phones for online education or old computers, Microsoft Teams does not support some features and thus causes major problems on their smart phones and old computers. A good illustration is Azra’s (Participant 1R119) experience with her old computer:

I already told that my computer was broken, and did not work as efficiently as previously, and did work too slowly. Today, it did not turn on, and because it was too slow, because it took a lot of time to start, I missed the morning class at 9. I could only catch the half of class.

Mustafa (Participant 1R35) expresses his experience with his old computer:

Because I don’t have a new computer, I don’t see what my instructors and classmates write in the chat section and sometimes miss what is being discussed there. Sometimes my computer freezes and what is being talked in that period passes in a second and words gets mixed.

Sena (2R02) has a similar experience with her old computer:

Sometimes when there is a problem with computer, it kicks me out. Until I get connected again, the topic is already discussed [...] and I can’t join in the discussion when I want.

### **Problems with Digital Literacy**

The sudden transition to online education due to the coronavirus outbreak has unearthed a deficiency, the lack of digital literacy, among the instructors and students in the higher education institutions (see Hodges et al., 2020, p. 2). The magnitude of the deficiency is too overwhelming for those parties because the transition is exceptionally sudden due to the outbreak. In this sudden unforeseen process, the digital transformation uncovers the fact that some instructors and students do not have previous experience with information technology, some have limited competence with online teaching and learning, and few have even developed negative attitudes towards the use of digital technologies for their teaching and learning activities (see Kurnaz & Serçemeli, 2020, p. 275, for a similar finding).

Surveying what 101 instructors, who teach the accounting courses in the universities, think about online education, they find that most of them are not comfortable with continuing online education after the pandemic.

The participants in the interviews particularly complain that most of their instructors have very limited experience with the use of information technologies for their courses. While she is describing her experience with online education, Pelin (Participant 2R01) tells that “no one, only the teacher, talked during the class, and he did not ask any question to anyone.” A similar comment by Masal (Participant 2R03) supports Pelin’s case:

For example, there is one lesson. I don’t want to give away his name. Our teacher neither turns on his camera nor shares his screen. He sends us a text in pdf format. Then, during the class, he just reads that text.

The lack of digital literacy is found in the study by Eroğlu and Kalaycı (2020, p. 1014). According to the student responses in their study, online instructors do not make use of instructional materials other than texts in pdf.

### **Self-Motivation**

In addition to the lack of proficiency in digital literacy among the instructors and students in the higher education, most of the participants in the study report that they have a serious trouble in maintaining their attention in the virtual classes. According to many, although online courses provide flexibility and autonomy for them, learning in home comfort and reaching instructional materials quickly can cause them to lose attention easily. Some associate the reason with the distractors at home, some with their computer habits, and some with their learning styles. For them, there are many distractors in their rooms, at their homes, in their desks, and on their computers, or smart phones.

Some participants observe that studying at home distracts their attention. For them, there are many distractors preventing them from focusing on their online lessons. Those distractors, for example, include food in the kitchen, television in the living room, or bed in their rooms. Eylül (Participant 1R22) explains how she loses attention during the online instruction:

When my computer, connected to the internet, is available in front of me at home in Izmir, it has become difficult to find the motivation to start the lessons, seeing that there are other things to do online. Also, the thought of freedom and comfort to be late in classes makes me join the classes when I am still sleepy.

Some also identify the reason with their computer habits. For Doruk (1R62), “attending classes on my computer, which has been my entertainment box so far, is becoming the least productive event of my life.” For Miray (Participant 1R62) also, maintaining her attention online is tiresome. She starts “knitting during the classes [because] I feel too sleepy, as if a stallion is sitting on my eyes.”

Maintaining attention online is a challenge for the students. And, in order to maintain attention, they are expected to “be self-motivated and self-directed” (Kebritchi, Lipschuetz & Santiago, 2017, p. 8). In addition to this expectation, studying online at home in isolation with other family members due to the coronavirus outbreak makes it more challenging for them. In a short period of time, they are required to adopt their learning styles and skills to participate in online courses successfully. The students with lower levels of self-directed learning skills (see Lin & Hsieh 2001, p. 382) and with lower self-efficacy (see Tsai & Tsai 2003, p. 48) are now expected to perform well online and remove those pandemic-related obstacles at the same time.

### **Lack of Interaction**

Online education, for many participants, lacks interaction. Those students repeatedly complain that online classes do not possess an interactional environment. For them, it is one of the most fundamental components of a teaching and learning activity. And, when they are suddenly asked to move online due to the coronavirus outbreak, they find themselves in this unfamiliar virtual environment, expecting the same interactional characteristics that they are used to experiencing in the traditional face-to-face classrooms.

The lack of interaction in virtual classrooms results in three problems. First of all, online education does not provide an authentic classroom atmosphere. For the students, the authentic classroom atmosphere in the classroom involves many interactional features ranging from body language, mimics, chats, and gossips among the classmates to writing on the board, sitting at the desks, taking notes with pen, or walking in the classroom. Supporting this argument, Kuzey (Participant 1R107) stresses the role of social qualities of education in classrooms:

Education is communication, and communication usually requires concreteness. Perhaps there is no big difference between the two cases, but we have realized that over years we are used to the social qualities of education, classroom settings and educational materials.

A similar remark by Azra (Participant 1R119) argues that feeling is a crucial part of classroom life, and how it plays a key role in her success:

I think that the only thing that we have is feeling. It is more emotional [more feeling] to feel the texture of book cover than touch on the screen to turn over the page. As a result, when I take notes with my hands, when I write important topics with coloured pencils, or when I write a fancy note on a book (it does not have to be fancy, it can be just regular note), I feel that I have accomplished more.

Masal (Participant 2R03) describes her frustration with online education with the “wall” metaphor:

The classes are not interactive. No matter how much the teachers and students try [to make it more interactive]. As if the teacher was talking to the wall, and we were watching that wall.

Secondly, according to the participants, online education offers limited opportunities for mixing socially with others. In other words, because virtual classes do not possess the interactional qualities of traditional face-to-face classrooms, there are fewer opportunities for the students to get together and socialize with their classmates online. Those opportunities, for them, can happen in the classrooms, such as laughing at a joke or engaging in a controversial debate, or take place outside the school like drinking a cup of tea in the school cafeteria, visiting toilet during the break, working together in the library, or meeting in a restaurant. In order to emphasize the role of socialization in the university, Miray (Participant 1R109) gives an example:

We would meet and work together with my friends in the library or in the café after the classes. Not only did we study productively, and we were enjoying it, but also we would motivate each other by observing the others work.

Also, because most of the participants are in their freshman years when this study is conducted, and because due to the pandemic, they are attending online education, they have not had any opportunity to meet their classmates and thus to create any friendship in the university. Pelin (2R01) talks about the lack of new friendship in her class:

This is my first year in this department. Consequently, I haven't met any friend. I don't know anyone. I haven't had any friend [from the department]. This is also a big problem for me. I wish I could go out with my friends, chat, have fun with them, talk about the courses, after the classes. But, right now I haven't met anyone. I haven't socialized at all.

The third problem, according to the students in the study, is that they cannot have any experience about their practical courses with online education. For them, online education does not provide any practical experience. Because they are studying teaching, and because they will become teacher after they graduate, many think that teaching requires practice in authentic settings. Esra (3R44) gives an example:

For example, math is the course that one can understand with texts and visuals. I watched in some Youtube videos that they explain the topics with three dimensional figures. I think this is more effective.

### **Online Examination**

The last problem with online education is online examination. For many participants in this study, online examinations lack policy to ensure fairness, and thus it maximizes abuse and cheating. Masal (Participant 2R03) gives an example:

There is no regulation. Of course, you [as the instructor] can ask us to turn on our cameras and microphones during the exam. This is an option. But, we didn't have this type of exam this year. And, in a tricky question, it is really really easy to send the correct answer to your friend on WhatsApp.

The same worry is expressed by the university students in the study by Kürtüncü and Kurt (2020, 72). A senior student expresses her worry:

While cheating cannot be prevented in face-to-face examinations, I think the students' efforts will be wasted in online examinations [due to cheating].

### **Online Education: Suggestions**

In addition to the pros and cons of online education, the participants are asked to provide some suggestions to improve the quality of online education. Their suggestions are discussed in two parts. The first group focus on what the instructors can do to improve the effectiveness of online classes. One of the most frequently stressed proposals in this group is that instructors should first keep their cameras on and then ask students to turn on their cameras and microphones during online classes (see An & Frick, 2006, pp. 495-496 for a similar suggestion).

From Pelin's (Participant 2R01) point of view, keeping cameras on during online lessons would stimulate a regular classroom environment where the students "can see each other's face." For Sena (2R02), it also creates a connection between the instructor and students:

[If I were the instructor] I would probably ask my students to turn on their webcams. Not to control their behaviour, but to make a connection with them. To give the message to the students: I am here, how about you?

The other suggestions for the teachers include taking attendance, having short breaks, learning more about the student profiles, understanding their situations and problems, making more quizzes, making use of boards, asking more question and becoming more interactive, motivating the students to ask questions, providing more online resources, holding individual sessions with some students, having online office hours, and using visual resources to make the lessons more attractive for the students. Zekiye (Participant 3R1) gives an idea of what she would do if she were an instructor:

I would share the video, which I record myself talking about the topic, with my students a couple of days earlier. I would ask my students to note down their questions and the points that they don't understand. In the lesson, I would answer their questions and explain those points, and would give them a short assignment or exercise about them.

Like Zekiye, Esen (Participant 3R48) describes what an instructor should do to improve online teaching:

I would give a lot of assignments. But, I would arrange those assignments not to be too much time-consuming. I would create some activities to enjoy the moment, letting them know that this [online education] is different from watching videos on YouTube. I would make them remember that they are still students, letting them know there are more things than those classes that they face. I would organize game tournaments, open reading clubs, and would meet them once every week to talk about a movie. Although this might mean that I have to spend more time for work, I would do anything that I can do to prevent my students from not experiencing student life.

Those suggestions reflect the four roles identified for online instructors: pedagogical, social, managerial, and technical responsibilities (see Berge, 1998). And, the participants' suggestions in this study place the emphasis on the pedagogical and managerial responsibilities of online teachers. The online instructors are expected to perform instructional goals, delivering content and using technology to do so, and to organize and guide their students to learn online better (Tucker & Neely, 2010, p. 29).

The second group in this section is the suggestions about what the administrators should do. One of the proposals that the participants offer is that the authorities should provide the equal opportunities to all students, including the free internet and affordable computers or tablets. Nilgün (Participant 3R55), for example, thinks that the authorities should "find the students without computer or tablet and should provide them." A similar suggestion by Hakan (3R65) pictures the current situation with the online education in Turkey:

I think the biggest problem is that there are still some students that do not have the internet or the gadget to get connected to online education. Seeing that we are now in the 21st century, I think they [the authorities] should realize that this is not a luxury but a need, and that they should fix this problem.

The second proposal is about creating small classrooms with fewer students. According to some students, this would let the instructors spare more time for each student. Masal (Participant 2R03) supports this proposal with her formulation: "The fewer students in the class, the more interactive the class." As a result, she disagrees with the frequent practice of merging a couple of groups into an online

class. Another suggestion by Yaşar (Participant 3R02) is about online teaching program, proposing that online applications or programs can be upgraded to be able to send instant notifications to the students when the online lessons start.

## Discussion

This study explored how a group of students in a public university in Turkey made sense of their online teaching and learning activities during the coronavirus outbreak. Between October 2020 and January 2021, the study collected the data from 165 freshman students. 133 participants took part in the first stage, describing their initial experiences with online education in a one-page note, 25 participants talking about those experiences in the semi-structured interviews, 89 responding to the online survey, and 7 sending feedback for the draft report in the last stage. The data from these four sources were presented in four sections: (1) the participant' routines with online education, (2) the benefits and (3) the disadvantages of online education according to their online practices, and (4) the students' suggestions to improve the quality of online learning.

One of the striking findings from the study suggested that it was the coronavirus outbreak that introduced the participants to the virtual teaching and learning environment. Although Turkey has a long history of distance education, the sudden and massive shift to online education due to the pandemic created a "didactic and structured" virtual education facility that lacks the qualities of conventional face-to-face education (Bozkurt et al., 2020, p. 85). And, as Ali (2020) puts forward in his study, "transitioning to online learning at scale is a very difficult and highly complex undertaking for education systems" (p. 21), the students and instructors in the higher education institutions in Turkey could not adjust their teaching and learning habits to the new circumstances in this speed of this complex undertaking. To put it another way, the study showed that before the pandemic, few participants had limited previous experience with online education, such as watching online lessons on YouTube or informal video meetings with the instructors on WhatsApp. And, studying online at home in isolation due to the pandemic emerged as an unforeseen, unplanned, and massive shift for them. One of the consequences of this sudden shift caused the participants to mistakenly associate the drawbacks of coronavirus quarantine with the undesirable characteristics of online education. Some participants, for example, viewed online education as a barrier for "campus socialisation" (also discussed by Adnan & Anwar, 2020, p. 49). However, the lack of interaction, socialization, and isolation was the result of nationwide lockdown due to the coronavirus, not the adverse results of online education. This argument thus provides a research opportunity for further studies to explore how the coronavirus pandemic plays a key role in shaping online education in higher education.

The sudden transition to online education due to the coronavirus outbreak has accelerated the the process of digital transformation in the higher education institutions. The digital transformation has been already expanded massively because of the recent developments in the internet technologies (Kebritchi, Lipschuetz & Santiago 2017, p. 5). However, when the coronavirus outbreak made the national authorities use online education as the sole solution for continuing teaching and learning activities in the countries, the process of digital transformation speeded up radically. However, this sudden immense transformation process caused some serious problems in the education field. To start with, the students from the undeveloped, remote, and rural areas had limited access to online education due to poor (or no) internet or a lack of internet (see Aristovnik, Keržic, Ravšelj, Tomaževic & Umek, 2020, p. 8 for a similar finding). Also, because the students had very limited time (the decision for moving to online education was made in two weeks in Turkey), the students had problems in adopting

themselves to this new virtual learning environment, and the students had trouble in developing self-discipline to maintain their focus online (see Bao, 2020, p. 114). A good illustration of this is the participants' complaint that the virtual classes lack interactional qualities (see Brown & McCall, 2021, p. 6). Because the pandemic made it impossible for the students to change their learning habits, they had the same expectations for online education. As a result, this argument offers a new research area in the field of online education, exploring how the students and teachers adapted their teaching and learning habits to the online education circumstances in such a short time.

The fundamental advantage of online education that was frequently emphasized by the students in the study was that online education provided safety for the students. The participants in the study believed that studying online at home and in isolation prevented the coronavirus spread. The same argument was supported by the study by Dowd et al. (2020, p. 9697). Their study indicated that the school settings could be a hub of virus transmission. The study by Özdoğan and Berkant (2020, p. 23) supported this argument and reported that one of the benefits of online education was that it minimized the risk of coronavirus spread and kept the students and their parents safe from the virus. In addition to keeping them safe at home, online education also created a convenient teaching and learning environment. Similar to the findings in the studies by Young and Norgard (2006, p. 113) and Coyner and McCann (2004, p. 224), online education offered the students a more efficient, faster and cheaper accessibility for the teaching and learning opportunities. The students in this study, for example, told that watching the video-recorded lesson in the evenings let them focus more on their learning and spare time for other activities. However, this advantage resulted in an indirect consequence: The students lost their independence. To put it another way, when the participants moved back to their parents' houses due to the pandemic, they started losing their early adulthood independence. While they were independent before the coronavirus outbreak (earning and spending their own money, managing their daily routines, and organizing their lives on their own), living with their parents due to the lockdown limited their initial experiences of early adulthood. This surprising finding in the study can be explored more in further studies, focusing especially on how moving back to parent's home plays a significant role in shaping the university students' early adulthood experiences.

In addition to the disadvantage listed in the previous paragraph, there were two main problems with the sudden massive transition to online education in Turkey. The first one was rooted in the lack of resources. Most students had trouble in obtaining a computer for online education. Or, due to the frequent power cuts, some students were left with no choice but to use their mobile connections (see Kürtüncü & Kurt, 2020, p. 72 for similar findings). The second problem was about the lack of digital literacy among the instructors and students in the higher education institutions (see Hodges et al., 2020, p. 2). Because the students did not have enough time to get prepared for the basic characteristics of online education, the students and teachers with no or limited digital literacy experience had trouble in following the courses designed for virtual classes. In addition to these major problems, the study also unraveled some less frequently stressed problems. The study, for example, showed that there was the student with visual impairment who has a lot of trouble in watching the screen for a long time because after some time it started hurting his eyes. Also, there were seven foreign students in the study. All of those foreign students reported that they had difficulty in following the courses in Turkish. The language of instruction over the internet created a linguistic barrier for them (see Duffy, Gilbert, Kennedy & Kwong, 2002, p. 78 for the finding in language and online education). These two problems can be explored more in further studies, especially investigating how disability is accounted for in



online education, or how language plays a key role in shaping the students' online education experiences.

The first limitation of the study was rooted in the sampling technique. The sample, the researcher's undergraduate students in his course, the Sociology of Education, was conveniently and purposefully selected. As a result, the findings of the study could be attributed to this sample group or in some cases to similar groups. Also, the students might have refrained from providing some critical data because the researcher was their instructor, and thus they did not want to risk their identities. Thus, a further study can replicate this work with a larger sample group and check if similar findings can be obtained. The second limitation was the data collection methods. The descriptive data in this study were collected online, using Microsoft Teams, the student emails, and the interviews on Zoom. Collecting data online might obstruct the hidden face of the interactions. To put it another way, because collecting data using the internet could fail to uncover some critical information that might normally be gathered in tradition face-to-face data collection methods such as observation and interviews. Thus, a further study can collect data about the students' experiences with online education using face-to-face methods, focusing especially on the interactions among the students.

## References

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Altun-Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(1), 1-13.
- An, Y., & Frick, T. (2006). Student perceptions of asynchronous computer-mediated communication in face-to-face courses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 485-499.
- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. In J.L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279-295). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Aristovnik, A., Keržic, D., Ravšelj, D., Tomaževic, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(8438), 1-34.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115.
- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Bedford, J., Enria D., Giesecke J., Heymann D. L., Ihekweazu C., Kobinger G., ... Wieler, L. H. (2020). COVID-19: towards controlling of a pandemic. *The Lancet*, 395(10229), 1015-1018.
- Berge, Z. L. (1998). Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1, 1-12.

- Brown, G., & McCall, V. (2021). Community, adaptability, and good judgement: Reflections on creating meaningful, sustainable pedagogy in uncertain times. *Developing Academic Practice*, January, 5-9.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Coyner, S. C., & McCann, P. L. (2004). Advantages and challenges of teaching in an electronic environment: The accommodate model. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 223-228.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, ... Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology*, 49(1), 5-22.
- Dowd, J. B., Andriano-Liliana, B., Rotondi, D. M., Valentina, B., Block, P., Xuejie, D., ... Mills, M. C. (2020). Demographic science aids in understanding the spread and fatality rates of COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(18), 9696-9698.
- Duffy, T., Gilbert, I., Kennedy, D., & Kwong, P. W. (2020). Comparing distance education and conventional education: Observations from a comparative study of post- registration nurses. *ALT-J Research in Learning Technology*, 10(1), 70-82.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 125-133.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*, March, 1-15.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4-29.
- Kornbluh, M. (2015). Combatting challenges to establishing trustworthiness in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography: Doing ethnographic research online*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Sciences Academy*, 2(3), 262- 288.

- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 7(5), 66-77.
- Li, C., & Irby, B. (2008). An overview of online education: Attractiveness, benefits, challenges, concerns and recommendations. *College Student Journal*, 42(2).
- Lin, B., & Hsieh, C. (2001). Web-based teaching and learner control: A research review. *Computers & Education*, 37, 377-386.
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU global survey report*. Paris: International Association of Universities.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAleer, M. (2020). Prevention is better than the cure: Risk management of COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 46.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(3), 137-174.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359-383.
- Tsai, M., & Tsai, C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43-50.
- Tucker, J. P., & Neely, P. W. (2010). Unbundling faculty roles in online distance education programs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 20-32.
- Tuncalp, D., & Le, P. L. (2014). (Re)Locating boundaries: A systematic review of online ethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, 3(1), 59-79.
- Turkish Statistical Institute. (2020). En popüler bebek ismi erkeklerde Yusuf, kızlarda Zeynep oldu. *Basın Odası Haberleri* 3.
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The Lancet*, 395(10223), 470-473.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

- Young, A., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *Internet and Higher Education, 9*, 107-115.
- Yuki, K., Fujiogi, M., & Koutsogiannaki, S. (2020). COVID-19 pathophysiology: A review. *Clinical Immunology, 215*, 108427.
- Zimmerman, J. (2020.) Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education, March*.

### **Author Contribution Statement**

The author confirms sole responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

### **Acknowledgements**

I would like to thank my freshman students, who were attending the Sociology of Education course in Fall 2020, and isem Grr and Sedat Yakut for their feedback and contributions.

### **Conflict of Interest**

The author certifies that he has NO affiliations with or involvement in any organization or entity with any financial interest (such as honoraria; educational grants; participation in speakers' bureaus; membership, employment, consultancies, stock ownership, or other equity interest; and expert testimony or patent-licensing arrangements), or non-financial interest (such as personal or professional relationships, affiliations, knowledge or beliefs) in the subject matter or materials discussed in this manuscript.

### **Ethical Statement**

This study was approved by the Ethics Board at Çanakkale Onsekiz Mart University on December 4, 2020 with approval number 06/16.

**Appendix A**

## The instruction for a one-page note on online education

Dear students,

I would like you to write down your experiences with online education. I want you to share your experiences with your online classes (positive, negative, bad, good, surprising, interesting, or funny) with me. Please avoid giving private information such as the name of the instructor, the course, or your friends. Please be honest and sincere. There is no composition rule for your paper. Thank you very much.

## Appendix B

### Interview questions

1. How long have you been attending online education?
1. 1. Did you have any previous experience with online education?
1. 2. Can you talk about it?
  1. 2. 1. When?
  1. 2. 2. What grade(s)?
  1. 2. 3. What course(s)?
  1. 2. 4. What software?
  1. 2. 5. What instrument?
2. What type of technological instruments do you use for online education?
  2. 1. Desktop? Laptop? Smart phone? Tablet? Other?
  2. 2. Which one do you prefer?
  2. 3. Why?
  2. 4. What problems have you had with it?
3. How is your internet service (that you use for online education)?
  3. 1. Broadband connection or mobile? Or other?
  3. 2. How is the speed?
  3. 3. How is the quality?
  3. 4. Any cut-off?
4. Where do you get connected to the internet?
  4. 1. Do you have your own room?
  4. 2. If not, where?
  4. 3. Any problem with sharing your room?
  4. 4. Siblings? Relatives?
5. What software do you use for online education?
  5. 1. If you use more than one, can you compare them?
  5. 2. What problems have you had with the software?
6. What are the advantages of online education?
  6. 1. What do you like about online education?
7. What are the surprising (or strange, or unfamiliar) parts of online education?
  7. 1. What makes you surprised in online education?
8. What are the disadvantages (or the parts to be improved) in online education?
9. When you compare online education with tradition face-to-face education:
  9. 1. What are the cons of tradition education?

9. 2. What are the cons of online education?
9. 3. What are the pros of tradition education?
9. 4. What are the pros of online education?
10. What should be done to improve online education?
  10. 1. What are your suggestions?
  10. 2. For the instructors?
  10. 3. For your classmates?
  10. 4. For the software?
  10. 5. For the administrator?
11. If you were an instructor using online education, what would you do (or not do)?
12. What else would you like to add?

## Appendix C

### Survey Questions

- (1) What is your gender?
- (2) How old are you?
- (3) Where do you live now? City, town, village?
- (4) How long have you been attending online education?
- (5) In what grades or schools have you attended online education?
- (6) Where do you get connected online? Your own room? A shared place?
- (7) What technological instruments do you use for online education?
- (8) What programs or applications do you use?
- (9) What do you do during online classes? Methods? Materials? Techniques?
- (10) What are the pros of online education?
- (11) What are the cons of online education?
- (12) How do you keep in touch with your friends?
- (13) How do you contact your instructors?
- (14) How do you solve the problems with online education?
- (15) What would you do (or not do) if you were an instructor using online education?
- (16) What would you suggest to improve online education?





JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 167-178 e-ISSN:2458-9624 DOI: 10.51725/etad.906161

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Meslek Tercih Nedenleri: İçsel ve Dışsal Faktörler

Career Choice Reasons of Pre-School Teacher Candidates:  
Intrinsic and Extrinsic Factors

Aycan Buldur, Meryem Ezgi Keskin, Esmâ Börekçi

### ÖZ

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri, mesleki performansları ve gelecek beklentileri üzerinde etkili olması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı da okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim görmekte olan 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler kategorisel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini hem içsel hem de dışsal faktörlerle tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ancak tercih nedenlerinde içsel faktörlerin dışsal faktörlere kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir kısmı üniversiteye yerleşme aşamasında okudukları bölümü ilk sıralarda tercih ettiklerini ve tekrar tercih şansları olsa okul öncesi öğretmenliği programını yeniden tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

### Yazar Bilgileri

Aycan Buldur

Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye  
[aycanbuyuktanir@gmail.com](mailto:aycanbuyuktanir@gmail.com)

Meryem Ezgi Keskin

Öğretmen, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye  
[ezgi\\_keskin58@gmail.com](mailto:ezgi_keskin58@gmail.com)

Esmâ Börekçi

Öğretmen, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye  
[brkcesma2@gmail.com](mailto:brkcesma2@gmail.com)

### ABSTRACT

The reasons for pre-service teachers to choose the teaching profession are important as they affect their professional performance and future expectations. The aim of this study is to investigate the reasons of pre-school teacher candidates for choosing teaching profession. The study group consists of 90 teacher candidates studying at the Preschool Education Program of a state university. The data collected through the interview form were analyzed during the categorical content analysis method. As a result of the analysis, it was revealed that the teacher candidates chose the teaching profession with both intrinsic and extrinsic factors. However, it was determined that intrinsic factors are more effective than extrinsic factors. On the other hand, as a result of the research, most of the participants stated that they preferred their department as their first choice in the university placement stage, and that they would prefer the preschool teaching program if they had the chance to choose again.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim  
Öğretmen adayı  
Meslek seçim nedenleri

#### Keywords

Preschool education  
Teacher candidate  
Career choice reasons

#### Makale Geçmişi

Geliş: 30/03/2021

Düzeltilme: 21/05/2021

Kabul: 26/05/2021

**Atıf için:** Buldur, A., Keskin, M.E. ve Börekçi, E. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri: İçsel ve dışsal faktörler. *JRES*, 8(1), 167-178. <https://doi.org/10.51725/etad.906161>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

## Giriş

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimindeki rolü büyüktür. Çünkü bu dönem çocukların tüm gelişim alanlarının desteklendiği ve kişiliğinin oluşmaya başladığı dönemdir (Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010). Nitelikli okul öncesi eğitimi alan çocukların okul başarıları olumlu yönde gelişmektedir ve okul yaşamına uyum düzeyi artmaktadır (Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014; Carnes ve Albrecht, 2007; Sak ve Tezel-Şahin, 2007; Santoro, 2011). Çocukların okula uyum düzeylerinin artmasında ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde okul öncesi öğretmenleri en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlerin duygu, düşünce ve davranışları bu süreçte çocukların üzerinde büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitim ortamları ne kadar donanımlı olursa olsun, öğretmenin mesleki bilgi, beceri ve kişilik özellikleri eğitimin temel belirleyicisidir (Yalçın, Yalçın ve Macun, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin en önemli kişilik özelliklerinden biri de öğretmen olmaya ilişkin motivasyonlarıdır. Çünkü öğretmenlerin mesleki performanlarının en önemli bileşenlerinden biri öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleridir (Bruinsma ve Jansen, 2010). Meslek tercihi özelde öğretmenler genelde ise tüm meslekler için önemli bir faktördür. Kişi ilgisi ve yeteneği doğrultusunda kendini mutlu edeceği mesleği seçmelidir. Bu yüzden meslek seçimi insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılmasında ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli etkidir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu bu önemli konumdan dolayı, öğretmen adaylarının mesleklerini neden tercih ettiklerinin incelenmesi önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin ilk sıralarda tercih edilen mesleklerden biri olmadığı ve öğretmen adaylarının öğretmenliği ideallerindeki meslek olarak görmedikleri ortaya konmuştur (Anılan ve Anılan, 2014; Bursal ve Buldur, 2013; Şahin, 2011). Bu istenmedik sonuçlar oldukça önemlidir zira, öğretmenlik mesleğini gönüllü olarak seçmiş olanların diğerlerine göre tutumları daha olumludur (Aslan ve Köksal-Akyol, 2006; Buldur ve Bursal, 2015; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Şahin, 2011) ve öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenleri onların verimliliklerini etkilemektedir (Bruinsma ve Jansen, 2010).

Öğretmenlik mesleğini tercih nedenleriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin birçok faktöre bağlı olduğu belirlenmiştir (Brookhart ve Freeman, 1992). Alanyazında genel olarak öğretmen adaylarının mesleklerini tercih etme sebepleri özgeciler (çocukların geleceğine katkıda bulunma, topluma hizmet vb.), içsel (çalışacağı yaş grubundaki çocukları çok sevme, idealindeki meslek olması vb.) ve dışsal (çalışma saatleri ve tatiller vb.) faktörler olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Bastick, 2000; Bruinsma ve Jansen, 2010; Saban, 2003; Yu ve Bieger, 2013).

Ulusal alanyazında öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ile ilgili olarak birçok çalışma yapılmıştır. Bursal ve Buldur (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerini ve bu nedenlerin etki derecelerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Tercih Nedenleri Derecelendirme” ölçeğini geliştirmiştir. Yine aynı araştırmacılar farklı bir çalışmada (Buldur ve Bursal, 2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki geleceklere yönelik beklenti düzeyleri ile meslek tercih nedenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinde, özgeci, içsel ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu ve katılımcıların gelecek beklentilerinin genellikle olumlu olduğu belirlenmiştir. Benzer bir diğer araştırmada Boz ve Boz (2008) ise kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerini incelemişler ve meslek tercih nedenlerinde dışsal nedenlerin baskın geldiğini tespit etmişlerdir. Yine matematik öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2009) katılımcıların; öğretmeyi sevme, iş olanağı,

çalışma saatlerinin uygunluğu gibi nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

Alanyazında yürütülen bazı çalışmalarda ise öğretmen adaylarının meslek tercih nedeni faktörlerinin etki dereceleri kıyaslanmıştır. Bu çalışmalardan birinde Saban (2003) meslek tercihinde özgeci ve dışsal etkenlerin içsel etkenlerden daha baskın olduğunu belirtirken; Özbek, Kahyaoglu ve Özgen (2007) içsel faktörlerin, dışsal faktörlere kıyasla daha baskın olduğunu tespit etmiştir. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) çalışmalarında 855 öğretmen adayının meslek tercihinde etkili olan faktörleri incelemişler ve en yaygın olan tercih nedeninin özgeci faktörler olduğunu belirlemişlerdir. Bursal ve Buldur (2016) çalışmalarında altı farklı ana bilim dalındaki öğretmen adaylarının mesleki geleceğine yönelik beklentileri ve öğretmenlik mesleği tercihlerinde özgeci, içsel ve dışsal faktörlerin etki düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun mesleki geleceğine yönelik beklentilerinin olumlu olduğunu ve öğretmenlik mesleği tercihlerinde sırasıyla özgeci, içsel ve dışsal faktörlerin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise öğretmenlik meslek tercih nedenleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler konu edinmiştir. Bu çalışmalardan birinde Nalçacı ve Sökmen (2016) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna varmışlardır. Bir diğer araştırmada ise Erdiller-Yatmaz, Erdemir ve Erbil (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenliği adaylarının meslek seçiminde rol oynayan faktörlerin ne olduğunu ve bunların öğretmen adaylarının çocuk ve çocukluğa dair algılarıyla ne yönlerden benzediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde en önemli faktörün içsel motivasyonları olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı bir araştırmada Kılcan, Keçe, Çepni ve Kılınç (2014), öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda meslek tercih nedenlerinin öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının meslektercih nedenlerine ilişkin olarak yapılan araştırmaların çoğunda farklı anabilim dalları aynı örneklem grubu içinde incelenmiştir ve tek anabilim dalına yönelik yapılan çalışmaların (Beşoluk ve Horzum, 2011; Boz ve Boz, 2008; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Buldur ve Bursal, 2015; Bursal ve Buldur, 2013; Çetin, 2012; Çevik ve Yiğit, 2009; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2009; Öztürk-Akar, 2012; Şahin, 2011) az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle, tek bir anabilim dalındaki öğretmen adayları ile araştırmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle bu araştırmanın örneklemini sadece okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu çalışmada, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ortaya konmuştur.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bireylerin okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde, çocukları sevmesi ve onlara ilgi göstermesinin dışında öğretmenin mesleki yeterlikleri ve kişisel özellikleri önemlidir (Downing, Ryndak ve Clark, 2000; Eskicumalı, 2002). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda, meslek seçiminin gönüllü olarak yapılmadığı şartlarda öğretmenlerin tükenmişlik duygusuna daha çabuk kapıldıkları belirlenmiştir (Kuruüzüm ve Çelik, 2005; Telef, 2011; Yazıcı, 2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inanç ve tutumları öğretmenlerin kalitesini belirleyen etkenlerden biridir (Brookhart ve Freeman, 1992; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ilerideki meslek hayatlarındaki performanslarını etkilemektedir (Bursal ve Buldur 2016). Bu açıdan bakıldığında çocukların da

öğretmenlerinin meslek tercihlerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendikleri söylenebilir (Thomson, Turner ve Nietfeld, 2011). Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenlerini derinlemesine incelemek gerekmektedir. Bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde iş bulma olasılığı, gelecek garantisi, mesleğe toplumdaki olumlu bakış açısı gibi çeşitli nedenler etkili olmaktadır (Balyer ve Özcan, 2014; Mtika ve Gates, 2011; Richardson ve Watt, 2005; Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010; Sinclair, 2008; Tomšik, 2016). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olan faktörler gelecek nesillerimizin eğitimi için önemli olacağından bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının neden bu mesleği seçtiklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleklerini tercih etme sebepleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı tercih etme sıraları nasıldır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye yeniden başlama fırsatları olması durumunda mesleği tekrar tercih etmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada durum çalışması deseninin esas alınma nedeni bu tür çalışmalarda bir olayı ya da olguyu oluşturan ayrıntıların tanımlanması, buna ilişkin açıklamaların geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği esas alınmıştır. Katılımcıların cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımlarına ait bilgiler Tablo 1, 2 ve 3'te yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Frekans	71	19	90
Yüzde	78,8	21,1	100

**Tablo 2.** Katılımcıların Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Dağılımları

	Anadolu Lisesi	Fen Lisesi	Kız Meslek Lisesi	Genel Lise	Diğer	Toplam
Frekans	59	3	9	18	1	90
Yüzde	65,5	3,3	10,0	20,0	1,1	100,0

**Tablo 3.** Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

	2.Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	Toplam
Frekans	42	44	4	90
Yüzde	46,7	48,9	4,4	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının kız (% 78,8) olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre ise mezun olunan okul türü değişkeni dikkate alındığında katılımcıların yarıdan fazlasının Anadolu Lisesi (% 65,5) mezunu oldukları göze çarpmaktadır. Katılımcıların sınıf düzeyi dikkate alındığında da çalışmaya ağırlıklı olarak 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin katıldığı görülmektedir.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından alanyazın ışığında hazırlanan taslak form alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve görüşler doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde çalışma grubuna ait demografik bilgilere ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümünde ise araştırma alt problemlerine ilişkin üç soruya yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi sonunda toplanmıştır. Çalışmanın geçerliliğinin yüksek olması amacıyla katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılımda gönüllü olan katılımcıların görüşme formlarını doldurmaları sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler kategorisel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma ya da sözel ve yazılı materyallerin kapsadığı mesaj ve anlamları nesnel ya da sistematik olarak sınıflandırma ve çıkarımda bulunma işidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kategorisel içerik analiz sürecinde; (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların [kategorilerin] oluşturulması, (iii) temaların düzenlenmesi (vi) bulguların tanımlanması aşamaları izlenmiştir. Veri analizinin güvenilirliğinin artırılmasının sağlanması amacıyla analiz süreci detaylı olarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan birinci alt problem "Okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercih sebepleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların bu araştırma problemi doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliğini Tercih Etme Sebepleri

		Tercih Sebepleri	f	%
İçsel faktör		İdeal mesleği olması	15	14,32
		Kişiliğe ve karaktere uygun olması	12	10,00
		Çocuklarla iletişimin güçlü olması	12	14,32
		Çocukluk hayali olması	9	16,66
		Öğretmeyi ve çocukları sevmeye	8	8,88
		Toplam	56	62,22

Dışsal faktör	Rahat ve kolay bir meslek olması	8	8,88
	İş bulma ve atama garantisi olması	7	7,77
	Çevrenin etkisi	7	7,77
	Ailenin isteği	4	4,44
	Kadınlara uygun meslek olması	3	3,33
	Üniversite yerleştirme puanının yetmesi	2	2,22
	Mesai ve çalışma saatlerinin az olması	2	2,22
	Toplam	33	36,66

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin iki ana kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler "İçsel Faktörler" ve "Dışsal faktörler" olarak adlandırılmıştır. Meslek tercih nedenleri ile ilgili frekanslara bakıldığında ise meslek tercih nedenlerinde içsel faktörlerin dışsal faktörlere kıyasla daha ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Katılımcıların meslek tercih nedenlerinde en etkili faktörün öğretmenliğin "ideal mesleği olması" olduğu göze çarpmaktadır. Bunu sırasıyla "kişiliğe ve karaktere uygun olması" ile "çocuklarla iletişimin güçlü olması" faktörleri takip etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise öğretmenlik mesleğinin çocukluk hayalleri olması ve çocuklarla olan iletişimlerinin güçlü olması nedenleriyle bu mesleği tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. İçsel faktörler kategorisi ile ilgili olarak katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"Çocuklarla iyi bir bağ kurduğum için seçtim. Çocukları çok seviyorum." (Ö60)

"Kendi karakterime en uygun meslek olduğunu düşünüyorum." (Ö59)

"Kendi kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum." (Ö65)

"Çocukluk hayalimdi ve bu yüzden liseden sonra bu bölümü seçtim." (Ö49)

"Kendi yeteneklerim ve ilgilerim doğrultusunda yapabileceğim bir meslek. Kendi kişiliğime uygun bir meslek". (Ö19)

Tablo 4 incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının ise öğretmenlik mesleğini dışsal faktörlerin etkisiyle tercih ettikleri görülmektedir. Dışsal faktörler arasında frekansı en yüksek sebebin ise öğretmenlik mesleğinin rahat ve kolay bir meslek olması olduğu göze çarpmaktadır. Diğer taraftan meslekte iş bulma garantisi olması ve çevrenin etkisinin de dışsal faktörler arasında yüksek frekansa sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılardan bazıları ise meslek tercihlerinde "Ailenin isteği", "Kadınlara uygun meslek olması", "Üniversite yerleştirme puanının yetmesi" ve "Mesai ve çalışma saatlerinin az olması" gibi nedenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların dışsal faktörler kategorisi ile ilgili örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

"Ailemin ısrarı ile tercih ettim." (Ö1)

"Öğretmenim etkili oldu bu mesleği seçerken..." (Ö61)

"Bu bölümü istemeyerek ama sonradan çocukların tatlılığı ve masumiyetini görünce isteyerek okuyorum. Tarih okumak istiyordum. Fakat Türkiye'de istediğin bölümü okumama gibi bir sıkıntı var." (Ö72)

"Ataması iyi olduğu için tercih ettim." (Ö31)

"Puanım bu bölüme yettiği için YKS sonuçlarına göre bu bölümü tercih ettim." (Ö48)

"Çalışma saatleri az ve tatilleri çok olduğu için bayanlara özel bir meslek olduğu için seçtim." (Ö30)

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan ikinci alt problem “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı tercih etme sıraları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların bu araştırma problemi doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmenliğini Tercih Etme Sırası

	İlk Tercihler	Son Tercihler	Yatay Geçiş	Hatırlamıyorum	Geçersiz Cevap	Toplam
Frekans	70	15	1	1	3	90
Yüzde	77,7	16,6	1,1	1,1	3,3	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (% 77,7) üniversiteye yerleşme aşamasındaki bölüm tercih sürecinde okul öncesi öğretmenliğini ilk sıralarda seçtiklerini az bir kısmı ise (% 16,6) son sıralarda bu bölümü tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu okudukları bölümü ilk sıralarda tercih etmişlerdir.

## Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan üçüncü alt problem “Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye yeniden başlama fırsatları olması durumunda mesleği tekrar tercih etmeye ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların bu araştırma problemi doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yeniden Başlama Fırsatları Olması Durumunda Mesleği Tekrar Tercih Etmeye İlişkin Görüşleri

	Yeniden Tercih etme	Yeniden Tercih etmeme	Kararsız	Toplam
Frekans	68	21	1	90
Yüzde	75,5	21,3	1,1	100,0

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (% 75,5) üniversiteye yeniden başlama fırsatları olması durumunda okudukları bölümü tekrar tercih etmeyi düşündükleri göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların yaklaşık olarak beşte biri ise yeniden tercih şansları olsa bu bölümü seçmeyeceklerini belirtmişlerdir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına görüşme formu aracılığıyla sorular yöneltilmiştir. Araştırmada toplanan veriler kategorisel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine bakıldığında, katılımcıların öğretmenlik mesleğini hem içsel hem de dışsal faktörlerle tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlik meslek tercihlerinin tek boyutlu değil de çok boyutlu olmasının (Brookhart ve Freeman, 1992; Sinclair, 2008) bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bulgular daha detaylı incelendiğinde katılımcıların meslek tercihlerinde içsel faktörlerin dışsal faktörlere kıyasla daha baskın olduğu göze çarpmaktadır. Birinci alt problem kapsamında ulaşılan bu bulgu ikinci ve üçüncü alt problemlerde elde edilen bulgularla da uyumludur. Çünkü ikinci alt probleme göre katılımcılar üniversite bölüm tercih aşamasında okudukları bölümü ilk sıralarda tercih

ettiklerini vurgulamışlardır. Benzer olarak üçüncü alt problem kapsamında ise katılımcıların büyük bir kısmı tekrar tercih şansları olsa okul öncesi öğretmenliği anabilimdalını yeniden tercih edeceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular katılımcıların içsel faktörlerle mesleği tercih etmeleri bulgusuyla paralellik taşımaktadır. Bu sonuca paralel olarak okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen farklı bir araştırma da Erdiller-Yatmaz vd. (2019) çalışmaları sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde en önemli faktörün içsel motivasyonları olduğunu tespit etmişlerdir. Yine benzer sonuçlara ulaşılan ve Türkiye’de öğretmenlik meslek tercih nedenleri ile ilgili yapılan ve 51 farklı eğitim fakültesinden 18226 öğretmen adayı ile yürütülen çok kapsamlı bir çalışmada Aksu, Engin-Demir, Daloglu, Yıldırım ve Kiraz (2010) katılımcıların %51’inin öğretmenlik mesleği tercihinde en önemli etken olarak öğretmen olma isteğinin geldiğini tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcıların meslek tercihlerinde en önemli ikinci faktörün ise üniversite yerleştirme puanı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğretmen adaylarının bir kısmı meslek tercih nedenlerinde üniversite yerleştirme puanlarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan ilgi çekici bir sonuç ise öğretmen adaylarının önemli bir kısmının öğretmenlik mesleğini dışsal faktörlerle tercih etmeleridir. Bu sonuç Türkiye’de yapılan ve öğretmen adaylarının dışsal faktörlerin etkisiyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerinin tespit edildiği bazı (Çetin, 2012; Ekiz, 2006; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2009; Ok ve Önkol, 2007) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Araştırmada ulaşılan ilginç bir sonuç ise katılımcıların meslek tercih nedenlerinde özgeci faktörlere yer vermemiş olmalarıdır. Bu sonuç Türkiye’deki öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ile ilgili yürütülen bazı araştırmalarda (Buldur ve Bursal, 2015; Bursal ve Buldur, 2013; Öztürk-Akar, 2012; Özsoy vd., 2010; Saban, 2003) ulaşılan özgeci faktörlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmekte en etkili faktör olması sonucu ile paralellik göstermemektedir. Bu farklılığın olası bir nedeninin çalışmaların yürütüldüğü branşlarla ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü farklı öğretmenlik branşlarında öğretmen adaylarının üniversite yerleştirme puanları ve atanma oranlarının büyük oranda farklılıklar göstermektedir. Branş farklılıklarından kaynaklanan bu tür farklılıkların öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması göz ardı edilemez (Buldur ve Bursal, 2015).

Sonuç olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde içsel faktörlerin baskın olmakla birlikte dışsal faktörlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde içsel faktörlerin baskın olması olumlu olmakla birlikte dışsal faktörlerinde önemli bir etkiye sahip olması düşündürücüdür. Çünkü öğretmen adaylarının dışsal nedenlerle meslek seçimi yapması mezun olduklarında verecekleri okul öncesi eğitimin kalitesi açısından önemli sorunlara yol açabilir. Çünkü birçok araştırmada (Bozdoğan vd., 2007; Watt ve Richardson, 2008) öğretmenliği içsel nedenlerle tercih edenlerin mesleğe yönelik tutumlarının diğerlerine kıyasla daha olumlu olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının onlarında performanslarını etkileyeceği gerçeğinden de hareketle, bu sorunların önlenmesi adına öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde içsel motivasyona sahip öğrencilerin tercih edileceği düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tercihleri onların aldıkları eğitimi, gelecekteki mesleki hayatlarının kalitesini ve öğrencilerinin başarısını etkilemektedir (Atav ve Altunoğlu, 2013). Bu açıdan bu konuda yapılacak çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri lisans eğitimi aldıkları anabilim dalına göre



farklılık gösterebileceği gerçeğinden hareketle benzer araştırmaların farklı anabilim dalları ile yürütülmesi de önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research (MAJER)*, 12, 32-59.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Anılan, B. ve Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51-64.
- Aslan, D. ve Köksal-Akyol A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Atav, E. ve Altunoğlu, B.D. (2013). Meslek ve alan seçiminde motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 58-70.
- Balyer, A. ve Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: Students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M.B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bozdoğan, A., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Brookhart, S.M. ve Freeman, D.J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Bruinsma, M. ve Jansen E.P.W.A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185-200.
- Buldur, S. ve Bursal, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin etki düzeyleri ve mesleki geleceklerine yönelik beklentileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED)*, 9(1), 81-107.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adayları için öğretmenlik tercih nedenlerini derecelendirme ve geleceğe yönelik beklentiler ölçekleri geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(1), 47-64.

- Bursal, M. ve Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceğine yönelik beklentileri karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnes, G. ve Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: The benefits of time. *Emporia State Research Studies*, 43(2), 64-72.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26, 253-264.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetin, B. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 596-610.
- Çevik, O. ve Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi: Amasya Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 89-106.
- Downing, J.E., Ryndak, D.L. ve Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21(3), 171-181.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 131-147.
- Erdiller-Yatmaz, Z.B., Erdemir, E. ve Erbil, F. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısından: Neden öğretmenliği seçtiler ve nasıl çocuk/çocukluk algıları var. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 316-341.
- Eret-Orhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Eskicumalı, A. (2002). Okul bilgisinin dağıtılması ve eğitimde gruplama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 47-68.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2009, Mayıs). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, H.E. ve Güler, T. (2010). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin mevcut durumu*. UNESCO Araştırma Raporu, Ankara.
- Kılcan, B., Keçe, M., Çepni, O. ve Kılınç, Ç. (2014). Prospective teachers' reasons for choosing teaching as a profession. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 69-80.
- Kuruüzüm, A. ve Çelik, N. (2005). İkinci mertebe faktör modeli ile öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137-146.
- Mtika, P. ve Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their "choice" in Malawi?. *Teaching and Teacher Education*, 27, 424-433.

- Nalçacı, A. ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3),717-727.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-26.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Öztürk-Akar, E. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 67-84.
- Richardson, P.W. ve Watt, H.M.G. (2005) 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. ve Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26,1619-1629.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sak, R. ve Tezel-Şahin, F. (2007, Eylül). Erkek okul öncesi öğretmenlerine genel bir bakış. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Santoro, E.A. (2011). *Full-day kindergarten: A case study on the perceptions of district leaders in four suburban Pennsylvania school districts*. Doktora Tezi. Temple University, USA.
- Sinclair, C. (2008) Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, is doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Thomson, M.M., Turner, J.E. ve Nietfeld, J.L. (2011). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
- Tomšik, R. (2016). Choosing teaching as a career: Importance of the type of motivation in career choices. *TEM Journal*, 5(3), 396-400.
- Watt, H.M.G. ve Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Yalçın, F.A., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yıldırım, A. ve Őimsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yu, Y. ve Bieger, G. (2013). Motivations for choosing a teaching career and deciding whether or not to teach in urban settings. *Journal of the European Teacher Education Network*, 8, 62–90.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarlar çalışmaya eēit oranda katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teēekkr Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Yapılan bu araştırmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 179-204 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.875931

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

## Lise Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusunda Grafik Yorumlama Becerilerinin İncelenmesi\*

Investigating High School Students' Graphic Interpretation Skills on the  
Subject of Chemical Equilibrium

Nilgün Seçken, Çağlar Çelik

### ÖZ

Çalışmada 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin kimya dersinde "dengeye etki eden faktörler" konusunda grafikleri anlamada kullandıkları grafik yorumlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Ankara ve Eskişehir İllerinde MEB'e bağlı toplam 5 lisede öğrenim gören ve kimya dersini almakta olan gönüllü 150 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracındaki sorular kimyasal dengeye etki eden faktörleri içeren grafik yorumlama becerilerini incelemeyi hedefleyen sorulardır. Grafik yorumlama becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan sorular ise "Çizili bir grafiğin yorumu" (doğrusal ve doğrusal olmayan grafikler) göstergesini incelemeyi esas alan sorulardır. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin çizili olarak verilmiş olan grafiklerde dengeye etki eden faktörleri belirlemede ve yorumlamada özellikle hacim/basınç ve sıcaklık etkisinin olduğu grafikleri yorumlamada sorun yaşadıklarını göstermiştir. Grafikte dengeye etki eden birden fazla faktör varsa bu grafiklerin daha zor yorumlandığı tespit edilmiştir. Grafikte tek bir değişime odaklandıkları, ikinci ve üçüncü bir etki varsa grafiği yorumlarken hata yaptıkları, bilgi eksikliklerinin yorumlamalarını etkilediği dengede yer alan maddelerin katı ya da sıvı olmasını göz ardı ettikleri belirlenmiştir.

### ABSTRACT

In the study, it is aimed to analyse 11th and 12th grade students' skills related to graphic interpretation used in graphics understanding in the "factors which affect equilibriums" unit of chemistry lesson and associating graphics with other presentations. The study was carried out with 150 volunteering students who take chemistry classes in five high schools affiliated with the Ministry of Education in the cities of Ankara and Eskişehir. A measurement tool consisting of open-ended questions was used in the study. The questions used in the data collection tools aim to analyse the skills of interpreting graphs that consist of the factors which affect chemical equilibriums. The questions prepared to determine the skills of graphic interpretation aim to analyse the indicator of "interpretation of a drawn graphic" (graphics that are linear and non-linear). As a result of the implemented applications, it was determined that the students had difficulty in both identifying and interpreting the effects of the factors that affect the equilibrium in the drawn graphics given. They especially had difficulty in interpreting the graphs in which there is an impact of pressure/volume and temperature. It was determined that they focused on only one variance and made mistakes in interpreting the graphs when there is the second or the third effect, that their lack of knowledge influenced their skills in interpretation, and that they ignored whether the substances related to equilibriums were solid or liquid in the graphics.

### Yazar Bilgileri

Nilgün Seçken

Prof. Dr., Hacettepe  
Üniversitesi, Matematik ve  
Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,  
Ankara, Türkiye  
[nsecken@gmail.com](mailto:nsecken@gmail.com)

Çağlar Çelik

MEB, Gürün İlçe Milli Eğitim  
Müdürlüğü, Sivas, Türkiye  
[celikcaglar08@gmail.com](mailto:celikcaglar08@gmail.com)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Grafik anlama  
Grafik yorumlama  
Kimyasal denge  
Dengeyi etkileyen faktörler

#### Keywords

Graphic understanding  
Graphic interpretation  
Chemical equilibrium  
Factors affecting equilibrium

#### Makale Geçmişi

Geliş: 07/02/2021

Düzeltilme: 04/06/2021

Kabul: 08/06/2021

**Atıf için:** Seçken, N. ve Çelik, Ç. (2021). Lise öğrencilerinin kimyasal denge konusunda grafik yorumlama becerilerinin incelenmesi. *JRES*, 8(1), 179-204. <https://doi.org/10.51725/etad.875931>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.02.2019 tarih ve 35853172-300 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

\* Bu çalışma, Çağlar Çelik'in "Lise Öğrencilerinin Kimyasal Denge Konusunda Grafik Kullanma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Giriş

Fen bilimleri deney ve gözlem yaparak veriler elde etmeye, bu verilerden çıkarım ve genellemeler yapmaya dayalı bir bilim dalıdır. Fen bilimlerinde öğrenme sürecini kolaylaştırmak, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmak ve iletişim kurabilmek amacıyla yapılan laboratuvar çalışmalarında kavram haritaları, grafikler, diyagramlar şemalar, şekiller gibi farklı görsel somut materyallerden faydalanılır (Taşdemir, Demirbaş ve Bozdoğan, 2005). Sayısal verilere ilişkin gösterimler olan grafikler, verilerin organize edilerek yorumlanmasını kolaylaştıran ve veriler arasındaki ilişkileri görmemize yardımcı olan materyallerdir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997; Demirci ve Uyanık, 2009; Temiz ve Tan, 2009a). Ateş (2001), grafiklerin değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri ve eğilimleri anlama ve verilere dayalı tahminlerde bulunma açısından diğer gösterimlere göre daha fazla kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Altun'a (2010) göre grafikler, bilgiyi görünür hale getirip somutlaştırma ve özetleme imkânı vererek bilginin anlamlandırılma sürecini hızlandıran, bireylerin sayısal iletişim kurabilme becerilerini geliştirmelerini sağlayan araçlar olarak tanımlanmaktadır (aktaran Ertem ve Alkan, 2002). Temiz ve Tan (2009b) grafikleri sözel mesajları somutlaştıran etkili ve dikkat çekici şekilde sunulmasını sağlayan araçlar olduğunu ifade etmektedir.

Hattikudur vd. (2012) bir *grafiği anlamanın okuma- yorumlama, dönüştürme ve inşa etme (çizme/oluşturma) becerilerini* kapsadığını ifade etmişlerdir. *Grafik okuma ve yorumlama süreci* okuyucunun grafikleri sözel olarak ifade etmesini dolayısıyla grafikten anlam çıkarma, yorum yapma ya da grafikten veri okuma gibi etkinlikleri içerirken *grafik dönüştürme süreci* okuyucunun grafiklerle diğer gösterimler (tablolar, sözel ifadeler gibi) arasında ilişki kurmasını yani grafiği diğer gösterimlere dönüştürme veya farklı gösterimleri grafiğe dönüştürme etkinliklerini, *grafik çizme süreci* ise yeni bir grafiksel yapının oluşturulması süreçlerini içermektedir.

Grafiği anlamada kullanılan becerilerden biri olan grafik okuma ve yorumlama becerisi de farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Padilla, McKenzie ve Shaw (1986) grafik okuma ve yorumlama becerilerini değişkenler arasında ilişkileri tanımlama ve iki ya da daha fazla grafiğin sonuçları arasında ilişki kurma olarak ifade ederlerken; Gültekin, (2009) grafikte çizilen bir eğri ya da doğrunun görünümüne bakarak değişkenler arası ilişkileri ortaya koyma olduğunu belirtmiştir. Glazer (2011) grafik okuma ve yorumlama becerilerini başkaları veya kendisi tarafından oluşturulan grafiklerden anlam elde etmedeki yetenek olarak ifade ederken, pek çok değişkenden etkilenen grafik çizme, çevirme, okuma ve yorumlamanın farklı öğretim kademelerinde birçok öğrenciye zor geldiğini ve öğrencilerin grafik okurken, yorumlarken ya da çizerken ciddi sorunlar yaşadığını da ifade etmiştir. Bu güçlüklerin, grafik çizme, grafik yorumlama ve grafikleri diğer gösterimlerle ilişkilendirme süreçlerinde ortaya çıktığı da yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Bayazıt, 2011; Kerslake, 1981).

Grafik okuma, yorumlama, yazma becerilerini edinmenin önemi ve bu becerilerin kazanılmasında yaşanan sorunları tespiti için yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Kwon, 2002; Parmar ve Singer, 2005). Dori ve Sason (2008), bilgisayar destekli bir öğrenme ortamının öğrencilerin kimya bilgilerini grafik ve metinlerle iki yönlü olarak ifade etme becerilerine etkisini araştırmış ve öğrencilerin grafiksel ve metin olarak iki yönlü ifade etme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı belirlemiştir. Bowen ve Roth (2005), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının verileri grafiğe geçirme ve grafik yorumlama açısından istenilen başarıyı gösteremediklerini tespit etmiştir. Berg ve Philips (1994) grafik çizme ve yorumlama yeteneği ile mantıksal düşünme arasında bir ilişki olduğunu mantıksal düşünme stratejileri gelişmemiş öğrencilerin grafik çizme ve yorumlamada başarılı olamadıklarını tespit etmiştir. Beichner (1994) grafiklerin kavramlar arası ilişkileri gösteren sunumlar olmaktan çok durumun resim olarak algılanması, konum-zaman grafiği verilen bir cismin

belli bir andaki hızı sorulduğunda, eğim hesaplanması yerine grafiğin o andaki yüksekliğinin dikkate alınması gibi güçlülükler yaşadıklarını belirlemiştir.

Tairab ve Khalaf-AlNaqbi (2004) öğrencilerin grafik çizme, okuma ve yorumlama becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin grafik yorumlama ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve grafik çizme becerilerinin grafik yorumlama becerilerine oranla daha kötü olduğu belirlemiştir. Akgün (2010) grafik okuma ve yorumlamaya yönelik hazırlanan sorulardan elde edilen sonuçlarının okullarda yapılandırmacı öğretim anlayışının hala tam yerleşmediğini ifade ederken Çimenci-Ateş (2016) çalışmasında grafik türünün öğrenci başarısını etkilediğini ve çizgi grafiği okuma ve yorumlama başarı düzeyinin, histogram okuma ve yorumlama başarı düzeyine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Demirci ve Uyanık (2009) grafik çizme ve anlama becerisi ile grafik yorumlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve grafik çizme ve anlama becerisi ile kinematik (hareketi, sebep ve etkisini göz önüne almadan inceleyen mekanığın bir bölümü) grafiklerini yorumlama becerisinde cinsiyete bağlı farklılıklar olmadığı belirtmiştir. Hotmanoğlu (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerinin grafik okuma ve yorumlama becerileri dikkate alındığında, öğrencilerin grafiğin genel özelliklerinden daha çok başlangıç noktası, uzunluğu ve yüksekliği gibi yerel özelliklerine odaklanma eğiliminde olduklarını grafiklerle diğer gösterimler arasında ilişki kurmanın da en zayıf kaldığı beceri olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin özellikle grafiksel gösterimden cebirsel gösterime geçiş ve sözel gösterimden grafiksel gösterime geçiş yapmalarını gerektiren durumlarda başarısız oldukları tespit edilmiştir. Sülün ve Kozcu (2005) öğrencilerin genel olarak grafiği anlamada, yorumlamada ve kavramlarla ilişkilendirmede yanlış olduklarını, grafiklerin yatay ve dikey sütunlarının birbiriyle karıştırılıp neyin nerede arttığının belirlenememesi ve konuya olan hakimiyetsizliğin algılama ve yorumlamada yanlışlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Tarakçı (2016), öğretmen adaylarının grafik çizmede, grafiğin başlangıç noktasını belirleme, eksenleri ölçeklendirme, değerleri birleştirme, grafikleri anlama ve yorumlama konularında zorlandıklarını ifade etmiştir. Uyanık (2007) çalışmasında öğrencilerin konum zaman, hız-zaman ve ivme-zaman grafiklerini birbirinden ayırt edemedikleri, grafikleri hareketin resmi gibi düşündükleri, orijinden başlamayan grafiklerin eğimini hesaplamada zorlandıkları ve alan/eğim/yükseklik karmaşasına sahip olduklarını belirtmiştir. Shah ve Hoeffner (2002) yaptıkları çalışmada grafiğin görsel özellikleri, okuyucunun grafik okuma konusundaki bilgi düzeyi ve grafikte yer alan verinin içeriği hakkındaki bilgi düzeyinin grafiğin okunması ve yorumlanmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Friel, Curcio ve Bright (2001) grafiğin kullanım amacı, alanın özellikleri, okuyucu özellikleri ve grafikte üstlenilecek göreve ilişkin özelliklerin grafik anlamayı etkilediğini ifade etmişlerdir. Özgün-Koca (2008) matematik alanında yaptığı çalışmasında matematiksel bilgi düzeyinin de grafik okumaya etkide bulunduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çok farklı bilim alanlarında yapılmış oldukları görülmekle birlikte kimya alanında yapılmış çalışmalar da dikkat çekmektedir. Coştu (2007) gazlar ve gaz kanunları konularında kavramsal, işlemsel ve grafiksel aynı içerik ve zorluktaki çoktan seçmeli testler ile öğrencilerin performansları arasında önemli farklılıkların bulunup bulunmadığını araştırmış ve öğrenci performanslarının en iyi olduğu soru türünün kavramsal sorular iken en düşük olduğu soru türünün ise grafiksel sorular olduğunu saptamıştır. Yıldırım, Kurt ve Ayas (2011) kimyasal denge konusunda öğrenci başarılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, grafik çizme ve yorumlama becerilerini ölçen sorularla madde miktarı, sıcaklık ve hacim değişimlerine yönelik olarak meydana gelen değişimleri öğrencilerin yorumlarken ve çizerken sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Karataş, Coştu ve Özmen (2003) gaz konusu ile ilgili lise 2. sınıf öğrencilerinin anlama seviyeleri ve yanlış

anlamalarını belirleyerek öğrencilerin konu ile ilgili yüzeysel anlamalara sahip oldukları ve verilen grafikleri yorumlayamadıklarını tespit etmişlerdir. Erkoç (2011) "Kimyasal Tepkimeler ve Enerji", "Kimyasal Kinetik", "Kimyasal Denge", "Çözünürlük Dengesi" ve "Asit Baz Dengesi" konularında kimya öğretmen adaylarının "işlemsel", "kavramsal" ve "grafiksel" sorulardaki başarılarını karşılaştırdığı çalışmada çoktan seçmeli sorular kullanarak veriler elde etmiş ve kimya öğretmen adayının grafik kullanma becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar öğrencilerin grafikleri çizme, okuma, anlama ve yorumlama becerilerinde neredeyse her alanda, her cinsiyette ve her yaş seviyesinde problemler yaşadığını göstermiştir. MEB-EARGED (2002) raporunda soru bazında öğrenci başarı düzeyleri incelenmiş ve grafik yorumlama, uzaysal muhakeme gibi zihinsel süreçlerde öğrencilerin başarı yüzdelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Gültekin (2009) çözümler ve özellikleri konusu ile ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yardımıyla öğrencilerin grafik çizme, grafik okuma ve yorumlama becerilerini belirlemiş ve grafik okuma ve yorumlamada başarılı oldukları fakat grafik çizmede yeterince başarılı olamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Gültekin (2014) hal değişimi, çözümler ve çözünürlük konuları ile ilgili ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin grafik çizme, okuma ve yorumlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin grafik çizmede ortaöğretim öğrencilerinden daha başarılı oldukları, grafik okuma ve yorumlamada ise eşdeğer düzeylerde oldukları belirlemiştir. Aynı çalışmada eksen seçimi, etiketleme, ölçeklendirme, veri girişi, nokta oluşturma ve noktaları birleştirmede öğrencilerin sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Gültepe (2016) farklı kimya konularından hazırladığı 5 soru ile yaptığı araştırmada kavramsal olarak iyi kimya bilgisine sahip olan öğrencilerin grafik çizme ve anlamada daha başarılı olduklarını ifade ederken kavram yanlışlarının öğrencilerin bu becerilerini etkilediğini ifade etmiştir. Nakiboğlu, Gültekin ve Erol (2008) öğrencilerin grafik çizme ve yorumlama becerilerini incelemiş ve grafik çizme ve yorumlama becerileri açısından sınıf düzeyleri, cinsiyete ve lise türleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmişlerdir. Gültekin ve Nakiboğlu (2016) Orta öğretim Kimya Dersi Öğretim programlarının grafikler açısından karşılaştırılmasını yapmış ve öğretim programlarında grafik çizme, okuma ve yazmaya yönelik çok fazla kazanım olmadığı ve kitaplarının da programlarla uyumlu olarak grafik ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya yer verdiği belirlenmiştir. Marietjie, Ansie ve Engelbrecht (2008) Nerst eşitliği ile ilgili yaptıkları çalışmada grafiksel yapılandırma ve yorumlama becerilerinin yetersiz olduğunu bunun altında yatan sorunun da matematiğin uygulamaya aktarılmasından kaynaklanmadığını ifade etmişlerdir.

İlgili literatür incelendiğinde kimyasal denge konusunun sulu çözelti dengesi, tepkimelerde hız, asit bazlar dengeleri gibi birçok konu ile ilgili olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin, kimyasal denge konusunda pek çok kavram yanlışlığı olduğunu ve denge ve dengeye etki eden faktörler konuların öğretiminde kullanılan grafikleri yorumlama ya da çizmede yeterli becerilere sahip olmadıklarını göstermiştir. Bu sebeple yapılan bu çalışma ile özellikle grafik yorumlama becerilerinin belirlenmesi ve grafik yorumlarken karşılaşılan güçlüklerin ortaya konması kimya eğitimi önemlidir. Araştırmada kimyasal denge konusunun seçilmesindeki temel neden, bu konuda kavram ve olaylar arasında ilişkilerin anlaşılır olabilmesi için grafiklere sıklıkla ihtiyaç duyulmasıdır (Gültekin, 2009). Bu bağlamda çalışmada kimyasal dengede bulunan bir sistemde ortam şartlarının değiştirilmesi durumunda; ilgili grafiklerde ne tür değişimlerin olabileceğini, öğrencilerin bu değişimleri nasıl algılayıp yorumladıkları belirlenmiştir. Dengeye etki eden faktörlerin çokluğu göz önüne alındığında bunlar arasındaki ilişkileri grafikler kullanılarak anlamada güçlükler yaşayabileceği düşüncesiyle dengeye etki eden faktörler konusu seçilmiştir. 11. sınıflarda kullanılan kimya ders kitaplarında konunun ele alınmasında, kimyasal dengeye etki eden faktörlerden sıcaklık, derişim, basınç, hacim ve katalizörle ilgili değişim etkilerini gösteren grafikler olmasına rağmen, ölçme ve değerlendirmede,



yorumlamaya dayalı sadece iki grafiğe rastlanıyor olması ve bunların da çoktan seçmeli sorularla ölçülmesi de dengeye etki eden faktörlerin seçilmesinde etkili olmuştur. Hotmanoğlu'nun (2014) ifade ettiği gibi kimyada, gaz yasaları, kimyasal denge, tepkime hızları, hal değişimi, çözeltiler, yarılanma süresi gibi konularda kavram veya olaylar arasındaki ilişkiyi ortaya koymada çizgi grafiklerine sıkça yer verildiği halde kimyanın pek çok konusunda, öğrencilerin grafik çizme ile grafik okuma ve yorumlama durumlarının bilinmemesi çalışmanın önemini artırmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışma kapsamında, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin kimya dersinde "Tepkimelerde Hız ve Denge" Ünitesinde yer alan "dengeye etki eden faktörler" konusunda grafik anlamada kullandıkları becerilerden, "grafik yorumlama" becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 11. sınıf kimya dersi öğretim programında yer alan "dengeye etki eden faktörler" konusuna ait kazanımları içeren açık uçlu sorular kullanarak; sıcaklık, basınç/hacim, madde miktarı, katalizör etkisi gibi tepkime şartlarının değişime bağlı olarak öğrencilerin grafik anlamada kullandıkları grafik yorumlama becerilerinin incelenmesini yapılmıştır. Çalışma 2018'de yenilenen Orta öğretim Kimya Dersi Öğretim programlarından önce yapıldığı için, sorular hazırlanırken 2013 Orta Öğretim Kimya Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar esas alınmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009).

### Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini Ankara ve Eskişehir İllerinde MEB'e bağlı 2 özel ve 3 devlet lisesinde 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören ve kimya dersini almakta olan, gönüllü 150 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada "dengeye etki eden faktörler" konusunun öğretiminin önceden gerçekleşmiş olmasının önemli olması nedeniyle 11. ve 12. sınıflarda bu konuyu görmüş öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya özel okullardan 64, devlet okullarından 86 öğrenci katılmıştır. Katılımcıları 89'u erkek 61'i kız öğrencidir. Çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan izin gereği katılımcılara katılımcı onam formu imzalatılmıştır.

### Etik Bildirim

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.02.2019 tarih ve 35853172-300 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

### Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmalar incelendiğinde grafik anlama becerilerinin incelenmesi amacıyla anlama testleri, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçları ve mülakatlar gibi çok çeşitli ölçme araçlarının kullanılabilirdiği görülmektedir (Taşar, İngeç ve Güneş, 2002). Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular kimyasal dengeye etki eden faktörleri içeren ve yorumlama becerilerini incelemeyi amaçlayan sorulardır. Sorular Carpenter ve Shah'ın (1998) yapmış olduğu sınıflamadaki "grafikte açık olan ilişkileri analiz etmeyi gerektiren" üst düzey ve verilerde ifade edilen ilişkilerin analizini gerektiren ileri anlama düzeyi sorulardır. Konunun kazanımlarına uygun olarak yorumlama becerilerinden çizili grafiğin yorumu göstergesini incelemek amacıyla 20 soru hazırlanmıştır.

Temel düzey ve ileri düzey kimya dersi öğretim programıyla (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) kazanılması öngörülen becerilere bakıldığında da; Kimya Dersi Öğretim Programını tamamlayan öğrencilerin genelde bilimsel okuryazarlık, özelde kimya okuryazarlığı bağlamında kazanımlar edinmesi öngörüldüğü tespit edilmiştir. Kimya dersi öğretim programında (MEB, 2013), bilimsel okuryazarlık teması içerisinde yer alan “bilimsel süreç becerileri” içerisinde “deney sonuçlarını çizelge, grafik gibi gösterimlerle ifade eder” ve “çizelge ve grafikleri yorumlar.” olmak üzere 2 adet kazanıma yer verildiği görülmektedir. Ayrıca tepkimelerde hız ve denge ünitesinde “dengeyi etkileyen faktörleri irdeler” kazanımında yer alan

\* Le Chatelier ilkesi için çeşitli uygulamalar verilir ve

\* Katalizör-denge ilişkisi tartışılır” açıklamaları esas alınarak, söz edilen uygulama ve tartışmalar grafikler vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Grafiklerde yer alan soruların tamamı “dengeye etki eden faktörler” içerik kazanımına uygun olarak hazırlanmış grafiklerdir.

Sorular, iki alan uzmanı ve iki öğretmenle yürütülen ortak çalışma sonucunda ve belirlenen kazanımları ölçecek biçimde seçilmiştir. Sorular hazırlanırken kazanımlara uygun olarak hazırlanan bir belirtke tablosu kullanılmıştır. Uzmanlar bu soruları içerik ve kazanımlarla uyum açısından incelemişler ve önerileri doğrultusunda testte 12 sorunun bulunmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Ek: 1). Ölçme aracının dil açısından kontrolü Türkçe Eğitimi Alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının son halinin incelenmesi sonucunda ölçme aracının ilgili konuları/kazanımları kapsadığı ve kullanılan dil, yazı büyüklüğü gibi noktalarda olumsuzluklar içermediği ifade edilmiştir.

Grafik yorumlama becerilerini incelemek amacıyla hazırlanan birinci gruptaki sorular Kwon (2002) ve Hotmanoglu'nun (2014) da çalışmalarında belirlemiş olduğu göstergelerden “Çizili bir grafiğin yorumu” (doğrusal ve doğrusal olmayan grafikler) göstergesini esas alan sorulardır. Sorular öğrencilere çizili grafikler halinde verilmiştir. Dengedeki sistemin çeşitli zamanlarda ( $t_1$ ,  $t_2$  veya  $t_3$ ) değiştirilen dengesi ve bu değişimin grafiklere yansımaları gösterilmiş ve öğrencilerden sisteme nasıl bir etki yapılması sonucunda grafiklerde bu değişimlerin meydana geldiğini açıklamaları ve yorumlamaları istenmiştir.

Ölçme araçlarındaki sorular; konuyla ilgili ders kitapları, ulusal çapta yapılan sınavlara yönelik hazırlanmış soru bankaları, öğretim programında yer alan kazanımlar, yardımcı ders kitapları ve ulusal ve uluslararası düzeyde alan yazın incelenerek hazırlanmıştır (Güntut, Güneş ve Çetin, 2019; Kayar ve Ertuğrul, 2018; Söylemez, 2015; Şendur, 2009; Yıldırım vd., 2011).

### **Veri Toplama Aracının Uygulanışı**

Araştırmadaki “dengeye etki eden faktörler” ile ilgili hazırlanan ölçme aracı öğrencilere bir yönerge eşliğinde verilerek uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulanmasında elde edilen veriler doğrultusunda ölçme aracı için de 40 dakikalık sürenin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Hazırlanan ölçme aracının pilot çalışması, 51 lise 11 ve 12. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Soruların cevaplarının objektif bir biçimde değerlendirilebilmesi için bir rubrik hazırlanarak, her soruya ait çözüm adımları ve bunların doğru yapılma oranına göre öğrencilerin alabilecekleri puanlar belirlenmiştir. Rubrikler, aynı performansı değerlendiren farklı puanlayıcıların verdiği puanlar arasındaki tutarlılığı artırırken; bir puanlayıcının aynı performansa farklı zamanlarda değişik puanlar vermesinin de önüne geçmektedir (Çetin ve İlhan, 2017; Tuncel, 2011). Dolayısıyla, rubrik kullanımı puanlama ve puanlayıcı güvenilirliğini desteklemektedir. Güvenirlikle ilgili olarak elde

edilen tüm veriler iki farklı uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak 0,91 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Açık uçlu soruları cevaplarken öğrenciler bir dizi zihinsel işlem yürütmektedirler. Her şeyden önce mevcut bilgilerini aktive etmektedirler (Friborg ve Rosenvinge, 2011). Dolayısıyla ne düşünerek grafikleri yorumladıklarının bilinmesi önemlidir. Bu sebeple öğrencilerden her bir sorunun yanına açıklama yapmaları istenmiştir.

Ölçme aracıda 12 grafik ve buna eşlik eden 12 tepkime yer almaktadır. Grafiklerde tepkimelerin denge durumu çeşitli zamanlarda ( $t_1$ ,  $t_2$  ya da  $t_3$ ) yapılan etkilerle değiştirilmiş ve bu etkiler grafikler üzerinde çizilerek öğrencilere verilmiştir.

Hepsi doğru cevap veren öğrencilerden beklenen beceriler;

1. Etkiyi belirleme becerisi:  $t_1$ ,  $t_2$  ya da  $t_3$  anlarında dengeye yapılan etkinin ne olduğunu ifade etmesi
2. Etkinin sonuçlarını yorumlama becerisi:
  - \* Neden artma, azalma olduğunu ya da değişmediğini ifade etmesi
  - \* Dengenin hangi yöne kaydığını (sağa mı? sola mı?) ifade edebilmesi,
  - \* Maddelerin katı sıvı ya da gaz fazında olma durumlarını dikkate almalarıdır.

Kısmen doğru cevap veren öğrencilerden beklenen beceriler; etkiyi belirledikten sonra etkinin sonuçlarını doğru yorumlama becerilerinden birini gerçekleştirmez.

Sorulardan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından da değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası uyuma bakılmıştır (Güler, 2019).

### Bulgular ve Yorumlar

Grafik yorumlama becerilerini incelemek amacıyla hazırlanan sorular "çizili bir grafiğin yorumu" (doğrusal ve doğrusal olmayan grafikler) göstergelerini kapsayan sorulardır (Ek: 1).

1. soruda sabit hacimli kapalı bir kapta gerçekleşen  $\text{COCl}_2(\text{g}) \rightleftharpoons \text{CO}(\text{g}) + \text{Cl}_2(\text{g})$  dengesinde  $t_1$  anında CO eklenmiştir. Öğrencilerin cevaplarının frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
CO ekleme	107	71.33	0	0	43	28.67

Bu grafikte öğrencilerin %71.33'ü, CO gazının eklendiğini belirleyerek hem grafikteki artmanın nedenini hem de dengenin ne yöne kaydığını doğru yorumlamışlardır. Yanlış cevap veren öğrenciler  $\text{COCl}_2$ 'nin hacmi ya da derişimi artmıştır şeklinde yorum yaptıklarından ve dengenin hangi yöne kaydığını doğru yorumlayamamışlardır. Verilen cevaplara ait bir örnek Şekil 1'de verilmiştir.

Derişim etkisi
COCl <sub>2</sub> derişimi arttığı için azalma olmuştur.
Sağa kayar.

Şekil 1. Birinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

Soruda derişim etkisi dışında başka bir etkinin varlığı yönünde yorum yapan öğrencilerin konuya dair akademik bilgi eksikliğini göstermektedir. Çünkü hacim artmış olsa birim hacimdeki tanecik sayısı ve gaz basıncı azalacaktır. O nedenle de t<sub>1</sub> anında hepsinin derişiminin düştüğü bir grafik görülmesi sonra da ürünler yönünde bir artışın olması gerekirdi. Burada ciddi bir bilgi eksikliği olduğu görülmektedir. Diğer yanlış yorum yapan öğrencilerin cevapları incelendiğinde soruya bütünsellik yerine tepkimede yer alan herhangi bir madde üzerinden yorum yaptıkları, yapılan ikinci ve/veya üçüncü etkileri gözden kaçırdıkları görülmektedir. Yani tepkimenin bir denge tepkimesi olması ve dengenin etkilenmesi durumunda tepkimede yer alan maddelerin tümünün bundan etkilenecek olması gerçekliği bütünsel olarak ele alınamamış ve bu durumun sonucu olarak da yanlış yorumlanmıştır.

2. soruda sabit hacimli kapalı bir kaptaki gerçekleşen  $KClO_3(k) + ısı \rightleftharpoons KCl(k) + O_2(g)$  dengesinde t<sub>1</sub> anındaki O<sub>2</sub> uzaklaştırılmış ve etki sonunda meydana gelen durumu belirten grafiğin yorumlanması istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarının frekans ve yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
O <sub>2</sub> çıkarılması	102	68	0	0	48	32

Bu soruda belirtilen tepkimedeki  $KClO_3$  ve  $KCl$  bileşikleridir. Öğrencilerin % 68’i O<sub>2</sub> çıkarıldığını o nedenle tekrar dengeye gelinceye kadar O<sub>2</sub> derişimin artacağını ama diğer türlerin katı olması sebebiyle denge derişimlerinin etkilenmeyeceğini ifade etmişlerdir. Ancak hiçbir etki yapılmadığını ifade eden ve ısı azaltılmıştır cevabını verip buna dayalı yorum yapan öğrenciler olmuştur. Örnek bir öğrenci cevabı Şekil 2’de verilmiştir.

Isı azaltılmış.
Denge girenler yanına kaydığı için O <sub>2</sub> (g) azalmış. Katılar etkilemediği için diğerleri sabit kalmış.
Sağa kayar. Aslında ısı azalmış.

Şekil 2. İkinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

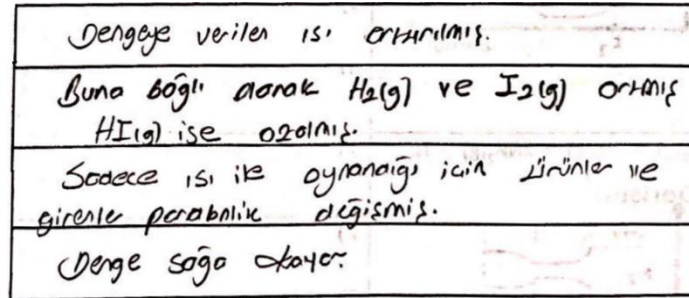
Isı azaltılmıştır ifadesini yazan öğrencilerde ısı ve sıcaklık kavramları konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu, aslında dengeye etki eden faktör sıcaklık olmasına rağmen bu dengenin ısı sebebiyle bozulmuş olduğunu ifade etmeleri de bu kavramlarla ilgili yanlışlığa sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra sıcaklık artması ya da azalması grafikteki gibi dik artış ya da azalışlara neden olmaz. Bu da bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Yanlış yorumlamaların büyük kısmı akademik bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

3. soruda  $2 HI(g) + ısı \rightleftharpoons I_2(g) + H_2(g)$  dengesindeki değişime sebep olan etki sıcaklık artışıdır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Sıcaklık artışı	59	39.33	35	23.33	56	37.34

Yanlış cevaplayan öğrenciler bu tepkimenin endotermik olduğunu dikkate almadıkları için burada etki eden faktörün sıcaklık olduğunu ifade edememişlerdir. Endotermik bir tepkimede sıcaklık artırıldığında tepkime bu etkiyi azaltacak şekilde ürünler yönüne kayar. Bu soruda öğrenciler de ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak görüp sistemin ısısı artmıştır o nedenle  $I_2$  ve  $Br_2$  derişimleri artmıştır ifadelerini kullanmışlardır (%39.33). Bazı öğrenci cevapları Şekil 3'te verilmiştir.

**Şekil 3.** Üçüncü grafiğe verilen örnek cevaplar.

Kısmen doğru cevap veren öğrenciler tepkimenin endotermik olduğunu ve yapılan etkinin sıcaklık artışı olduğunu ifade etmelerine rağmen bir kısmı etkinin sebebini yorumlayamamış ( $f=11$ ), bazı öğrenciler de ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak görüp, sistemin ısısı arttığı için  $I_2$  ve  $Br_2$  derişimleri artmıştır ve denge sağa kaymıştır şeklinde yorum yapmışlardır ( $f= 24$ ). Öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını ayırt etmede sorun yaşadıkları bu tarz grafiklerde kendisini açıkça göstermektedir.

4. soruda  $CO(g) + \frac{1}{2} O_2(g) \rightleftharpoons CO_2(g) + ısı$  dengesinde  $t_1$  anında sıcaklık azaltılmış,  $t_2$  anında ise kapalı bir kaptaki  $CO_2$  gazı uzaklaştırılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Sıcaklık azalması	53	35.33	23	15.33	74	49.34
$CO_2$ çıkarılması	80	53.33	0	0	70	46.67

Buna göre  $t_1$  anındaki sıcaklık değişimini yanlış cevaplayan öğrenciler bu tepkimenin ekzotermik olduğunu ve etki eden faktörün sıcaklık olduğunu ifade edememişler ve etkinin dengeyi ne yöne kaydıracağı ya da artma ve azalmaların nedenini açıklayamamışlardır. Tepkime denklemindeki ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak yorumlayan öğrenciler, "sistemin ısısı azaltılmıştır" ifadesini kullanmışlardır. Yine burada da ısıyı bir madde olarak düşündükleri görülmektedir. Örnek öğrenci cevapları Şekil 4'te verilmiştir.

$t_1$  anında ısı azaltılmış  $t_2$  anında ise ortamdan  $CO_2$  çekilmiş  
ısı azalınca denge sağa kayar ürünler artar  
güçler azalır ( $t_1$ )  $CO_2$  çekilince tekrar sağa kayar ( $t_2$ )  
 $t_1$  anında parabolik çünkü ısıya müdahale var  
 $t_2$  anında  $CO_2$ 'nin lineer çünkü  $CO_2$  çekilmiş  
diğerleri parabolik çünkü dışardan etki yok  
denge sağa kayar çünkü sağ tarafın potansiyel enerjisi azalıyor

$t_1 =$  sistemin sıcaklığı düşürülmüş  
 $t_2 = CO_2$  eklenmiş  
 $t_1 =$  derişime etki olmadığı için parabolik  
 $t_2 =$  derişime etki ile lineer sonra parabolik ( $CO_2$ )  
 $t_1$  ısı düşer sistem sağa kayar  
 $CO_2 \uparrow$   $CO_2 \downarrow$   $O_2 \downarrow$   
 $t_1 = CO_2$  ekler sistem dengelemek için sağa kayar  $CO_2$  derişimi bir miktar azalsada gene ortamıs dur  $CO$  ortam  $O_2$  ortam

Şekil 4. Dördüncü grafiğe verilen örnek cevaplar.

Denklemdaki ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak yorumlayan öğrencilerden bir kısmı,  $CO_2$  derişimindeki artışa bakarak madde miktarı artırılmıştır ifadeleri kullanmışlardır. Kısmen doğru cevaplayan öğrenciler sıcaklık etkisi olduğunu eğrinin eğilimine dayalı olarak ifade etmişler ( $f=23$ ). Ancak bir kısım öğrenci grafikten  $CO$  ve  $O_2$  derişimlerindeki azalmanın nedeninin ısı azalması olduğunu o nedenle dengenin sağa kaydığını ( $f=17$ ), bir grup öğrenci de sıcaklık artışı olduğunu ifade etmiş dengenin sağa kaydığını da belirtmiş ancak nedenini açıklamamıştır ( $f=5$ ). Daha önceki sıcaklıkla ilişkili grafiklerde de olduğu gibi benzer hatalar görülmektedir. Hatalar, ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışlığı ya da eksik bilgilerin, etki eden faktörü belirleyip dengenin hangi yönde bozulacağını belirlelenememesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca  $t_2$  anında  $CO_2$  azaltılmasını tam olarak doğru yorumlayan öğrenci sayısı 80 iken yanlış yorumlayan öğrenci sayısı 70'dir. Burada dikkat çeken nokta aslında madde eklenmesi ve çıkarılmalarını daha kolay yorumlayabildikleri halde madde eklenmesi burada ikinci etkide yer aldığı için ve birinci etki ekzotermik bir tepkimede sıcaklık azalması olduğu için ardı sıra gelen madde çıkarılmasını yorumlarken daha çok hata yapmaları olmuştur. Yanlış cevap veren öğrencilerin hataları;  $t_2$  anından sonra tepkimede ısı ifadesi bulunduğu için sıcaklık azalması ifadesi kullananlar olmuştur, ısı açığa çıktığını ifade eden öğrenciler olmuştur,  $t_2$  anından sonra grafikte görünüyorsa olmasına rağmen  $CO_2$ 'nin başlangıç derişimine ulaştığını ifade eden öğrenciler olmuştur. Tepkime denkleminde ısının yazılı olması öğrenciyi bazı durumlarda yorumlama yaparken etkinin buradan kaynaklandığı yönüne çekmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının yorumlamalarında ısı artışı veya azalması, sıcaklık artışı veya azalması ifadesinin görülmesi bu durumun sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıdaki öğrenci kâğıdında olduğu gibi sistemin potansiyel enerjisi artacağı için denge sağa kayar ifadesini kullanan öğrenciler de olmuştur.

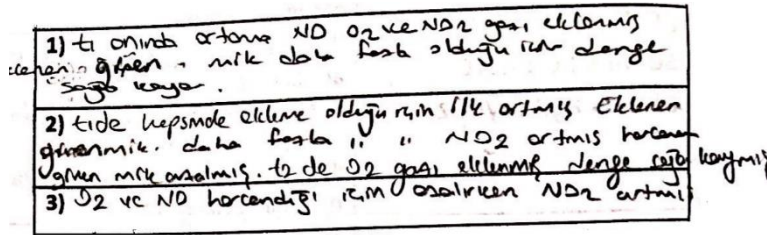
5. soruda  $NO(g) + \frac{1}{2} O_2(g) \rightleftharpoons NO_2(g)$  dengesinde iki farklı zamanda dengeye etki yapılmıştır.  $t_1$  anında hacim azaltılmış,  $t_2$  anında ise kapalı bir kaptaki  $O_2$  gazı eklenmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Hacim Azalması	53	35.33	0	0	97	64.67
$O_2$ Ekleme	87	58	0	0	63	42

$t_1$  anındaki etkiyi yanlış yorumlayan öğrencilerin büyük bir kısmı üç madde eklendiğini ifade etmişlerdir ( $f=36$ ). Etkiyi belirleme yanlış olunca tekrar dengeye ulaşırken artma ve azalmaları açıklayamamışlardır. Hacim ile derişim arasındaki bağlantının kurulamaması grafiğe yapılan etkinin

ne olduğunun belirlenmesini ve yorumlanmasını zorlaştırmıştır. Bu soruya ait bazı öğrenci cevapları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Beşinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

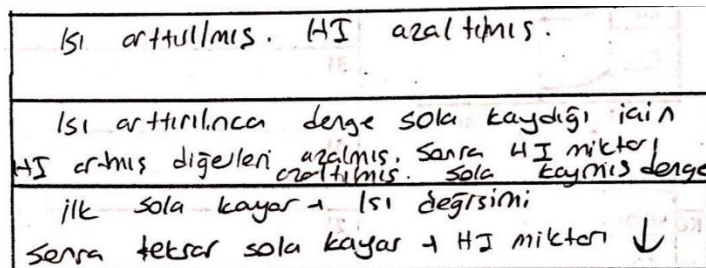
Bu durum öğrencilerin hacim ve derişim arasındaki ilişkiyi kurmada akademik bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir. t<sub>2</sub> anında madde eklemesini yapılmıştır. Aslında öğrenciler madde ekleme grafiklerini daha kolay tespit ediyor olmalarına rağmen birinci önerme hacim etkisi olunca ikincide daha çok hata yapmışlardır.

6. soruda sabit hacimli kapalı bir kaptaki gerçekleşen  $2 \text{HI(g)} \rightleftharpoons \text{I}_2(\text{g}) + \text{H}_2(\text{g})$  dengesinde iki farklı zamanda etki yapılmıştır. t<sub>1</sub> anında I<sub>2</sub> eklenmiş ve t<sub>2</sub> anında HI çıkarılmıştır. Öğrencilerin cevaplarının frekans ve yüzdeleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Altıncı Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
I <sub>2</sub> ekleme	99	66	28	18.67	23	15.33
HI çıkarma	90	60	0	0	60	40

t<sub>1</sub> anındaki etkiyi kısmen doğru cevap veren öğrenciler etki eden faktörün ne olduğunu belirlemişler ancak (grafikte görünüyorsa) I<sub>2</sub> derişiminin t<sub>1</sub> anındaki denge derişimine gelemeyeceğini doğru yorumlayamamışlardır (f=28). Yanlış cevap veren öğrenciler I<sub>2</sub> eklenmesi ifadesini, ısı artışı ya da hacim azalması şeklinde yorumlayan öğrencilerdir. t<sub>2</sub> anındaki madde çekilmesini yanlış cevap veren öğrencilerin bir kısmı sıcaklık azalması olduğunu ifade etmişlerdir. Kısmen doğru cevap veren öğrenciler t<sub>1</sub> anında I<sub>2</sub> eklendiğini belirterek yapılan etkiyi doğru belirtmişler ancak etkinin sonuçlarını yorumlayamamışlardır (f=28). Bunun nedeninin madde eklenmesi olduğunu açıklayamamışlardır. Aynı etkiler yapılmış olsa da t<sub>2</sub> anında daha fazla yanlış yapılması bazı öğrencilerin t<sub>1</sub> anına odaklanarak t<sub>2</sub> anını gözden kaçırdıklarını göstermektedir. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlardan bazıları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Altıncı grafiğe verilen örnek cevaplar.

7. soruda  $H_2(g) + Br_2(g) \rightleftharpoons 2 HBr(g) + ısı$  dengesinde  $t_1$  anında sıcaklık azaltılmış,  $t_2$  anında da kapalı bir kaptaki HBr eklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Yedinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Sıcaklık azalması	53	35.33	25	16.67	72	48
HBr ekleme	95	63.33	0	0	55	36.67

$t_1$  anında sıcaklık düşmesinden kaynaklanan değişimi yanlış cevaplayan öğrenciler bu tepkimenin ekzotermik olduğunu dikkate almadıkları ve grafiklerdeki eğilimleri yorumlayamadıkları için burada etki eden faktörün sıcaklık azalması olduğunu ifade edememişlerdir. Kısmen doğru cevaplayanlar dengenin neden sağa kayması gerektiğini yorumlayamamışlar ( $f=13$ ), bir kısmı da denklemdaki ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak düşünüp sıcaklık azaldığı için sistemin ısıyı azalmış ve denge sağa kaymıştır şeklinde ( $f=13$ ) yorumun yapmışlardır. Burada öğrencilerin ekzotermik bir denge tepkimesinde sıcaklık azalmasının nasıl etki yaratacağını yorumlamakta sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını ayırt edemedikleri, etkinin sıcaklıktan kaynaklandığını belirleyip tepkimenin hangi yönde devam edeceğinin bilinmemesi kısmen ve yanlış yorumlamalara sebep olduğu göstermektedir. Ayrıca  $t_2$  anında meydana gelen değişimi madde eklenmesi olarak doğru yorumlayan öğrencilerde görülen önemli sorun öğrencilerin eklenen madde ürünlerde olduğunda ve özellikle etki  $t_2$  anında bir etki yapıldığında bu etkiyi ayırt edememeleridir. Üstelik birinci etki sıcaklık azalması gibi zor yorumlanan bir durum olunca daha çok birinci duruma odaklandıklarından ikinci etkinin ne olduğunu doğru ifade etmemişlerdir. Bu soruyu yanlış yapan öğrencilerin büyük bir kısmı sıcaklık artışı ifadesi kullanmışlardır. Eşitlikte ısı olması ikinci basamakta da ilişkilendirmelerine neden olmuştur. Bu grafiğin yorumlanmasına ait bazı öğrenci cevapları Şekil 7'de verilmiştir.

$t_1$ anında ısı azalmış $t_2$ anında HBr eklenmiş
$t_1$ anında ısı azalınca HBr artmış $H_2$ ve $Br_2$ azalmış (dengeden dolayı) ←
$t_1$ 'de parabolik (ısıya müdahale) $t_2$ 'de HBr Lineer $H_2$ ve $Br_2$ parabolik
$t_1$ 'de sağa kayar $t_2$ 'de sola kayar

Şekil 7. Yedinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

8. soruda  $N_2(g) + 3 H_2(g) \rightleftharpoons 2 NH_3(g)$  dengesinde  $t_1$  anında sıcaklık artırılmış ve  $t_2$  anında kapalı bir kaptaki  $H_2$  eklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 8'de verilmiştir.



**Tablo 8.** Öğrencilerin Sekizinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Sıcaklık artması	46	30.67	30	20	74	49.33
H <sub>2</sub> ekleme	90	60	7	4.67	53	35.33

t<sub>1</sub> anında sıcaklık artışından kaynaklanan değişimi yanlış cevaplayan öğrenciler bu tepkimenin t<sub>1</sub> anındaki etkisine sıcaklık azalması yorumunu yapmışlardır (f=32). Bir kısmı da ekzotermik olduğunu dikkate almadıkları için burada etki eden faktörün sıcaklık olduğunu ifade edememişlerdir (f=42). Kısmen doğru cevap veren öğrenciler sıcaklık artışı olduğunu belirlemiş ancak ekzotermik bir tepkimede sıcaklık artışının dengeyi nasıl etkilediğini doğru yorumlayamamışlardır (f=16). Denklemdaki ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak yorumlayan öğrenciler t<sub>1</sub> anında sıcaklık artmıştır, ısı da arttığı için denge sola kaymıştır şeklinde yorum yapmışlardır (f= 14). Ayrıca t<sub>2</sub> anında meydana gelen değişimi H<sub>2</sub> eklenmesi olduğunu yanlış cevaplayan öğrenciler t<sub>1</sub> anında ciddi sayıda hata yapan öğrenci olduğu için karışıklığın buraya da yansıdığını görmekteyiz. H<sub>2</sub> eklenmesi şeklinde yorumlayan öğrenciler tekrar dengeye gelme anında t<sub>1</sub> deki derişime eşit olacağını ifade etmekte, eğrisel değişimleri yorumlayamamışlardır, ikinci basamakta da sıcaklık arttığını ifade eden öğrenciler olmuştur. Bu grafiğin yorumuna ait bazı öğrenci cevapları Şekil 8’de verilmiştir.

t <sub>1</sub> -t <sub>2</sub> arasında ısı artmış t <sub>2</sub> -t <sub>3</sub> arasında H <sub>2</sub> miktarı artmıştır.
Isı artınca denge tersine kaymış ve sıcaklıktaki artış derişimleri artmıştır. t <sub>2</sub> -t <sub>3</sub> 'de ise H <sub>2</sub> artınca denge tersine kaymıştır. Sıcaklıktaki artış H <sub>2</sub> eklenmesi için derişim artışı da NH <sub>3</sub> kadar artmıştır.
t <sub>1</sub> -t <sub>2</sub> arasında sola kaymıştır. t <sub>2</sub> -t <sub>3</sub> arasında sağa kaymıştır.

**Şekil 8.** Sekizinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

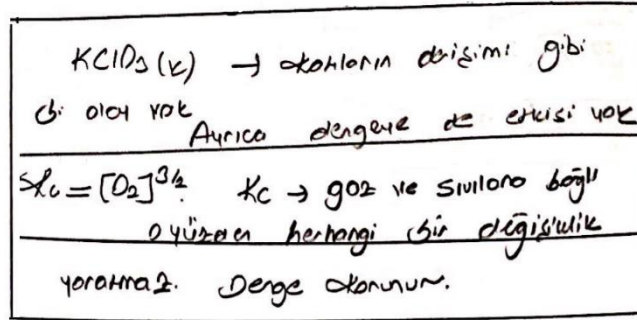
9. soruda kapalı bir kaptaki  $\text{KClO}_3(\text{k}) + \text{ısı} \rightleftharpoons \text{KCl}(\text{k}) + 3/2 \text{O}_2(\text{g})$  dengesinde t<sub>1</sub> anında O<sub>2</sub> eklenmiş, t<sub>2</sub> anında O<sub>2</sub> uzaklaştırılmış ve t<sub>3</sub> anında katalizör veya katı madde etkisi yapılmıştır. Öğrencilerin cevaplarının frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Dokuzuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
O <sub>2</sub> ekleme	92	61.33	0	0	58	38.67
O <sub>2</sub> çıkarma	87	58	0	0	63	42
Katı madde değişimi veya katalizör	9	6	24	16	117	78

t<sub>1</sub> ve t<sub>2</sub> anlarında yukarıda benzeri olan sorularda yapılan hataları görülürken, t<sub>3</sub> anında dengedeki maddelerin derişimlerinin değişmemesine öğrencilerin yapabileceği iki yorum vardır. Ya katalizör eklenmesi ya da katı madde eklenmesidir. Kısmen doğru cevap veren öğrenciler katı madde eklenir ifadesini kullanmışlar ancak neden değişmediğini yorumlayamamışlardır (f=7). Öğrenciler (f=17) katalizör etkisi olduğunu doğru olarak ifade etmişler ancak onlar da nedenini katalizör tepkimeye girdiği gibi çıkar dengeye etki etmez şeklinde yorum yapmışlardır. Yanlış cevap veren öğrenciler ya boş bırakmışlar ya da hiçbir etki yapılamamıştır cevabını vermişlerdir. Hiçbir öğrenci katalizör etkisi olabileceği şeklinde bir yorumda bulunmamıştır. Tepkimede etki eden faktör sayısı arttıkça öğrencilerin

grafikleri yorumlamada gösterdikleri odaklanmanın zorlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmının özellikle son değişimi gözden kaçırdıkları dikkat çekicidir. Bu grafiğin yorumuna ait bazı öğrenci cevapları Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Dokuzuncu grafiğe verilen örnek cevaplar.

10. soruda  $COCl_2(g) + ısı \rightleftharpoons CO(g) + Cl_2(g)$  t<sub>1</sub> anında sıcaklığı artırılmış, t<sub>2</sub> anında kapalı bir kaptaki CO uzaklaştırılmış ve t<sub>3</sub> anında ise sıcaklık azaltılmıştır. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Onuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Sıcaklık artışı	53	35.33	24	16	73	48.67
CO çıkarma	77	51.33	0	0	73	48.67
Sıcaklık azalması	45	30	20	13.33	85	56.67

Endotermik bir tepkimede sıcaklık artırıldığında tepkime bu etkiyi azaltmak için ürünler yönüne kayar. Sıcaklık azaltıldığında ise sıcaklığı artıracak yönde yani geri yöne kayar. t<sub>1</sub> anında sıcaklık artışından kaynaklanan değişimi yanlış cevaplayan öğrenciler bu tepkimenin endotermik olduğunu dikkate almadıkları için burada etki eden faktörü sıcaklık azalması ya da  $COCl_2$  eklemesi olarak ifade etmişlerdir. Kısmen doğru cevap verenler sıcaklık artışı olduğunu yazmışlar ancak denklemden ısı ifadesini kimyasal bir tür olarak gördüklerinden, sistemin ısıyı artırmıştır o nedenle CO ve  $Cl_2$  derişimleri artmıştır ifadeleri kullanmışlardır (f=14). Yine endotermik olduğunu ifade etmişler, ancak dengenin neden sağa kayması gerektiğini açıklayamamışlardır (f=10). t<sub>2</sub> anında meydana gelen değişim ürünlerden madde çekilmesidir. Ancak birinci önerme büyük oranda yanlış cevaplandığı için ikinci önermede de öğrenciler daha çok hata yapmışlardır. Tek bir noktada odaklanma söz konusudur. Madde çıkarmasını sıcaklık artması şeklinde yorumlayan öğrenci sayısı da oldukça yüksektir (f=32). Aslında buradaki etkileri birbirinden bağımsız irdelemeleri gerekirdi. Hata kaynakları daha önceki ürün çekilmesi ile benzerdir. Ancak buradaki bir önemli tespit ürün azaltılmasını artırmaya göre daha zor tespit ediyor olmalarıdır. Üstelik de bu etki t<sub>2</sub> anında gerçekleşiyorsa, t<sub>3</sub> anındaki sıcaklık azalması sonucu meydana gelen değişimi yanlış cevaplayan öğrenciler sıcaklık artması ya da ısı azalması olduğunu söylemişlerdir. Kısmen doğru cevaplayanlar ise sıcaklık azalması ifadesini kullanmışlar ancak yorum yapmamışlardır (f=12). Sıcaklık azaldığı için dengenin sola kayması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişler (f=8) ancak bunu grafikteki durumla ilişkilendirememişlerdir. Etki eden faktör sayısının çok olması, t<sub>3</sub> anının öğrencilerin bir kısmı tarafından gözden kaçırılması, ısı ve sıcaklıkla ilgili kavram yanlışları ve sıcaklık sonucu meydana gelen tepkime yönünün belirlenememesi t<sub>3</sub> anındaki etkiyi doğru yorumlayan öğrenci sayısının düşük olmasına neden olmuştur. Bu grafiğin yorumuna ait bazı öğrenci cevapları Şekil 10'da verilmiştir.

$COCl_2$ eklenmiş $t_1$	$t_2$	$t_3$ (ısı azalmış)
Etkiler olduğu için ort. az olur		
Gaz da için parabolik		
$t_1$ anında sağa sonra sola kayar		

Şekil 10. Onuncu grafiğe verilen örnek cevaplar.

11. soruda kapalı bir kaptaki  $H_2(g) + Br_2(g) \rightleftharpoons 2HBr(g)$  dengesinde  $t_1$  anında  $Br_2$  ve  $t_2$  anında  $H_2$  gazları eklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin On Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
$Br_2$ ekleme	93	62	0	0	57	38
$H_2$ ekleme	87	58	0	0	63	42

Yapılan etkiyi yanlış cevaplayan öğrencilerin büyük bir kısmı ( $f=38$ ) hacim artışı ifadesini kullanırlarken yaptıkları açıklamalar çarpıcıdır. "Denge mol sayısı çok olan tarafa kaymıştır" ifadesini kullanmışlardır. Burada  $HBr$ 'nin katsayısının iki olması girenlerden daha fazla mol sayısına sahip olduğunu düşünmelerine neden olmuştur. Ayrıca  $t_2$  anındaki  $H_2$  eklenmesi de yukarıdaki madde ekleme ve çıkarma sorularındaki tespitlerle aynıdır. Madde eklemeyi madde çıkarmaya göre daha rahat görüp yorumluyorlar. Ancak  $t_2$  anında eklenmiş olması ya da çıkarılmış olması başarıyı düşürüyor. Bu grafiğin yorumuna ait bazı öğrenci cevapları Şekil 11'de verilmiştir.

$t_1-t_2$ aralığında kabın hacmi arttırılmıştır.
$t_2-t_3$ aralığında $H_2$ derişimi arttırılmıştır
$t_1-t_2$ aralığında hacim artınca basına azalacağı için denge sağa mol sayısı çok olan yöre kaymıştır. Bu yüzden $HBr$ artmıştır.

Şekil 11. On birinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

12. soruda  $NO(g) + 1/2O_2(g) \rightleftharpoons NO_2(g)$  dengesinde  $t_1$  anında tepkime kabının hacmi artırılmış,  $t_2$  anında ise ortama  $O_2$  gazı eklenmiştir. Bu soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin On İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans Ve Yüzdeleri

Etkiler	Hepsi doğru		Kısmen doğru		Hepsi yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Hacim artışı	44	29.33	0	0	106	70.67
$O_2$ ekleme	82	54.67	0	0	68	45.33

Grafikteki veriler incelendiğinde  $t_1$  anında hacim değişimini yanlış yorumlayan öğrencilerin büyük bir kısmı ( $f=82$ ) hem  $t_1$  anında tepkime kabındaki üç maddenin de miktarının azaltıldığını ifade etmişlerdir. Tabii ki buna bağlı olarak yapılan açıklamalar yanlış olmuştur. Diğer öğrenciler ise ısı azalması olduğunu ifade etmişlerdir.  $t_2$  anındaki madde eklenmesi öğrencilerin 82'si tarafından doğru

yorumlanırken 68 öğrenci tarafından yanlış yorumlandığı görülmüştür. Madde miktarı değişimini aslında rahat görebilen ve yorumlayabilen öğrencilerin  $t_1$  de hacim değişimi olduğunda oldukça çok hata yaptıkları görülmektedir.  $t_2$  de sıcaklık artışı olduğunu söyleyen öğrenciler de olmuştur. Bu grafiğin yorumuna ait bazı öğrenci cevapları Şekil 12’de verilmiştir.

1) $t_1$ de 3 madde de çekilmiş $t_2$ 'de $O_2$ eklenmiş	denge azalmış
2) $t_1$ de girenlerin molü fazla olduğu için sola kaymış girenler artmış $\rightarrow$ sağa kaymış $NO_2$ artmış $NO$ azalmış	
3) $t_1$ Lineer $t_2$ $O_2$ Lineer diğerleri parabolik	
4) $t_1$ 'de sola kayar $t_2$ 'de sağa kayar	

Şekil 12. On ikinci grafiğe verilen örnek cevaplar.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çizili olarak verilmiş olan grafikler, öğrencilerin grafikleri anlamada kullandıkları becerilerden grafik yorumlama becerilerini gösterdikleri grafiklerdir. Çalışmada grafik yorumlama becerisi “çizili bir grafiğin yorumu” göstergesine dayalı olarak incelenerek, dengeye etki eden faktörlerin değişmesinin grafiğin yorumlanmasına nasıl etki ettiği ve öğrenciler yorum yaparken ne tür problemlerin ortaya çıktığı belirlenerek elde edilen bulguların tartışılması ayrı başlıklar altında yapılmıştır.

### Madde Miktarının Dengeye Etkisi

#### Madde Miktarının Artmasının Etkisi

Çizili olarak verilmiş grafiklerden madde miktarının artırılmasının etkisi sabit sıcaklıkta kapalı bir kaptan incelenmiştir. Bu etki  $t_1$  anında bir etki,  $t_1$  ve  $t_2$  anlarında iki etki ve  $t_1$ ,  $t_2$  ve  $t_3$  anlarında üç etki yapılarak incelenmiştir. Etkinin yapıldığı zamanına göre sınıflandırma yapılarak sonuçlar değerlendirilmiş sonra da kendi aralarındaki ilişki tartışılmıştır.

$t_1$  anında sadece *bir etki* yapılarak madde miktarının artırıldığı grafik yorumlanırken, yapılan hataların niteliğine bakıldığında, öğrencilerin yorumlarken bilgi eksikliği nedeniyle hata yaptıkları görülmüştür. Çeşitli bilim alanlarında yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgi eksikliği nedeniyle öğrencilerin grafikleri yorumlarken zorluk yaşadıkları ve bu nedenle de doğru yorumlayamadıklarına yönelik pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Leinhardt, Zaslavsky ve Stein, 1990; Özgün-Koca, 2008; Sülün ve Kozcu, 2005; Uçar ve Akdoğan, 2009). Phage, Lemmer ve Hitge (2017) çalışmalarında, öğrencilerin grafikleri anlamalarında etkili olan bazı değişkenleri incelemişler ve öğrencilerin grafikleri anlamalarında konu ile ilgili sahip oldukları bilgilerin ve kullandıkları çıkarımsal süreçlerin grafikleri anlamada etkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin sahip oldukları bilginin yetersiz oluşunun grafikleri anlamalarını zorlaştırdığı belirtmişlerdir ki bu sonuç denge konusunu esas alan bu çalışmada çıkan sonuç ile benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Plainic, Milin-Sipus, Katic, Susac ve Ivanjek (2012) çalışmalarında fizik ve matematikte öğrencilerin çizgi grafiklerini anlamalarını incelemişler ve öğrencilerin konu ile ilgili matematik bilgilerinin eksikliklerinin fizikteki grafikleri anlamada sorun olduğunu ortaya koymuşlardır.

$t_1$  ve  $t_2$  anlarında iki etki yapılarak yorumlanması istenen grafikler de iki bölümde incelenmiştir.

### **t<sub>1</sub> Anında Madde Eklenmesinin Yapıldığı Grafikler**

Öğrenciler madde eklenmesi, tek değişimin olduğu grafiklerde, iki değişimin olduğu grafiklere oranla daha yüksek başarı ile yorumlamaktadırlar. Burada da yanlış yorumlamaların bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir (Shah ve Hoeffner, 2002). Öğrenciler bu tür etkinin yapıldığı her iki soruda da hacim artması/azalması etkileri olduğunu söylemişlerdir. İki grafik yorumunda da stokiyometrik katsayılara dikkat etmedikleri için artma ya da azalma oranlarını yorumlarken hatalar yapmışlardır. Yani grafiklerin ölçeklendirilmesine dikkat etmemişler ve grafikleri yüzeysel olarak yorumlamışlardır. Grafikte çizilen doğru ya da eğrinin görünümüne bakarak, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu da alan yazında tanımlanan grafikleri şekil gibi yorumlama yanılığına sahip olduklarını işaret etmektedir (Özgün-Koca, 2008). Leinhardt vd.'nin (1990), grafiklerin ölçeklendirilmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin grafikleri yanlış okumalarına neden olabileceğini ve hatta bazı öğrencilerin grafikleri okurken ölçekleri tamamen göz ardı da edebildikleri yönündeki tespitleri bu çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Grafiklerin yorumlanmasında karşılaşılan güçlüklerden biri de grafiklerin karmaşıklığıdır (Gültekin, 2014). Bu grafiklerde iki etki yapıyor olması grafiklerin karmaşıklığını artırmış ve tek etkinin yapıldığı grafik yorumlamalardaki başarıya oranla daha düşük başarı elde edilmiştir.

### **t<sub>2</sub> Anında Madde Eklenmesinin Yapıldığı Grafikler**

Bu grafiklerde; t<sub>1</sub> anında hacim azalması, *sıcaklık azalması*, *madde eklenmesi*, *hacim artışı* etkileri yapıldıktan sonra t<sub>2</sub> anında madde eklenme etkisi yapılmıştır. Öğrencilerin bu grafikleri yorumlarken oldukça zorlanmış oldukları çıkan sonuçlarda görülmektedir. Özellikle de birinci etkinin hacim ya da sıcaklık olması durumunda yorum yaparken daha zorlandıkları ve bunun da ikinci basamağı doğru yorumlamalarını güçleştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü bu grafiklerin yorumlarken öğrenciler önce t<sub>1</sub> anında meydana gelen etkileri, ardından t<sub>2</sub> anındaki madde ekleme etkisini yorumlamışlardır. Yani daha çok bilgi ve daha çok zihinsel işlem yapmayı gerektiren bir süreci gerçekleştirmişlerdir. Bu gruptaki sorulardan t<sub>1</sub>'deki şartı hacim değişikliği olan grafikleri doğru yorumlayan öğrencilerin frekansı oldukça düşüktür. Öğrenciler hacim azalma/artışlarında yorum yaparken (t<sub>1</sub> de) ciddi hatalar yaptıkları (hacim etkisi daha sonra tartışılmıştır) ve büyük oranda da yanlış yorumladıkları için ikinci etkinin yorumunda da daha fazla hata yapmalarına neden olmuştur. Bu da öğrencilerin grafik yorumlamaya lokal değil global olarak baktıklarını (Özgün-Koca, 2008) bilimsel kavramlar ile grafikte yer alan bileşenler arasında bir ilişki kuramadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Lai vd. (2016) çalışmalarında öğrencilerin bilimsel kavramlar ile grafikteki türler arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını, özellikle grafikleri yorumlamaları veya grafik çizmeleri istendiğinde problemler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Buradaki başarısızlığın bir nedeni de ders kitapları incelendiğinde bu şekilde ikili etkilerin yapıldığı grafiklere rastlanmayışıdır. Polat (2016) çalışmasında ders kitaplarındaki eksikliğin yorumlama becerileri üzerine etkisi olduğunu vurgulamıştır ki bu sonuç çalışmanın sonuçlarını da desteklemektedir. Temiz ve Tan (2009a) çalışmalarında, öğrencilerin grafiği kullanarak ikiden fazla değişkenin yer aldığı grafiklerde artış ve azalış eğimlerinin yorumlanmasında yanlışlara düştüklerini ifade etmişlerdir.

Bu gruptaki grafiklerin nasıl yorumlandığı genel olarak değerlendirilecek olursak tek etki yapılması durumundaki grafikleri öğrencilerin daha doğru yorumlayabildikleri, iki etki yapılması halinde eğer madde ekleme t<sub>1</sub> anında gerçekleşmişse t<sub>2</sub> anında gerçekleşen şartlara göre daha başarılı yorumlayabildikleri görülmektedir. t<sub>2</sub> anındaki değişim incelendiğinde de eğer hacim ya da sıcaklık değişimi ise öğrencilerin bunu takip eden önermeyi daha zor yorumladıkları görülmekle birlikte

öğrenciler genelde madde miktarındaki artışı gösteren denge grafiklerini başarılı bir şekilde yorumlayabildikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Yıldırım vd. (2011) çalışmalarındaki sonuçlarla uyum göstermektedir. Grafik yorumlama birden fazla durumu dikkate alarak yapılan daha kapsamlı bir beceridir. Bunlardan ikisi kavramsal bilgi (Brasell, 1990) ve matematiksel bilgidir (Parmar ve Signer, 2005). Kavramsal bilgi ve matematiksel bilgiden yoksun bireylerin grafikleri yeterli düzeyde yorumlaması da güçtür. Bu çalışmada da yanlış cevaplayan öğrencilerin kavramsal bilgi eksikliğinden dolayı yanlış yaptıkları vermiş oldukları cevaplarda görülmüştür.

### **Madde Miktarının Azaltılmasının Etkisi**

Madde çıkarılması etkisini yapıldığı grafiklerde etki sayısının artması ve önden başka bir etkinin yapılmış olması tıpkı madde etkisinde olduğu gibi başarıyı düşürmüştür. Üç etkinin yapıldığı grafikte ise başarı daha da düşmüştür.

Yine değişken sayısı arttıkça grafiklerin yorumlanmasının daha zorlaştığı görülmektedir (Temiz ve Tan, 2009a). Öğrenciler bu grafikleri yorumlarken daha fazla zihinsel işlem yapmaya ihtiyaç duyduklarından başarı diğerlerine oranla daha düşmüştür. Bu bulgu grafik yorumlamanın önemli ölçüde bilişsel yük gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Bektaşlı ve White (2012), 12. sınıf öğrencilerinin kinematik konusunda grafik yorumlama becerileri ile öğrencilerin mantıksal düşünme becerileri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

### **Sabit Hacimde Sıcaklığın Dengeye Etkisi**

Sıcaklığın dengeye etkisinin yorumlanmasının istendiği grafiklerin hepsinde öğrencilerin etkiyi yorumlamakta ciddi sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu grafiklerde yanlış yorum yapan öğrencilerde gözlenen durum endotermik tepkimeleri madde çıkarılmış gibi ekzotermik tepkimeleri de madde eklenmiş gibi yorumlamalarıdır. Öğrenciler reaksiyonların endotermik mi? yoksa ekzotermik mi olduğunu görmezden gelmişlerdir. Benzer durum Camacho ve Good'un (1989) kimyasal denge konusunda yapmış olduğu kavram yanlışlığı belirleme çalışmasında da görülmüştür. Çok belirgin olarak göze çarpan durum ısı ifadelerini sanki bir kimyasal ekleme ya da çıkarma işlemiymiş gibi ifade etmeleri olmuştur. Bu öğrenciler için grafiklerdeki eğimlerin hiç önemi olmadığı, öğrencilerin bu grafiklere bir şekil gibi baktıkları madde eklenmesi ya da çıkarılmasındaki ani artışla sıcaklık etkisinde meydana gelen eğrisel artışları ayırt edemedikleri tespit edilmiştir. Konyalıoğlu (2003), görselleştirmenin, öğrencilere soyut bir kavram veya sistemi somut ya da yarı-somut bir ortama dönüştürebilme imkânı sağladığı gibi tersine somut ya da yarı somut ortamdaki kavram veya sistemi soyuta çevirebilme yeteneklerini de geliştirebileceğini belirtmektedir. Çizili bir grafiğin örüntüsünün keşfedilmesi (değişkenler arasındaki soyut ilişkinin yani denklemin keşfedilmesi) somuttan-soyuta giden bir etkinliktir ve öğrenciler sıcaklık etkisinde bu örüntüyü keşfedememişlerdir. Çok çarpıcı olan sonuç ister endotermik ister ekzotermik tepkime olsun grafikleri yorumlarken öğrenciler ısıyı madde olarak düşünüp yorum yapmış olmalarıdır. Ayrıca bazı grafiklerde bu düşünce sisteminin grafiklerdeki azalma ve artışlarla da örtüşmesi öğrencilerin düşüncelerini sorgulamasını da engellemiştir. Öğrencilerin ısı ve sıcaklık kavramlarını ayırt edemedikleri denge tepkimelerindeki ısının ne anlama geldiğini yorumlayamadıkları ve ısıyı madde olarak düşünüp yorumladıkları görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerde bu tür kavram yanlışlarının olduğuna rastlanmaktadır (Bilgin, Uzuntiryaki ve Geban, 2003). Bu grafiklerde madde miktarında görülen ani artış ya da azalışlarla sıcaklık değişmesinde meydana gelen eğrisel değişimleri aynı yorumlamaları ve sadece basit bir yükselme ya da azalma olarak ele almaları artma ya da azalma olarak görmeleri grafikteki soyut ilişkileri doğru yorumlayamadıklarının da göstermektedir. Denge anında sistemin sıcaklığının

değişmesiyle dengede ve maddelerin konsantrasyonundaki değişmelerle ilgili öğrencilerde yanlışların bulunduğuna dair bilgiler öğrencilerin grafik yorumlarken neden hata yaptıklarını da açıklamaktadır (Genel, Eynullayev ve Özen, 2018).

### **Hacim Değişiminin (Basınç) Dengeye Etkisi**

Hacim değişiminin dengeye etkisini gösteren grafikleri doğru cevaplayan öğrencilerin frekanslarının tıpkı sıcaklık etkisini doğru cevaplayan öğrencilerin frekansları gibi oldukça düşüktür. Yanlış cevap veren öğrenciler büyük oranda madde miktarı artışı olduğunu ifade etmişler ancak sistem tekrar dengeye gelirken meydana gelen değişimleri doğal olarak yorumlayamamışlardır. Öğrenciler hacim azalması ya da artmasının önce madde miktarını buna bağlı olarak da derişimi nasıl etkilediğini yorumlamakta ciddi sorun yaşamışlardır.

Ayrıca öğrenciler ikili etkinin yapıldığı grafiklerde birinci etki hacim etkisi ise madde miktarı değişim grafiklerini yorumlarken de zorlanmışlardır. Çünkü bu grafiklerde birbiri ile bağlantılı pek çok ön öğrenme ve zihinsel işleme ihtiyaç duymaktadırlar. Yani hacim etkisi diğer etkinin yorumlamasını da etkilemektedir. Bu etki yorumlanırken grafikte tek bir nokta ve onu takip eden değişim olmasına rağmen, birden fazla ilişkinin bulunduğu zihinsel işleme ihtiyaç duyulmaktadır (Güven, Özmen ve Öztürk, 2012). Shah, Mayer ve Hegarty'nin (1999) grafik yorumlamanın zihinsel olarak verileri dönüştürmesi gerektiği daha karmaşık ve hata yapma eğilimi olan anlaşılabilir süreçleri içerdiğini belirttiği çalışmasındaki bu tespiti hem sıcaklık hem de hacim etkilerinin yorumlandığı grafiklerdeki karmaşık süreçlerdeki başarısızlıklarda daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Katalizörün ya da Katı Maddenin Dengeye Etkisi**

Katalizör dengede olan bir sistemin denge halini bozmaz sadece bir sistemin dengeye gelme süresini kısaltır. Öğrencilerin çok az bir kısmı tarafından bu durum doğru şekilde yorumlanmıştır. Bu durumun sebebi katalizörün tepkime hızını artırması, buna bağlı olarak maddelerin harcanıp oluşması ve madde derişimlerinde değişim meydana geleceğini düşünmeleridir. Nitekim Griffiths (1994) yaptığı çalışmada katalizör ilavesi ile ürünlerin ya da tepkimeye girenlerin derişimlerinin değişeceği yönünde bir kavram yanlışlığı tespit etmiş olması öğrencilerin grafikleri yanlış yorumlamalarının nedenini açıklamaktadır.

MEB onaylı okutulan kitaplara bakıldığında verilen örneklerin tümü homojen dengelerdir. Burada kitaplarda bahsedilmeyen katı madde miktarı değişimi, hem de sadece homojen dengelerde bahsedilen katalizör etkisini yorumlamaları beklenmektedir. Heterojen bir dengenin söz konusu olması grafiğin yorumlanmasını daha da güçleştirmiştir. Doğru cevap veren öğrencilerin tamamı da etkinin katalizör olduğunu ifade etmiş katı madde eklemesi ya da çıkarılması yorumunu hiçbir öğrenci yapmamıştır. Gültekin (2014) çalışmasında ders kitaplarında sunulan grafiklerin nicelik olarak yetersiz, niteliksel açıdan geliştirilmeye muhtaç yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Yine araştırmacı çalışmasında en fazla grafiğin kimyasal denge konusunda olduğunu ifade ederken niceliksel açıdan yeterli olsa da niteliksel açıdan geliştirilmesi gerektiği çıkan sonuçlarımız neticesinde söylenebilir. Yine çalışmada da ifade edildiği gibi ölçme ve değerlendirme kısımlarında yorumlamaya dayalı etkinliklerin de artırılması çalışmada gördüğümüz eksikliklerin giderilmesinde rol oynayacaktır. Yine bu etkinin doğru olarak yorumlanamamasının bir nedeni de kitaplarda da çok fazla değinilmemesi neticesinde oluşan bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Leinhardt vd., 1990; Özgün-Koca, 2008; Sülün ve Kozcu, 2005; Uçar ve Akdoğan, 2009).

Grafik çizme, okuma ve yorumlama pek çok bireysel faktörlerden başlayıp eğitim öğretim ortam ve süreçlerine kadar uzanan pek çok faktörden etkilenmektedir (Ainley, 2000; Berg ve Smith, 1994; Canham ve Hegarty, 2010; Carpenter ve Shah, 1998; Cook, Wiebe ve Carter, 2008; Glazer, 2011). Bu çalışmada Shah ve Hoeffner'in (2002) grafik okuma ve yorumlamada söz ettiği bilgi düzeyinin etkisinin öğrencilerin grafik okuma ve yorumlamada etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bilgi düzeylerinin eksik olduğu grafik yorumlama sırasında ortaya çıkmış ve sorularını cevaplarken sorun oluşturmuştur. Özellikle ısı ve sıcaklık kavramları hakkındaki bilgilerinin net olmaması öğrencilerin bu konudaki ön öğrenmelerinden kaynaklanan eksik ve yanlışlıklar grafiklere yönelik verilen önermelere dayalı olarak yaptıkları yorumlamalarda ve bunları grafiklere yansıtmasında hatalara neden olmuştur. Yine çalışmada öğrencilerin basınç ve hacim ilişkilerini kuramamaları ve bunu madde miktarı ile ilişkilendirememeleri grafiklerde verilen önermeleri yorum ve çizime yansıtamadıklarını göstermiştir. Shah, Freedman ve Vekiri (2005) de çalışmalarında yorumları yapabilmek için alana özgü bilgilere sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmakta ve bu çalışmada elde edilen sonuçlarda bu vurguyu desteklemektedir. Burada bazı öğrencilerin grafikleri tamamen yanlış yorumlamaları mantıksal bir ilişki kuramadıklarını ve anlamlandırma yapamadıklarını da göstermektedir (Berg ve Philips, 1994). Yine değişken sayısı arttıkça grafiklerin yorumlanmasının daha zorlaştığı görülmektedir (Temiz ve Tan, 2009a).

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Fen okuryazarlığının kazandırılmaya başlandığı andan itibaren derslere grafiklerle ilgili etkinlikler eklenebilir veya programa "Grafik Okuryazarlığı" şeklinde bir seçmeli ders eklenebilir. Derslere başlamadan önce öğrencilerin ön bilgileri belirlendikten ve tamamlandıktan sonra dersler düzenlenmelidir. Grafikler sadece fen bilimleri alanında değil diğer birçok alanda kullanıldığı için disiplinler arası etkinlikler faydalı olabilir. Çalışma orta öğretim kurumlarında eğitim görmekte olan öğrencilerle ve denge konusundaki grafik yorumlama becerileri sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla gerek kimya dersinin farklı ünite veya konularında gerek başka branşlarda gerekse öğretmenler ya da üniversite öğrencileri gibi farklı sonuçların oluşabileceği durumlarda grafikler ile ilgili yapılacak yeni çalışmalar sonuçların karşılaştırılması ve zenginleştirilmesi bakımında yararlı olacaktır. "Kimyasal Tepkimelerde Denge" ünitesine dayalı olarak oluşturulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde özellikle hacim değişkenine bağlı olarak meydana gelen değişimleri yorumlama becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu amaçla hacim-basınç, hacim-derişim arasındaki ilişkilere yönelik etkinliklerin artırılmasının faydalı olacaktır. Ders kitaplarında özellikle etkinlik, ölçme ve değerlendirmelerde grafik okuma ve yorumlamaya yönelik etkinler artırılmalıdır. Sadece homojen değil heterojen dengelere ait de örnekler verilmelidir. Ders kitaplarında birden fazla etki yapılması halinde meydana gelen değişimleri görebilecekleri ve uygulayabilecekleri daha fazla zihinsel işlem ve beceri gerektiren etkinliklere de yer verilmelidir. Bundan sonra yapılacak araştırmalar öğretmenler ve öğretmen adaylarındaki durumların belirlenmesine yönelik olarak yapıp, öğrencilerden elde edilen bilgilerle karşılaştırılabilir.

## Kaynaklar

- Ainley, J. (2000). Transparency in graphs and graphing tasks: An iterative design process. *Journal of Mathematical Behavior*, 19(3), 365–384.
- Akgün, İ.H. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma ve hazırlama becerisini kazanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- Ateş, S. (2001). The effects of computer applications on line graphing skills of tenth grade students having different cognitive developmental levels. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/docview/304699487> sayfasından erişilmiştir.
- Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1325-1346.
- Beichner, R. (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs. *American Journal of Physics*, 62, 750-762.
- Bektaşlı, B. ve White, A.L. (2012). The relationships between logical thinking, gender, and kinematics graph interpretation skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 1-20.
- Berg, C.A. ve Philips, D.G. (1994). An investigation of the relationship between logical thinking structures and the ability to construct and interpret line graphs. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 323– 344.
- Berg, C.A. ve Smith, P. (1994). Assessing students' abilities to construct and interpret line graphs: Disparities between multiple-choice and freeresponse instruments. *Science Education*, 78(6), 527–554.
- Bilgin, İ., Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö., (2003). Öğrencilerin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 29(127), 10-17.
- Bowen, G.M. ve Roth, M.W. (2005). Data and graph interpretation practices among preservice science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(10), 1063-1088.
- Brasell, H.M. (1990). Graphs, graphing, and graphers. M.R. Rowe (Ed). *What research says to the science teacher* içinde (s. 69-85). Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Camacho, M. ve Good, R. (1989). Problem solving an chemical equilibrium successful versus unsuccessful performance. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(3), 251-272.
- Canham, M. ve Hegarty, M. (2010). Effects of knowledge and display design on comprehension of complex graphics. *Learning and Instruction*, 20, 155–166.
- Carpenter, P.A. ve Shah, P. (1998). A model of the perceptual and conceptual processes in graph comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4(2), 75–100.
- Cook, M., Wiebe, E.N. ve Carter, G. (2008). The influence of prior knowledge on viewing and interpreting graphics with macroscopic and molecular representations. *Science Education*, 92(5), 848–867.
- Coştu, B. (2007). Comparison of students' performance on algorithmic, conceptual and graphical chemistry gas problems. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 379-386.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M.F. (1997). *Bilimsel süreç becerileri*. Ankara: YOK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Çetin, B. ve İlhan, M. (2017). Standart ve SOLO Taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı katılığı ve cömertliğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 217-247.

- Çimenci-Ateş, F. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlilik inançlarının grafik okuma ve yorumlama başarı düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, N. ve Uyanık, F. (2009). 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlamaları ile kinematik başarıları arasındaki ilişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 22-51.
- Dori, Y.J. ve Sason, I. (2008). Chemical understanding and graphing skills in an honors case-based Computerized chemistry laboratory environment: The value of bidirectional visual and textual representations. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(2), 219-250.
- Erkoç, N.E. (2011). *Kimya öğretmen adaylarının işlemsel, kavramsal, ve grafiksel sorularda ki başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ertem, S. ve Alkan, H. (2002, Eylül). *İlköğretim ilk kademesinde veri toplama ve analizi konularının işlenişi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İzmir.
- Friberg O. ve Rosenvinge J.H. (2011). A comparison of open-ended and closed questions in the prediction of mental health. *Qual Quant*, 47, 1397-1411. doi:10.1007/s11135-011-9597-8
- Friel, N., Curcio, R. ve Bright, G.W., (2001). Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications, *Journal of Research in Mathematics Education*, 32(2), 124-158.
- Glazer, N. (2011). Challenges with graph interpretation: a review of the literature. *Studies in Science Education*, 47(2), 183-210.
- Genel Y., Eynullayev A. ve Özen D. (2018). Kimyasal denge konusundaki kavramların lise öğrencilerince anlaşılma düzeyleri ve karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies*, 13(19), 755-773.
- Griffiths, A.K. (1994). A critical analysis and synthesis of research on student's chemistry misconceptions. *The International Seminar: Problem Solving and Misconceptions in Chemistry and Physics'te sunulmuş bildiri*. University of Dortmund, Dortmund.
- Güler, Ç. (2019). *Öğrenme nesnesi tasarım ve geliştirme süreci: Bir tasarım tabanlı araştırma örneği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, C. (2009). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çözümler ve özellikleri ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, C. (2014). *Ortaöğretim öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin hal değişimi, çözümler ve çözünürlük konuları ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, C. ve Nakiboğlu, C. (2016). 9. ve 10. sınıf kimya dersi öğretim programlarının beceri ve içerik kazanımları ile ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının grafikler açısından analizi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 163-184.
- Gültepe, N. (2016). Reflections on high school students' graphing skills and their conceptual understanding of drawing chemistry graphs. *Educational Sciences: Theory & Practic*, 16(1), 53-81.
- Güntut, M., Güneş, P. ve Çetin, S. (2019). *Orta Öğretim 11. Sınıf Kimya Ders Kitabı* (1. Baskı). Ankara: MEB.

- Güven B., Özmen Z.M. ve Öztürk T. (2012, Haziran). *Gerçek yaşam durumları ile ilgili temsil süreçlerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hattikudur, S., Prather, R.W., Asquith, P.S., Alibali, M.W., Knuth, E.J. ve Nathan, M. (2012). Constructing graphical representations: Exploring middle schoolers' intuitions and developing knowledge about slope and intercept. *School Science and Mathematics*, 112(3), 230-240.
- Hotmanoğlu, Ç. (2014). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin grafik çizme, yorumlama ve grafikleri diğer gösterimlerle ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, F.Ö., Coştu, B. ve Özmen, H. (2003). *Lise 2 öğrencilerinin gazlar konusu ve ilgili kavramları anlamalarının belirlenmesi*. XVII. Ulusal Kimya Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kayar, Y. ve Ertuğrul, F. (2018). *11. sınıf kimya konu özetli soru bankası*. İstanbul: Esen.
- Kerslake, D. (1981). Graphs. K.M. Hart (Ed.), *Children's understanding of mathematics* içinde (s. 11-16). London: John Murray.
- Konyalıoğlu, A.C. (2003). *Üniversite Düzeyinde vektör uzayları konusundaki kavramların anlaşılmasında görselleştirme yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kwon, O.N. (2002). The effect of calculatorbased ranger activities on students graphing ability. *School Science and Mathematics*, 102(2), 57-67.
- Lai, K., Cabrera, J., Vitale, J.M., Madhok, J., Tinker, R. ve Linn, M. (2016). Measuring graph comprehension, critique, and construction in science. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 665-681.
- Leinhardt, G., Zaslavsky, O. ve Stein, M.S. (1990). Functions, graphs and graphing: Tasks, learning and teaching. *Review of Educational Research*, 1(60), 1-64.
- Marietjie, M., Ansie, A. ve Engelbrecht, J. (2008). Transfer of algebraic and graphical thinking between mathematics and chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(2), 197-218.
- MEB-EARGED. (2002). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Brifingi*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2. Basım). California: SAGE.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Nakiboğlu, C., Gültekin, C. ve Erol, H. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin grafik çizme ve yorumlama becerilerinin incelenmesi*. VIII. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgün-Koca, A. (2008). Öğrencilerin grafik okuma, yorumlama ve oluşturma hakkındaki kavram yanlışları. F.Ö. Özmentar, E. Bingölbalive ve H. Akkoç (Ed.), *Matematisel kavram yanlışları ve çözüm önerileri* içinde (s. 61-89). Ankara: Pegem Akademi.

- Padilla, M.J., McKenzie, D.L. ve Shaw, E.L.J. (1986). An examination of the line graphing ability of students in grades seven through twelve. *School Science and Mathematics*, 86(1), 20-26.
- Parmar, R.S. ve Signer, B.R. (2005). Sources of error in constructing and interpreting graphs a study of fourth-and fifth-grade students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(3), 250-261.
- Phage, I.B., Lemmer, M. ve Hitge, M. (2017). Probing factors influencing students' graphs comprehension regarding four operations in kinematics graphs. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(2), 200-210.
- Plainic, M., Milin-Sipus, Z., Katic, H., Susac, A. ve Ivanjek, L. (2012). Comparison of student understanding of line graph slope in physics and mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 1393-1414.
- Polat, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde kullanılan grafikleri okuma becerileri ve grafiklere yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Shah, P., Freedman, E.G. ve Vekiri, I. (2005). The comprehension of quantitative information in graphical displays. P. Shah ve A. Miyake (Ed.), *The Cambridge handbook of visuospatial thinking* içinde (s. 426-476). Cambridge University.
- Shah, P. ve Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction, *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 47-69.
- Shah, P., Mayer, R.E. ve Hegarty, M. (1999). Graphs as aids to knowledge construction: Signaling techniques for guiding the process of graph comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 690-702.
- Söylemez, H. (2015). *LYS kimya konu anlatımlı*. Ankara: Palme.
- Sülün, Y. ve Kozcu, N. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavlarındaki çevre ve popülasyon konusuyla ilgili grafik sorularını algılama ve yorumlamalarındaki yanlışları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-33.
- Şendur, G. (2009). *Kimyasal denge ünitesindeki kavram yanlışlarının önlenmesi için Ausubel'in anlamlı öğretim yönteminin uygulanması*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tairab, H.H. ve Khalaf-AlNaqbi, A.K. (2004). How do secondary school science students interpret and construct scientific graphs? *Journal of Biological Education*, 38(3), 127-132.
- Tarakçı, F. (2016). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının grafikleri okuma, yorumlama ve hazırlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşar, M.F., İnceç, Ş.K. ve Güneş, P.Ü. (2002). *Grafik çizme ve anlama becerisinin saptanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. ve Bozdoğan, A.E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Temiz, B.K. ve Tan, M. (2009a). Grafik çizme becerilerinin kontrol listesi ile ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 71-83.

- Temiz, B.K ve Tan, M. (2009b). Lise 1. sınıf öğrencilerinin grafik yorumlama becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-43.
- Tuncel, G. (2011), Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Uçar, T.Z. ve Akdoğan, N.E. (2009). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin ortalama kavramına yüklediği anlamlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 391-400.
- Uyanık, F. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin grafik anlama ve yorumlama ile kinematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, N., Kurt, S. ve Ayas, A. (2011). The effect of the worksheets on students' achievement in chemical equilibrium. *Journal of Turkish Science Education*, 8(3), 44-58.

### **Yazarların Katkı Oranı Beyanı**

Makaleye yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

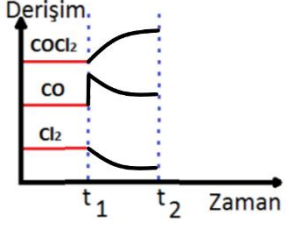
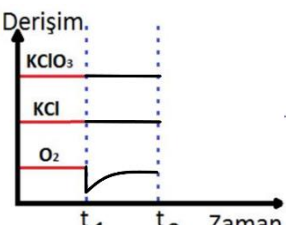
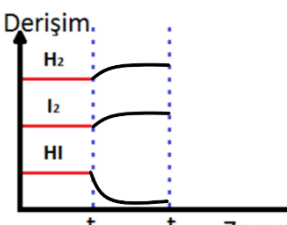
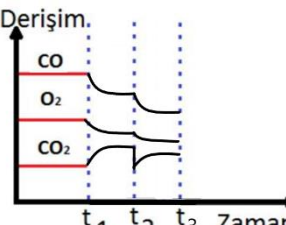
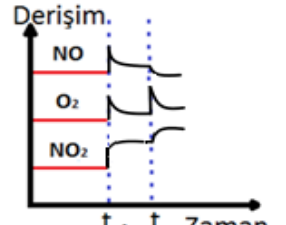
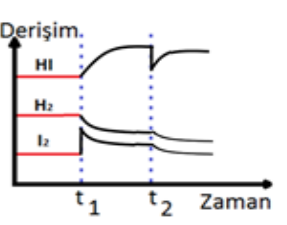
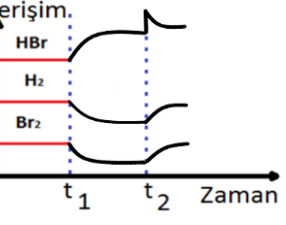
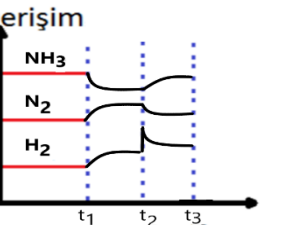
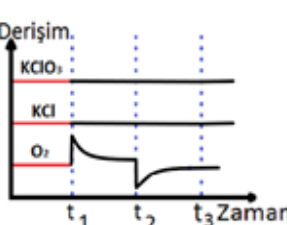
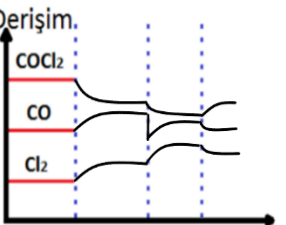
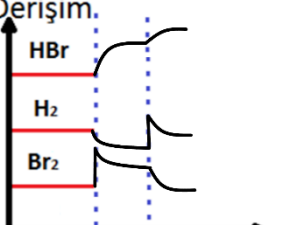
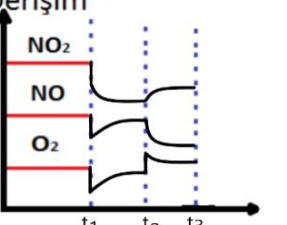
### **Etik Bildirim**

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.02.2019 tarih ve 35853172-300 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

## Ek-1. Veri Toplama Aracı

Sayın katılımcı her bir grafiği aşağıdaki hususları dikkate alarak cevaplandırınız.

$t_1$ ,  $t_2$  ya da  $t_3$  anlarında dengeye yapılan etkinin ne olduğunu, neden artma, azalma olduğunu ya da değişmediğini, yapılan etki ile dengenin hangi yöne kayacağını ve nedenini açıklayınız.

<p>1) <math>\text{COCl}_2(\text{g}) \leftrightarrow \text{CO}(\text{g}) + \text{Cl}_2(\text{g})</math></p> 	<p>2) <math>\text{KClO}_3(\text{k}) + \text{ısı} \leftrightarrow \text{KCl}(\text{k}) + \text{O}_2(\text{g})</math></p> 	<p>3) <math>2\text{HI}(\text{g}) + \text{ısı} \leftrightarrow \text{I}_2(\text{g}) + \text{H}_2(\text{g})</math></p> 
<p>4) <math>\text{CO}(\text{g}) + 1/2\text{O}_2(\text{g}) \leftrightarrow \text{CO}_2(\text{g}) + \text{ısı}</math></p> 	<p>5) <math>\text{NO}(\text{g}) + 1/2\text{O}_2(\text{g}) \leftrightarrow \text{NO}_2(\text{g})</math></p> 	<p>6) <math>2\text{HI}(\text{g}) \leftrightarrow \text{I}_2(\text{g}) + \text{H}_2(\text{g})</math></p> 
<p>7) <math>\text{H}_2(\text{g}) + \text{Br}_2(\text{g}) \leftrightarrow 2\text{HBr}(\text{g}) + \text{ısı}</math></p> 	<p>8) <math>\text{N}_2(\text{g}) + 3\text{H}_2(\text{g}) \leftrightarrow 2\text{NH}_3(\text{g}) + \text{ısı}</math></p> 	<p>9) <math>\text{KClO}_3(\text{k}) + \text{ısı} \leftrightarrow \text{KCl} + 3/2\text{O}_2</math></p> 
<p>10) <math>\text{COCl}_2 + \text{ısı}(\text{g}) \leftrightarrow \text{CO}(\text{g}) + \text{Cl}_2(\text{g})</math></p> 	<p>11) <math>\text{H}_2(\text{g}) + \text{Br}_2(\text{g}) \leftrightarrow 2\text{HBr}(\text{g})</math></p> 	<p>12) <math>\text{NO}(\text{g}) + 1/2\text{O}_2(\text{g}) \leftrightarrow \text{NO}_2(\text{g})</math></p> 



## İşbirlikli Öğretim Yönteminin Türkçe Dersinde Akademik Başarı, Motivasyon ve Öğrenme Kalıcılığı Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi\*

Determining the Effect of Cooperative Teaching Method on Academic  
Achievement, Motivation and Learning Retention in Turkish Lessons

Aysel Arslan, Ali Osman Engin

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı; Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında kullanılan İşbirlikli Öğretim Yöntemi içinde yer alan Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri ve Jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları, Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonları ve öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokul 7. sınıfta dört farklı şubede öğrenimlerine devam eden 83 öğrenci oluşturmuştur. Üç şubede işbirlikli öğrenme teknikleri bir şubede ise mevcut öğrenme programı uygun olarak dersler işlenmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Akademik Başarı Testi ve Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, ANOVA, bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme motivasyon ve kalıcılık puanlarının araştırma grupları arasında işbirlikli tekniklerin uygulandığı gruplar lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

### ABSTRACT

The aim of this study; is to determine the effects of Cooperative Integrated Reading and Composition, Student Teams-Achievement Divisions and Jigsaw II techniques, which are included in the Cooperative Teaching Method used in the 7th grade Turkish Lesson Curriculum, on students' academic achievement, learning motivation for Turkish lesson and learning retention. A pretest-posttest control group quasi-experimental design was used to obtain the data of the study. The study group of the research consisted of 83 students who were continuing their education in four different branches in the 7th grade of secondary school in the 2019-2020 academic year. Cooperative learning techniques were taught in three branches and lessons were taught in accordance with the current learning program in one branch. Academic Achievement Test and Motivation Scale for Turkish Lessons were used to obtain research data. Descriptive statistics, ANOVA, dependent groups t test were used to analyze the data. According to the results of the research; it was determined that the students' academic achievement, learning motivation and retention scores differed statistically significantly among research groups in favor of the groups in which cooperative techniques were applied.

### Yazar Bilgileri

Aysel Arslan

Öğr. Gör. Dr., Sivas  
Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas,  
Türkiye  
[ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr](mailto:ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr)

Ali Osman Engin

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi,  
Erzurum, Türkiye  
[aliosman.engin@atauni.edu.tr](mailto:aliosman.engin@atauni.edu.tr)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

İşbirlikli öğretim  
Türkçe dersi  
Öğrenme motivasyonu  
Tutum  
Kalıcılık

#### Keywords

Cooperative teaching  
Turkish lesson  
Learning motivation  
Attitude  
Retention

#### Makale Geçmişi

Geliş: 20/05/2021

Düzeltilme: 12/06/2021

Kabul: 14/06/2021

**Atıf için:** Arslan, A. ve Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin türkçe dersinde akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *JRES*, 8(1), 205-227. <https://doi.org/10.51725/etad.940163>

**Etik Bildirim:** Bu çalışma doktora tezinden üretilmiş olup 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

\* Bu makale; Prof. Dr. Ali Osman ENGİN danışmanlığında, Aysel ARSLAN tarafından 2021 yılında tamamlanan "Türkçe Öğretim Programında İşbirlikli Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya, Öğrenme Motivasyonuna, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi" isimli doktora tezinden türetilmiştir.

## Giriş

Türkçe dersi öğretim programlarının (TÜDÖP); Türkçenin anlatım gücünü, söz varlığını, yapı ve ses özelliklerini, anlam zenginliğini öğrencilere etkin ve doğru olarak aktarılmasını sağlayacak şekilde hazırlanması oldukça büyük önem arz etmektedir (Aksan, 2017). Ülkemizde Türkçe dersine yönelik olarak hazırlanan TÜDÖP'ler, uzun yıllar davranışçılık yaklaşımına göre hazırlanırken, 2005 yılında yapılandırmacılık eğitim yaklaşımının benimsenmesiyle bu yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri içerecek şekilde hazırlanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık felsefesine uygun olarak süreç içerisinde; öğrencilere elde etmeleri gereken bilgiyi nereden ve nasıl ulaşılabileceğini, karşılaştıkları sorunlar karşısında nasıl bir çözüm yolu izlemeleri gerektiğini öğretmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında kullanılabilen çeşitli model, yöntem ve teknikler geliştirilmiştir (Tarım ve Akdeniz, 2008). Bu yaklaşım ve yöntemlerin bazıları; İşbirlikli Öğrenme/ İşbirlikli Öğretim, Çoklu Zekâ, Proje Tabanlı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013) ve Aktif Öğrenme'dir (Açıkgöz, 2004). İşbirlikli öğretim; öğrencilerin daha önceden uzmanlar tarafından belirlenen ortak öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için 2-6 arasında değişen sayıdaki küçük gruplar halinde birlikte çalıştıkları (Açıkgöz, 2016); konu, içerik ve kavramları üst düzeyde anlayarak öğrendikleri, grup içindeki arkadaşlarıyla kendi öğrendiklerini paylaştıkları (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004); aktif ve etkin öğrenmeye, birlikte çalışmaya dayalı bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Gözütok, 2007). İşbirlikli öğretimi Slavin (1990), grup halindeki öğrencilerin öğretmen tarafından hazırladığı farklı materyalleri kullanarak uzmanlaştıkları; Johnson ve Johnson (1999), öğrencilerin hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenmelerini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmak amacıyla birlikte çalıştıkları birbirleriyle etkileşim kurarak geri bildirimlerle daha derinlemesine öğrenmelerinin sağlandığı bir yöntem şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak yapılan tanımlara bakıldığında işbirlikli öğretimin öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederken kendi öğrenmelerini de üst düzeye çıkardıkları, iletişim ve etkileşimin üst düzeyde olduğu bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğretim yönteminin temelini oluşturan grup çalışmaları, geleneksel modellerdeki basit yapılu küme çalışmalarına kesinlikle karıştırılmamalıdır (Açıkgöz, 2016). Burada önemli olan ve işbirlikli öğretimi sıradan bir küme çalışmasından ayıran en önemli nokta her bir öğrencinin kendisinin ve grup arkadaşlarının öğrenme kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek için çabalamasıdır (Johnson ve Johnson, 1990). Çalışma grupları oluşturulurken öğrencilerin heterojen bir şekilde dağılmasına dikkat edilmelidir (Watson, 1992). Bu sayede gruplardaki başarısı daha düşük öğrencilerin arkadaşlarının desteğiyle gelişmesine olanak sağlanır. Öğrencinin grup içinde başarısı arttıkça kendine olan güveni de artar. Ayrıca grup içinde arkadaşlarını daha yakından tanıma şansı bularak arkadaşlık, dostluk bağlarını geliştirir, yardımlaşmanın ve dayanışmanın önemini kavrar, empati kurmayı öğrenir (Sharan, 1999), iletişim becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişerek özgüven duyguları artar (Ballantine ve Larres, 2007).

Kuramsal açıdan bakıldığında; işbirlikli öğretim yönteminin temelinde pek çok farklı teorinin birleştiği zengin bir yapı bulunduğu görülmektedir (Johnson ve Johnson, 1990). Bu yapıdaki en önemli teorilerin; Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Öğrenme, Piaget tarafından geliştirilen Bilişsel Gelişim, Sosyal Bağlılık, Davranışçı Öğrenme olduğu ifade edilmektedir (Avcı ve Fer, 2004; Johnson ve Johnson, 1990). Sosyal Öğrenme Kuramı'nda davranışa dönüştürülen bilgi ve bireylerin kurdukları etkileşim önemlidir. Bireyin öğrenmesinde, toplum içindeki diğer bireylerin yaşantılarına ilişkin gözlemleri ve deneyimlerinin önemli olduğu savunulur (Değer, 2010). Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre; farklı yaşlarda kendini ve çevresini farklı algılayan birey, çeşitli olay ve durumlara ilişkin bilgileri de



bu algı perspektifinden değerlendirir. Birey, herhangi bir konuda edindiği bilgiye ek olarak sonradan öğrendiği her yeni bilgiyi öncelikle zihninde var olan eski bildikleriyle karşılaştırır. Sonrasında duruma göre öğrendiği yeni bilgilerle ya eski bilgisini geliştirir, derinleştirir ya da eski bilgisini gözden geçirerek yeniden yapılandırır (Miller, 1997). Sosyal bağlılık, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı üzerinde en çok etkisi olan teoridir (Johnson ve Johnson, 1990). Aidiyet duygusu; bireyin doğduğu andan itibaren çevresiyle sosyal/duygusal bağlar kurduğu, çevresiyle yaşadığı deneyimlerini zamanla içselleştirdiği, bu bağlılık sayesinde kendini güvenli ve rahat hissettiği (Lee ve Robbins, 1998), kendini ifade etmesinin bir yolu olarak tanımlanır. Geleneksel öğrenme modellerinin temelini oluşturan davranışçılıkta ödül-ceza oldukça önemlidir. Davranışçı öğrenme yaklaşımındaki bu ödül-ceza teorisi, işbirlikli öğretim yöntemindeki grup ödülünün de mantığını oluşturur (Avcı ve Fer, 2004). İşbirlikli öğrenmede yapılan grup çalışmalarında, grup üyeleri birbirlerini daha başarılı olmak için teşvik eder. Dolayısıyla bu da grubun başarısını artırır (Yılmaz, 2001).

İşbirlikli öğretim temelinde pek çok farklı teknik geliştirilmiştir. Bu tekniklerin belli başlı ortak ilkeleri vardır. İşbirlikli öğretim yönteminin sınıf içindeki uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler; olumlu bağlılık, grup ödülü, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, kişiler arası ve sosyal beceriler, eşit başarı fırsatı, grup süreci olarak yedi başlık altında toplanmıştır (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). Olumlu bağlılık bir diğer ifadeyle pozitif bağlılık işbirlikli öğretimin en önemli ilkesi, adeta kalbidir (Johnson ve Johnson, 2002). Grup üyeleri "Birlikte yüzmeyi başaramazsak batarız" düşüncesine sahip olmalıdır (Johnson ve Johnson, 1999). Grup ödülü; temeli davranışçılığa dayansa da işbirlikli öğretimde elde edilen başarılı sonuçlar için öğrencilerin grup olarak ödüllendirilmesini ifade eder (Açıkgöz, 2016). Yüz yüze destekleyici etkileşim; grupta yer alan öğrencilerin grubun başarısını yükseltmek amacıyla birbirlerine destek olmaları, güvendiklerini hissettirerek uygun yönlendirmelerde bulunmaları, birbirlerinin öğrenme çabalarını desteklemeleri, grup arkadaşlarını cesaretlendirmeleri, herkes için süreci kolaylaştırmaları, olarak ifade edilir (Johnson ve Johnson, 2002). Bireysel değerlendirilebilirlik; grup üyelerinin birlikte çalışarak öğrenmesinin yanında tek başlarına ortaya koydukları performans düzeyinin belirlenmesidir. Sonuçta grup çalışmasının asıl amacı öğrencinin öğrenmesidir (Ekinci, 2011). İşbirlikli öğrenme içinde önemli bir ilke olan kişiler arası ve sosyal beceriler; öğrencilerin grup içinde doğru ve etkili iletişim kurmalarına ilişkin becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ifade eder (Açıkgöz, 2016). Eşit başarı fırsatı; işbirlikli grup çalışmasının sonunda grup bütün olarak başarılı olsa bile bazen gruptaki tüm öğrencilerin yapılan çalışmadan aynı verimi almadığı görülür (Senemoğlu, 2007). Gruptaki tüm öğrencilerin süreç sonunda etkili bir öğrenme elde edebilmesi için grup çalışmalarına aktif olarak katılması ve bildikleri her şeyi arkadaşlarıyla paylaşması (Borich, 2014), arkadaşlarının öğrenmesi içi çaba göstermesi, grup görevlerini yerine getirmesi gerekir (Slavin, 1990). Grup süreci; gruptaki öğrencilerin grubun ortaya koyduğu faaliyetlerin verimliliği, beklenen sonuca uygunluğu vb. konularda tartışması, bireysel veya ortak değerlendirme yapması olarak tanımlanır (Johnson ve Johnson, 1999).

İşbirlikli öğretim yöntemi çerçevesinde Takım-Oyun-Turnuva, İşbirliği-İşbirliği, Birlikte Okuma ve Kompozisyon (BİOK), Jigsaw, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB), Buluş gibi birçok teknik geliştirilmiştir. Slavin'in geliştirdiği BİOK tekniği geleneksel okuma yaklaşımları temeline dayanır (Açıkgöz 2004). BİOK'ta okuma ve yazma becerisine yönelik yapılan etkinliklere örnek olarak; yüksek sesle okuma, okuduklarına ilişkin tahmin etme, çıkarımlar yapma, soru sorma, okuduklarını özetleme, okuduğu metinle ilgili kompozisyon yazma vb. verilebilir (Çörek, 2006). BİOK tekniğinde genel olarak küçük grup süreci kullanılır. Grup üyelerinin gruplarının başarılı olması ve ödül alması için birbirine yardım etme zorunluluğu bulunur. Bu süreç boyunca işbirlikli öğretimin temel ilkeleri

uygulanmış olur (Senemoğlu, 2007). ÖTBB; öğrencilerin işbirlikli çalışma tekniğini kullanarak akademik konuları daha iyi öğrenebileceği temeline dayanan (Slavin, 1999), ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin okuma, yazma ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 1999). ÖTBB, geleneksel yolla öğretilen okuma-yazma ve diğer dil becerilerinde karşılaşılan sorunların eğitim ortamında çözümlenmesi amacıyla planlanmıştır (Açıkgöz, 2004). Jigsaw tekniğini Eliot Aronson geliştirmiş, Slavin ise daha işlevsel olması için yeniden düzenlemiştir (Komisyon, 2014). Bu tekniğe uygun olarak geliştirilmiş Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV, Ters Jigsaw, Konu Jigsawı olmak üzere farklı uygulamaların bulunduğu görülmektedir. Aronson (1978) tarafından geliştirilen Jigsaw tekniği ile Slavin'in (1987) geliştirdiği Jigsaw II tekniği arasında Jigsaw II'de ekip rekabetinin bulunması açısından farklılık bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II teknikleriyle yapılan birçok çalışmanın yer aldığı saptanmıştır. Yaman'ın (1999) Türkçe dersinde akademik başarı, tutum ve okuduğunu anlama; Güreş'in (2008) akademik başarı; Genlott ve Grönlund'un (2013) okuma ve yazma becerileri; Gonzales ve Torres'in (2015) okuduğunu anlama, ayrıntıları hatırlama, özetleme, ana fikrin belirlenmesi, çıkarım yapma, karşı tezin oluşturulması konularındaki başarıları üzerinde BİOK tekniğinin etki düzeyini araştıran çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Ocak ve Küçükilhan (2014) akademik başarı ve kalıcılık; Kartal ve Özbek (2016) akademik başarı, derse yönelik tutum ve kişiler arası ilişkiler; Tiantong ve Teemuangsai (2013) bilgisayar programlama dersindeki başarı; Ahmad (2015) İngilizce çeviri becerileri; Gambari, Yusuf ve Thomas'ın (2015) akademik başarı ve motivasyon üzerinde ÖTBB tekniğinin etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yürütmüştür. Jigsaw II ile yapılan çalışmalara bakıldığında; Baş'ın (2009) İngilizce dersindeki eriş, tutum ve öğrenme kalıcılıkları; Evcim ve İpek'in (2013) akademik başarıları; Yılar'ın (2016) sözlü anlatım becerisi; Putri'nin (2013) söz varlıklarının gelişmesi; Nurwanti, Asrifan ve Haedar'ın (2019) açıklayıcı metin okuma düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla çalışmalar yaptıkları görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda genel olarak işbirlikli öğretim teknikleri kullanılarak yapılan çalışmaların amaçlarına uygun olarak öğrencilerin başarılarını ve ölçülen diğer özelliklerini mevcut yöntemle kıyaslandığında daha olumlu etkilediği görülmektedir (Karafkan ve Aghazadeh, 2015; Kim, 2018; Tabiolo ve Rogayan, 2019). Alanyazında işbirlikli öğretim teknikleriyle yapılan çalışmalarda tek bir işbirlikli öğretim tekniğinin müfredata uygun olarak uygulanan mevcut öğrenme yöntemine göre etkililiğinin araştırılmasının yanı sıra iki, üç farklı tekniğin aynı çalışma kapsamında yer aldığı da görülmektedir (Akar ve Doymuş, 2015; Zarei, 2012). Bu çalışmalarda kullanılan tekniklerin hem kullanılan mevcut yöntemle hem de birbirleri ile karşılaştırması yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda ise mevcut öğrenme yönteminin kullanıldığı gruba yer verilmemiş ve sadece farklı işbirlikli öğrenme grupları oluşturulmuştur (Baydar, 2015). Bu gruplar arasında öğrencilerin akademik başarıları ve farklı özellikleri üzerinde işbirlikli öğretim tekniklerinin etki düzeyi karşılaştırılmıştır. Ancak TÜDÖP'te; BİOK, ÖTBB ve Jigsaw tekniklerinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenme motivasyonlarına yönelik etkisini kullanılan mevcut öğrenme yöntemine ve birbirlerine göre karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanılmamıştır. Bu çalışma; işbirlikli öğretim teknikleri arasında yer alan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II'nin sadece TÜDÖP'te kullanılan mevcut yöntemle göre değil birbirleri ile de etkililik bakımından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında yer alan akademik başarı testi ve Türkçe dersine yönelik öğrenme motivasyonu ölçeğine yönelik sorular aşağıda verilmiştir:

### **Akademik Başarı Testine İlişkin Sorular**

1. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
3. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları son test ve öğrenme kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
4. TUDÖP’te BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Akademik Başarı Testi”nden aldıkları öğrenme kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

### **Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Sorular**

1. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.
2. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımlarında BİOK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulama yönteminin uygulandığı araştırma gruplarındaki 7. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği”nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan model, araştırma grubunun seçimi ve oluşturulması, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreçlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

### **Araştırma Modeli**

Araştırma modeli; yapılan araştırmanın tür ve amacına uygun olarak en pratik ve ekonomik şekilde araştırma verilerinin elde edilmesi, analizinin yapılması için ihtiyaç duyulan tüm koşulların sistemli bir şekilde düzenlenmesini kapsamaktadır (Karasar, 2014). Araştırmaya ilişkin veriler, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak elde edilmiştir. Eğitim bilimcilerin yaptıkları araştırmalarda gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desenin tercih edilmesi sık rastlanan bir durumdur. Bunun nedeni; araştırmanın yapılacağı okul, sınıf ve öğrencilerin tesadüfi seçiminin uygulanma şansının neredeyse olmamasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Karasar (2014), MEB’e bağlı bulunan okullarda yapılan araştırmalarda da benzer durumla karşılaştığını belirterek, grupların birbirine denk olarak oluşturulmasının çok zor olduğunu ifade etmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu araştırma desininin uygulaması süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Cohen vd., 2007; Karasar, 2014):

- ✓ Araştırma gruplarının yansızlık ilkesine dikkat edilerek atanması
- ✓ Uygulama sürecinin başında verilerin elde edilmesi amacıyla araştırma gruplarına ön test ölçümlerinin yapılması
- ✓ Bağımsız değişkenin sadece deney gruplarına alınması
- ✓ Uygulama sürecinin sonunda verilerin elde edilmesi amacıyla araştırma gruplarına son test ölçümlerinin yapılması
- ✓ Elde edilen ön test-son test ölçüm sonuçlarının karşılaştırılarak aralarında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan iki farklı ortaokulda yer alan dört farklı şubede yedinci sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerden seçilmiştir. Bu şubelerden üçü araştırmanın deney grubu, biri ise kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmada üç farklı tekniğin kullanılacak olması nedeniyle üç şube deney grubu bir şube de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. BİOK tekniğinin uygulandığı deney grubu (DB) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 21 öğrenci, ÖTBB tekniğinin uygulandığı deney grubu (DÖ) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 20 öğrenci, Jigsaw II tekniğinin uygulandığı deney grubu (DJ) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 18 öğrenci ve mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KM) olarak belirlenen şubede bulunan 27 öğrenciden 24 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan tüm öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen verilerde gizlilik ilkesi gereği katılımcıların isimleri gizlenerek kodlama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırma raporu oluşturulmuştur. Yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin ataması yansızlık ilkesine riayet edilerek yapılmıştır. Bunun gerçekleşmesi için kullanılan ölçütler aşağıda yer almaktadır:

- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf genel not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin 6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- ✓ Tüm şubelerdeki öğrencilerin akademik başarı testi, öğrenme motivasyonu ölçeği ön test puanları
- ✓ Bu çalışmada yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen yansızlık atamasına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Yansızlık Ölçütlerine İlişkin K-S Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	K-S	p	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
6. sınıf genel not ortalamaları	DB	.162	.156	-.062	-.897
	DÖ	.138	.200	.737	-.334
	DJ	.124	.200	-.111	-1.247
	KM	.129	.200	.254	-1.142
6. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları	DB	.151	.200	-.319	-.786
	DÖ	.201	.033	.533	-.651
	DJ	.233	.011	.354	-1.517
	KM	.161	.107	.577	-.749

6. sınıf birinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	.141	.200	-.359	-1.027
	DÖ	.150	.200	.341	-.851
	DJ	.216	.026	.223	-1.661
	KM	.086	.200	-.347	-.520
6. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları	DB	.175	.091	-.225	-1.043
	DÖ	.208	.023	.663	-.355
	DJ	.166	.200	.202	-1.348
	KM	.115	.200	.536	-.017

Bu çalışmadaki kümeleme analizinde K-Means tekniği uygulanmıştır. Yapılan ikili, üçlü, dördü ve beşli atamalar sonucunda en çok üyenin ikili atamalarda olduğu belirlenmiştir. Bu atamalar arasında en çok sayıya ulaşılan şubeler tespit edilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Deney grupları ve kontrol grubunda bulunan toplam 83 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Uygulanan kümeleme analizi sonucunda gruplarda yer alan öğrencilerin dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırma Grupları Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
DB	8	38.10	13	61.90	21
DÖ	10	50.00	10	50.00	20
DJ	8	44.44	10	55.56	18
KM	10	41.67	14	58.33	24

### Etik Bildirim

Bu çalışma doktora tezinden üretilmiş olup 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini etmek için akademik başarı testi ve Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

#### Akademik Başarı Testi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda BİÖK, ÖTBB, Jigsaw II teknikleri ve mevcut uygulanan yöntemin Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı 7. Sınıf Kazanımları üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 7. sınıf TUDÖP’e yönelik akademik başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi hazırlanırken 7. sınıf düzeyine uygun olan ulaşılan bütün kaynaklar gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda; Talim Terbiye Kurulu tarafından kullanılması uygun bulunan 7. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları, 7. sınıf Türkçe test kitapları, öğretmenler tarafından hazırlanmış test soruları, test kitapları, EBA’daki sorular, yaprak testler, ilgili alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri, sınavlarda çıkan sorular (MEB’in yaptığı sınavlar) dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Başarı testinde yer alan sorular hazırlanırken; öğrenci düzeyine uygun olmasına ve farklı soru tipleri kullanılmasına dikkat edilmiştir. Soruların öğrenci tarafından daha kolay kavranılmasını ve anlaşılmasını sağlamak için görseller kullanılmıştır. Bu doğrultuda taranan kaynaklardaki soru tiplerinde ne tür görsellerin tercih edildiği incelenmiş ve buna göre karar verilmiştir. Akademik başarı testi geliştirilirken her bir kazanım için en az beş soru olmak üzere dört seçenekten oluşan 41 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testindeki sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı uzmanların değerlendirmelerini dikkate alarak gerekli değişiklik ve düzeltmeleri yapmıştır. Geliştirilen akademik başarı testi Sivas il merkezinde yer alan beş farklı ortaokulda 296 sekizinci sınıf öğrencisine

uygulanmıştır. Ön uygulama yapılan testler tek tek kontrol edilmiş ve içlerinden 17 tanesi eksik ve hatalı doldurulduğu için analize dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 279 veri üzerinden jMetrik 4.0 programı kullanılarak başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Akademik başarı testinde yer alan 4 sorunun (3, 4, 21 ve 28. maddeler) madde ayırt edicilik değerlerinin 0.19 ve daha altında değer aldığı, 2 sorunun (5 ve 35. maddeler) 0.20 ve 0.29 arasında değer aldığı saptanmıştır. Başarı testinde kalan sorular kapsam geçerliğini sağladığından bu soruların testten çıkarılması uygun görülmüştür. Geriye kalan soruların tekrar jMetrik 4.0 analizi yapıldığında testin ayırt edicilik indeksinin ve madde güçlük indeksinin uygun aralıkta yer aldığı belirlenmiştir. Teste ilişkin analizler bittiğinde toplamda 34 maddeden oluşan bir akademik başarı testi elde edilmiştir. Testin ortalama madde güçlük değeri 0.53 olarak tespit edilmiştir. Yapılan jMetrik 4.0 analizinde belirlenen KR-21 değerinin 0.91, Guttman's L2 değerinin 0.91 olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen akademik başarı testinin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu yorumunda bulunulabilir.

### **Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği**

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Arslan ve Taşgın (2019) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği"nin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek "Motivasyonsuzluk" (17 madde), "İçsel Motivasyon" (11 madde), "Hedef Motivasyonu" (9 madde), "Dışsal Motivasyon" (8 madde) olmak üzere 4 boyuttan ve toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; "Kesinlikle Katılmıyorum=1" ile "Kesinlikle Katılıyorum=5" arasında derecelenmeye sahip beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik kat sayısı motivasyonsuzluk alt boyutunda .97, içsel motivasyon alt boyutunda .89, hedef motivasyonu alt boyutunda .89, dışsal motivasyon alt boyutunda .86 ve toplam maddelerde .95 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225, en düşük puan ise 45'tir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmaya ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra her iki okulla da görüşülerek yedinci sınıf öğrencilerinin araştırma için gerekli olan öğrenci bilgileri temin edilmiştir. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmış, bu bilgiler araştırma gruplarının heterojen bir şekilde denkleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma gruplarının belirlenmesi için elde edilen bilgilere SPSS 25.0 programıyla yapılan kümeleme analizi uygulanmıştır. Uygulama öğretmenlerinin haftalık ders planları incelenerek birlikte her bir grup için uygulama yapılacak güne ve saatine karar verilmiştir. TÜDÖP ve okulların öğretim planı incelenerek hangi ünitelerin hangi haftalarda işleneceği ve öğretmenlerin bu planları takip durumu, TÜDÖP'te yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Uygulamanın yapılması için belirlenen haftalarda ders planında yer alan "Milli Kültürümüz" ve "Doğa ve Evren" üniteleri çalışma için belirlenmiştir. İki ünitenin toplam işleme süresi sekiz hafta olup bu sürenin uygulamanın yapılması için uygun olduğu düşünülmüştür. Uygulama yapılacak ünitelerin dil bilgisi kazanımları göz önünde bulundurularak grupların haftalık çalışma planları oluşturulmuştur. DB, DÖ ve DJ gruplarında uygulama süreci sorumlu Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Dersliklerde uygulama öğretmenleri dersi işlerken araştırmacı öğretmene hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Ancak araştırmacı uygulama öğretmenlerine uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda gerekli tüm bilgileri uygulamadan önce vermiştir. Uygulama öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde uygulama süreci sınıfların ders planları doğrultusunda her hafta iki saat olmak üzere sekiz hafta boyunca devam ettirilmiştir. Araştırma öncesinde başarı testi ve motivasyon ölçeği ön test olarak, araştırma sonunda son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca çalışma bittikten dört hafta sonra başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler jMetrik 4.0 ve SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik değerini karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde verilerin tamamının normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiş ve parametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda TDYMÖ, akademik başarı testi analizinde bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu başlık altında araştırma sürecinde akademik başarı testi ve Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

### Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te araştırma gruplarının akademik başarı testinden aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	Varyans kaynağı	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	19.33	5.83	Gruplar arası	3	1.226	.306	Yok
	DÖ	20	17.15	6.56					
	DJ	18	15.67	5.79	Gruplar içi	79			
	KM	24	16.88	6.37	Toplam	82			

Tablo 3'te bulunan araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları incelendiğinde; araştırma gruplarının ön test sonuçları arasında gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları açısından benzerlik gösterdiği ve araştırmanın kriterleri arasında yer alan yansızlık ilkesine riayet edildiği yorumunda bulunulabilir.

Araştırma gruplarının akademik başarı testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Araştırma Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DB	Ön test	21	19.33	5.83	20	-3.717	.001*
	Son test	21	23.90	5.39			
DÖ	Ön test	20	17.15	6.56	19	-4.177	.001*
	Son test	20	23.75	6.91			
DJ	Ön test	18	15.67	5.79	17	-12.160	.000*
	Son test	18	22.94	6.26			
KM	Ön test	24	16.88	6.37	23	-.829	.416
	Son test	24	17.50	5.95			

\* $p<.05$

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde araştırma gruplarının akademik başarı ön test-son test verilerinin bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırıldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; DB, DÖ ve DJ gruplarının ön test son test karşılaştırılmasında son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu ( $p<.5$ ) saptanmıştır. KM grubunun ön test-son test karşılaştırılmasında ise son test lehine olmak üzere bir miktar artış olmakla birlikte bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5'te araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları son test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Araştırma Gruplarının Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Son Test Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans kaynağı	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	23.90	5.39	Gruplar arası	3	5.642	.001*	KM ile DB, DÖ, DJ arasında
	DÖ	20	23.75	6.91					
	DJ	18	22.94	6.26	Gruplar içi	79			
	KM	24	17.50	5.95	Toplam	82			

\* $p < .05$

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde; araştırma gruplarının akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan Tukey analizinden elde edilen bulgulara göre "KM ile DB, DÖ, DJ" grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ancak deney gruplarına uygulanan teknikler arasında bir farkın olmadığı görülmektedir.

Araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Araştırma Gruplarının Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
DB	Son test	21	23.90	5.39	20	1.858	.078
	Kalıcılık testi	21	22.14	6.39			
DÖ	Son test	20	23.75	6.91	19	-457	.653
	Kalıcılık testi	20	24.10	5.67			
DJ	Son test	18	22.94	6.26	17	-.658	.520
	Kalıcılık testi	18	23.50	5.29			
KM	Son test	24	17.50	5.95	23	.332	.743
	Kalıcılık testi	24	17.25	6.90			

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırma gruplarının akademik başarı son test-kalıcılık testi puan ortalamalarının bağımlı gruplar t testi kullanılarak karşılaştırıldığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı DB, DÖ, DJ ve mevcut yöntemin uygulandığı KM grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ( $p > .05$ ) görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreci içinde öğrendiklerini unutmadıkları yorumunda bulunulabilir. Bu açıdan DB, DÖ, DJ ve KM grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ve kalıcılık üzerinde hem işbirlikli öğretim tekniklerinin hem de mevcut öğrenme yönteminin etkisinin birbirine yakın olduğu yorumunda bulunulabilir.

Tablo 7'de araştırma gruplarının başarı testinden aldıkları kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgular sunulmaktadır.



**Tablo 7.** Araştırma Gruplarının Başarı Testinden Aldıkları Kalıcılık Testi Puanlarına Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans kaynağı	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark Tukey
Türkçe dersi başarı testi	DB	21	22.14	5.39	Gruplar arası	3	5.601	.001*	KM ile DB, DÖ, DJ arasında
	DÖ	20	24.10	6.91					
	DJ	18	23.50	6.26	Gruplar içi	79			
	KM	24	17.25	5.95	Toplam	82			

\* $p < .05$

Tablo 7’de yer alan araştırma gruplarına ilişkin kalıcılık testi puan ortalamaları ve ANOVA testi ile yapılan gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde; grupların kalıcılık testinde aldıkları puan ortalamaları anlamlı farklılık olduğu sonucuna ( $p < .05$ ) ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan Tukey analizinden elde edilen bulgulara göre “KM ile DB, DÖ, DJ” grupları arasında DB, DÖ ve DJ grupları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

### Türkçe Dersine Yönelik Öğrenme Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Tablo 8’de araştırma gruplarının TDYMÖ’den aldıkları ön test puan ortalamalarına ilişkin tek yönlü ANOVA testine ait bulgulara yer verilmektedir.

**Tablo 8.** Araştırma Gruplarının TDYMÖ’den Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçütler	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Varyans kaynağı	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamli fark
Toplam	DB	21	174.62	16.88	Gruplar arası	3	1.166	.328	Yok
	DÖ	20	184.20	12.91					
	DJ	18	178.56	8.98	Gruplar içi	79			
	KM	24	183.04	27.38	Toplam	82			
İçsel	DB	21	38.05	5.88	Gruplar arası	3	.568	.637	Yok
	DÖ	20	40.00	4.84					
	DJ	18	40.11	5.25	Gruplar içi	79			
	KM	24	39.54	6.43	Toplam	82			
Dışsal	DB	21	32.62	5.59	Gruplar arası	3	2.315	.082	Yok
	DÖ	20	35.85	3.42					
	DJ	18	35.72	3.39	Gruplar içi	79			
	KM	24	33.63	5.57	Toplam	82			
Hedef	DB	21	33.29	5.36	Gruplar arası	3	.993	.401	Yok
	DÖ	20	35.05	7.00					
	DJ	18	33.78	3.26	Gruplar içi	79			
	KM	24	35.96	6.19	Toplam	82			
Motivasyon suzluk	DB	21	71.81	10.73	Gruplar arası	3	.617	.606	Yok
	DÖ	20	74.80	1.74					
	DJ	18	70.56	4.16	Gruplar içi	79			
	KM	24	71.92	15.31	Toplam	82			

Tablo 8’de bulunan araştırma gruplarının TDYMÖ’den aldıkları ön test puan ortalamaları analiz edildiğinde; tek yönlü ANOVA testi sonuçlarında gruplar arası anlamlı farklılığın  $p > .05$  bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre uygulama öncesinde araştırma gruplarında yer alan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin birbirine benzer olduğu yorumunda bulunulabilir. Araştırma

gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeyleri açısından da yansızlık kriterleri karşılanmaktadır.

DB grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamında ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** DB Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplam	Ön test	21	174.62	16.88	20	-1.324	.201
	Son test	21	183.06	27.57			
İçsel	Ön test	21	38.05	5.88	20	-2.687	.014*
	Son test	21	42.95	8.74			
Dışsal	Ön test	21	32.62	5.59	20	-1.031	.315
	Son test	21	33.86	6.18			
Hedef	Ön test	21	33.29	5.36	20	-2.129	.046*
	Son test	21	36.14	6.78			
Motivasyon-suzluk	Ön test	21	71.81	10.73	20	.066	.948
	Son test	21	71.57	13.20			

\* $p < .05$

Tablo 9'da bulunan bulgulara bakıldığında; DB grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında içsel motivasyon faktörü açısından son test lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu ( $p < .05$ ), toplam puan ve diğer faktörler açısından ise anlamlı farklılığın ( $p > .05$ ) bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda BİOK tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etki yaptığı, içsel motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu; TDYMÖ'nün toplam puanı ve diğer faktörlerinde son test lehine olmak üzere puan artışlarının olduğu ancak artışların istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

DÖ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

**Tablo 10.** DÖ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi

Ölçek	Sonuçları						
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplam	Ön test	20	184.20	12.91	19	-6.556	.000*
	Son test	20	206.95	9.89			
İçsel	Ön test	20	40.00	4.84	19	-7.028	.000*
	Son test	20	50.30	4.34			
Dışsal	Ön test	20	35.85	3.42	19	-2.577	.018*
	Son test	20	38.10	2.61			
Hedef	Ön test	20	35.05	7.00	19	-2.399	.027*
	Son test	20	39.55	4.32			
Motivasyonsuzluk	Ön test	20	74.80	1.74	19	-5.059	.000*
	Son test	20	78.70	3.11			

\* $p < .05$

Yukarıda yer alan Tablo 10'daki bulgular analiz edildiğinde; DÖ grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan ve tüm faktörler açısından anlamlı farklılığın  $p < .05$  olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın toplam puan ve tüm

faktörlerde son test lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde; ÖTBB tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. ÖTBB tekniği öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırarak onların isteklilikleri üzerinde bir fark yarattığı yorumunda bulunulabilir.

DJ grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

**Tablo 11.** DJ Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplam	Ön test	18	178.55	8.98	17	-4.028	.001*
	Son test	18	194.89	14.50			
İçsel	Ön test	18	40.11	5.25	17	-2.329	.032*
	Son test	18	43.83	4.50			
Dışsal	Ön test	18	35.72	3.39	17	-.268	.792
	Son test	18	36.06	3.64			
Hedef	Ön test	18	33.78	3.26	17	-3.416	.003*
	Son test	18	36.78	3.77			
Motivasyon-suzluk	Ön test	18	70.56	4.16	17	-4.051	.001*
	Son test	18	78.22	8.57			

\* $p < .05$

Tablo 11'deki sonuçlar incelendiğinde; DJ grubunda yer alan öğrencilerin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk faktörleri açısından anlamlı farklılığın ( $p < .05$ ) olduğu; dışsal faktörde ise anlamlı farklılığın oluşmadığı ( $p > .05$ ) tespit edilmiştir. Bu farklılığın toplam puan ve faktörlerde son test lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Jigsaw II tekniği öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerini artırarak onların isteklilikleri üzerinde bir fark yarattığı yorumunda bulunulabilir.

KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarının ölçeğin toplamı ve tüm faktörlerinde karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

**Tablo 12.** KM Grubunun TDYMÖ Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçek		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplam	Ön test	24	183.04	27.38	23	1.904	.070
	Son test	24	174.63	33.40			
İçsel	Ön test	24	39.54	6.43	23	.605	.551
	Son test	24	38.25	11.23			
Dışsal	Ön test	24	33.63	5.57	23	1.071	.295
	Son test	24	31.75	7.63			
Hedef	Ön test	24	35.96	6.19	23	1.439	.164
	Son test	24	33.54	9.61			
Motivasyon-suzluk	Ön test	24	71.92	15.31	23	.241	.812
	Son test	24	71.08	17.42			

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre; KM grubu öğrencilerinin TDYMÖ’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında toplam puan, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk faktörleri açısından anlamlı farklılığın ( $p>.05$ ) olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar değerlendirildiğinde mevcut uygulanan yöntemin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon puanları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları incelendiğinde; araştırma gruplarının ön test sonuçları arasında gruplar arası anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma gruplarının ön test puan ortalamaları açısından benzerlik gösterdiği ve araştırmanın kriterleri arasında yer alan yansızlık ilkesine riayet edildiği yorumunda bulunulabilir. Elde edilen sonuçlara göre; ön test-son test karşılaştırılmasında işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplarda son test lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılık olduğu; mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı grupta ise son test lehine olmak üzere bir miktar artış olmakla birlikte bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma gruplarının son test puanlarına göre; akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın işbirlikli öğrenme teknikleri uygulanan gruplar ile mevcut öğrenme yönteminin uygulandığı grup arasında işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı gruplar lehine olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada uygulanan BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada benzer etkiye sahip olduğu ve mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde daha etkili oldukları yorumunda bulunulabilir. Araştırma gruplarının akademik başarı son test-kalıcılık testi puan ortalamalarında; araştırma grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreci içinde öğrendiklerini unutmadıkları yorumunda bulunulabilir. Bu açıdan araştırma gruplarında kullanılan öğrenme tekniklerinin öğrenme kalıcılığı etkisinin birbirine yakın olduğu yorumunda bulunulabilir. Ancak araştırma gruplarına ilişkin kalıcılık testi puan ortalamaları incelendiğinde; grupların kalıcılık testinde aldıkları puan ortalamalarında işbirlikli öğrenme teknikleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde; işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve kalıcılığını sağlamada mevcut öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğu belirlenmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen birçok çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; BİOK tekniğinin mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Genlott ve Grönlund, 2013; Gonzales ve Torres, 2015; Karafkan ve Aghazadeh, 2015; Masnaini, Copriady ve Osman, 2018; Yaman, 1999; Zarei, 2012). BİOK tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarının mevcut öğrenme yöntemiyle kıyaslandığı bu çalışmaların yanı sıra kontrol grubu olmayan sadece deney grubunun yer aldığı çalışmalarda da BİOK tekniğinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Khuzaemah ve Herawati, 2017). Yapılan bu araştırmada BİOK tekniğiyle ilgili elde edilen bir diğer bulgu da son test ile uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık olmadığıdır. Uygulama süresince işlenen konular bittiği için aynı konular tekrar işlenmemiştir. Dolayısıyla da öğrencilerin puanlarını artıracak herhangi bir öğrenme gerçekleşmemiştir. Öğrencilerin puanlarında belirgin bir düşmenin olmaması öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olmasında BİOK tekniğinin etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmadan kalıcılık ile ilgili olarak elde edilen bulgular Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Alanyazında farklı bulgular da yer almaktadır. Bozpolat'ın (2012) yaptığı araştırma sonuçlarında bu çalışmanın aksine BİOK lehine öğrencilerin kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin puanlarının kalıcılık testi lehine artış gösterdiği belirlenmiştir.

BİOK tekniğinin diğer işbirlikli tekniklerle etki düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Karafkan ve Aghazadeh (2015) tarafından yapılan çalışmada BİOK, GA teknikleri ve mevcut öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etki düzeyi karşılaştırılmış ve bu çalışmayla uyumlu olarak işbirlikli öğretim teknikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak işbirlikli öğretim teknikleri ile mevcut öğrenme yöntemi arasında işbirlikli öğretim teknikleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulandığı deney grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın Zarei'nin (2012) yaptığı çalışmada BİOK, ÖTBB teknikleri ve mevcut öğrenme yöntemi karşılaştırılmış ve BİOK tekniğinin diğerlerine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. BİOK tekniğinin öğrenci başarıları üzerinde sadece mevcut öğrenme yöntemine göre değil ÖTBB tekniğine göre de daha olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

ÖTBB ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda bu çalışma ile uyumlu olarak ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını mevcut öğrenme yöntemine göre daha olumlu etkilediğinin tespit edildiği çalışmaların olduğu görülmüştür (Akar ve Doymuş, 2015; Jalilifar, 2010; Kartal ve Özbek, 2016; Ocak ve Küçükilhan, 2014). ÖTBB tekniğinin tek gruplu deneysel desen olarak kullanıldığı araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; Tiantong ve Teemuangsai (2013), Ahmad (2015), Kim (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ÖTBB tekniği ile BİOK ve Jigsaw II teknikleri arasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Alanyazında ÖTBB tekniği ile farklı işbirlikli öğretim tekniklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışma ile uyumlu olarak Çalıklar'ın (2015) yaptığı çalışmada ÖTBB ve TOT teknikleri karşılaştırılmış, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde iki teknik arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlğaz ve Çelen (2017) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw ve ÖTBB tekniklerinin karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi araştırılmış ve birbirleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Jalilifar (2010) tarafından yapılan çalışmada ÖTBB ile GA tekniklerini karşılaştırılmış ÖTBB tekniğinin GA tekniğine göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baydar'ın (2015) yaptığı çalışmada ÖTBB ile Jigsaw teknikleri karşılaştırılmış ve ÖTBB tekniğinin Jigsaw tekniğine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde Gambari, Yusuf ve Thomas'ın (2015) ÖTBB ve BÖ tekniklerinin karşılaştırılmasında ÖTBB; Gambari ve Yusuf'un (2017) ÖTBB, Jigsaw II ve TDB tekniklerini karşılaştırmasında Jigsaw II; Fika'nın (2020) ÖTBB ve Jigsaw tekniklerini karşılaştırmasında Jigsaw tekniğinin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Jigsaw II tekniğinin mevcut öğrenme yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarını daha olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir (Avcı ve Fer, 2004; Evcim ve İpek, 2013; Nurwanti vd., 2019; Putri, 2013; Yılar, 2016). Tek gruplu Jigsaw II tekniği ile yapılan çalışmalarda ise Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. (Tabiolo ve Rogayan, 2019). Diğer Jigsaw teknikleri ile yapılan çalışmalara bakıldığında da öğrencilerin akademik başarılarını artırmada mevcut öğrenme yöntemine göre etkili oldukları görülmektedir (Juliana ve Surya, 2017). Ayrıca Jigsaw tekniği ile diğer işbirlikli tekniklerin karşılaştırıldığı çalışmaların olduğu saptanmıştır. Yılar, Şimşek, Topkaya ve Balkaya (2015) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw tekniği ile OYU tekniği karşılaştırılmış ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bu çalışmayla uyumlu olarak aralarında

anamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak Jigsaw II ve diğer teknikler kullanılarak yapılan çalışmalarda işbirlikli teknikler arasında farklılıklar olduğu da görülmektedir. Koç, Yıldız, Çalıklar ve Şimşek'in (2016) yaptığı çalışma bulguları incelendiğinde Jigsaw II ve OYS tekniklerinin karşılaştırıldığı ve öğrencilerin başarıları üzerinde Jigsaw II tekniğinin daha etkili olduğu görülmektedir. Berlyana ve Purwaningsih (2019) tarafından yapılan çalışmada Jigsaw ile ÖTBB teknikleri karşılaştırılmış ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ÖTBB tekniğinin daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

BİOK, ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerinden elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazında elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde genel olarak işbirlikli öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarısını sağlamada ve öğrendiklerinin kalıcı olmasında mevcut öğrenme yöntemine kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin kendi arasındaki karşılaştırmada ise bu çalışmayla uyumlu olarak farklılıkların olmadığı çalışmaların yanı sıra farklılıkların olduğu çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada; DB grubundaki öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ön test sonuçlarına göre diğer gruplarla benzerlik gösterdiği, ön test-son test karşılaştırmasında ölçeğin toplamı ve alt faktörlerinin tamamında puan artışı bulunmasına karşın içsel ve hedef motivasyonu alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Genel ifadeyle BİOK tekniğinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada olumlu etkisi olduğu ifade edilebilir. Alanyazında BİOK tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren bu çalışmayla uyumlu başka çalışmaların olduğu saptanmıştır (Dianawati, 2020; Hayatina ve Fajrina, 2018). Çalışmaların geneline bakıldığında BİOK tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak alanyazında bu çalışmayla çelişen sonuçların da olduğu belirlenmiştir. Masnaini vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada BİOK tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun motivasyon puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık belirlenmemiştir. DB grubunun son test sonuçlarının diğer gruplarla karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara bakıldığında; ölçeğin toplamı ve içsel motivasyon faktöründe DÖ grubuyla arasında DÖ grubu lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu ancak diğer gruplarla ölçeğin tamamı ve alt faktörlerinde benzer puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda BİOK tekniğinin Jigsaw II tekniği ve mevcut öğrenme yöntemiyle öğrencilerin motivasyonlarını artırmada benzer etkiye sahip olduğu ancak ÖTBB tekniğinin BİOK tekniğinden daha etkili olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yapılan bu araştırmada; DÖ grubunun motivasyon ön test sonuçlarının diğer gruplarla istatistiksel olarak benzer olduğu görülmüştür. Motivasyon ön test-son test karşılaştırmasından elde edilen bulgulara göre; ÖTBB tekniğinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde ölçeğin tamamı ve tüm alt faktörleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ÖTBB tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bu sonuçları destekleyen başka çalışmaların da olduğu görülmektedir (Gambari, Yusuf ve Thomas, 2015). Araştırma gruplarının son test motivasyon puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin toplam puanı ile içsel motivasyon faktöründe DÖ lehine anlamlı farklılık olduğu, dışsal motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde ise KM grubu arasında DÖ lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin başarılarını artırmada ÖTBB tekniğinin BİOK tekniği ve mevcut öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu ancak Jigsaw II tekniğiyle benzer olduğu yorumunda bulunulabilir.

Araştırmanın başlangıcında uygulanan motivasyon ön test uygulamasından elde edilen sonuçlarda DJ grubu öğrencilerinin diğer gruplarla Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, ön test-son test karşılaştırmasına göre elde

edilen bulgular incelendiğinde; Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada ölçeğin toplamı, içsel motivasyon, hedef motivasyonu ve motivasyonsuzluk alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koyduğu ancak dışsal motivasyon faktöründe puanların artış göstermesine rağmen anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda genel olarak Jigsaw II tekniğinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu kabul edilebilir. Alanyazında bu çalışmayla uyumlu çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir (Melati, 2016; Utami ve Pardjono, 2013). Diğer Jigsaw tekniklerinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırmaların olduğu da görülmüştür (Rachmah, 2017; Yusnidar, 2018). Alanyazında Jigsaw tekniklerinin diğer yöntemlerle öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin karşılaştırıldığı çalışmalar yer almaktadır. Çatalkaya (2019) yedinci sınıf düzeyinde yaptığı çalışmada deney grubunda Jigsaw tekniği ile kontrol grubunda ise 5E modeli ile dersleri yürütmüştür. Uygulama sonucunda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin tutumlarını artırmada 5E modeline göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada; KM grubunun ön test motivasyon puanlarının diğer gruplarla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ön test-son test karşılaştırmasına göre elde edilen bulgular incelendiğinde; mevcut öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma gruplarının son test motivasyon puanları karşılaştırıldığında; toplam puan, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve hedef motivasyonu faktörlerinde KM ile DÖ grupları arasında DÖ lehine ve yine toplam puanda KM ile DJ arasında DJ lehine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ancak diğer gruplarla farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda mevcut öğrenme yönteminin ÖTBB ve Jigsaw II tekniklerine göre öğrencilerin motivasyonlarını artırmada daha az etkili olduğu ancak BİOK tekniği ile benzer etki düzeyine sahip olduğu yorumunda bulunulabilir.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; öğrencilerin motivasyon düzeylerinin genel olarak uygulanan işbirlikli tekniklerin neticesinde olumlu olarak etkilendiği görülmüştür. Ayrıca motivasyon ve akademik başarı puanlarının her ikisinin de paralel olarak arttığı görülmektedir. Bu bağlamda işbirlikli tekniklerle öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkilemesinin onların derslere daha fazla istek duymaları ve konsantre olmalarında etkili olduğu ve bunun neticesinde de akademik başarı puanlarında artış görüldüğü ifade edilebilir. Bu konuda Wolters (1999), öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yaratıcılık, araştırma, öğrenme, herhangi bir işe başlama ve devam ettirme, akademik başarı vb. pek çok alanda önemli bir faktör olduğunu, özellikle eğitim ortamlarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Ryan ve Deci (2000) de, motivasyonun bireyin tüm yaşamı boyunca oldukça önemli bir faktör olmasına karşın özellikle öğrenme süreçlerindeki akademik başarıları üzerinde belirleyici nitelikte etkisi olduğunu belirtmiştir. Saraçoğlu ve Kâhyaoğlu (2018) ise motivasyonun öğrencilerin sadece akademik becerileri üzerinde değil sorgulama becerileri ve üstbilişsel becerileri üzerinde de olumlu etkisi bulunduğunu söylemektedir. Bu bağlamda akademik başarı ve motivasyonun birbiriyle bağlantılı olduğu ve birbirini etkilediği görülmektedir. Elbetteki yüksek motivasyonun akademik başarı üzerinde etkisi olduğu gibi yüksek düzeydeki akademik başarının da öğrencileri başarılı olmaya ve başarıyı devam ettirme konusundaki motivasyonları üzerinde olumlu etkisinin olduğu düşünülebilir. Uygulanan işbirlikli öğretim tekniklerinin bu konuda hem akademik başarı hem de motivasyon konusunda birlikte etkili olmasının birbirleriyle ilişkili olmalarının sonucu olduğu düşünülebilir.

1. Bu araştırmada işbirlikli öğretim tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. TÜDÖP hazırlanırken işbirlikli öğretim tekniklerinin kullanılmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

2. İşbirlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe dersinde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında; bu tekniklerin öğrencilerin sadece akademik başarılarını artırmadığı sosyal ve bilişsel alanlarda da onları desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda diğer derslerin hem öğretilmesi hem de pekiştirilmesinde kullanılması önerilmektedir.

3. Araştırmacıların çalışmalarında bu tür uygulamalı yöntem ve teknikleri tercih ederek geniş bir alanyazın oluşturulması yönünde katkı sunması gereklidir. Özellikle tekniklerin karşılaştırmalı olarak uygulandığı çalışmaların sayısının artmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Açıköz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme* (13. Baskı). İzmir: Kanyılmaz.
- Açıköz, K. Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (9. Baskı). İzmir: Biliş.
- Ahmad, S. (2015). Improving students skills in translations by using students-teams achievement division (STAD) technique. *Al-Ta'lim Journal*, 22(2), 119-128. <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v22i2.121>
- Akar, M. ve Doymuş, K. (2015). Birlikte öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin fen bilimleri dersinde akademik başarıya etkisi (Kars il örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 79-87.
- Aksan, D. (2017). *Türkçenin gücü* (15. Baskı). Ankara: Bilgi.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills.
- Arslan, A. ve Taşgın, A. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249. <https://doi.org/10.18009/jcer.565717>
- Avcı, S. ve Fer, S. (2004). Birleştirme II tekniği ile oluşturulan işbirliğine dayalı öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi: Kartal Mesleki Eğitim Merkezi'nde bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 61-74.
- Ballantine, J. ve Larres, P. M. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education And Training*, 49(2), 126-137. <https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.
- Baydar, A. (2015). *Jigsaw ve öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Ankara: PegemA.
- Berlyana, M. D. P. ve Purwaningsih, Y. (2019). Experimentation of STAD and Jigsaw learning models on learning achievements in terms of learning motivation. *International Journal of Educational Research Review*, 4(4), 517-524. <https://doi.org/10.24331/ijere.628311>
- Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. M. B. Acet (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.



- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (6. Baskı). London and New York: Falmer.
- Çalıklar, Ş. (2015). *Atom kuramlarının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyun turnuva yönteminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çatalkaya, F. B. (2019). *Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalıklarına, iletişim becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Değer, M. (2010). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (2. Baskı s. 468-484). Ankara: Anı.
- Dianawati, N. (2020). Modifying think pair share (TPS) based on cooperative integrated reading composition (CIRC) to improve students' reading skill and students' motivation. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), 24-32. <https://doi.org/10.9790/7388-1003012432>
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- Ekinci, N. (2011). İşbirlikli öğrenme. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (5. Baskı, s. 93-112). Ankara: PegemA.
- Evcim, H. ve İpek, Ö. F. (2013). Effects of jigsaw II on academic achievement in English prep classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1651-1659. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.236>
- Fika, R. (2020). The effectiveness of Jigsaw and STAD (student teams achievement division) cooperative learning model on pharmaceutical mathematics. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research*, 10(2), 147-158.
- Gambari, A. I. ve Yusuf, M. O. (2017). Relative effectiveness of computer-supported Jigsaw II, STAD and TAI cooperative learning strategies on performance, attitude, and retention of secondary school students in physics. *Journal of Peer Learning*, 10(6), 76-94.
- Gambrari, I. A., Yusuf, M. O. ve Thomas, D. A. (2015). Effects of computer-assisted STAD, LTM and ICI cooperative learning strategies on nigerian secondary school students' achievement, gender and motivation in physics. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 16-28.
- Genlott, A. A. ve Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Gonzales, W. D. W. ve Torres, P. L. (2015). Looking at CIRC through quantitative lenses: Can it improve the reading comprehension of filipino esl learners? *Online Submission*, 15, 67-98.

- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Ekinoks.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Hayatina, M. ve Fajrina, S. A. (2018). Cooperative integrated reading composition to improve pupils' reading comprehension achievement and motivation. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 8(2), 29-37. <https://doi.org/10.37134/jrppte.vol8.no2.4.2018>
- İlgaz, S. ve Çelen, A. (2017) Ayrılıp birleşme ve ÖTBB (Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri) yöntemlerinin sosyal bilgiler akademik başarıya etkisinin karşılaştırılması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 174-193. <https://doi.org/10.18009/jcer.315923>
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System*, 38(1), 96-108. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.009>
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Johnson D. W. ve Johnson R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Holubec, E. J. (1994). *The new cirefcs of leaming, cooperation in the classroom*. Virginia: Association for Süpervision and Curriculum Development.
- Juliana, M. ve Surya, E. (2017). An analysis of Jigsaw cooperative effectiveness to improve the self-confidence and learning result of vocational high school students. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 3(2), 3519-3526.
- Karafkan, M. A. ve Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the effects of group investigation (GI) and cooperative integrated reading and comprehension (CIRC) as the cooperative learning techniques on learner's reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(6), 8-15. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.8>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kartal, Ş. ve Özbek, R. (2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden ÖTBB tekniğiyle işlenen İngilizce dersine ilişkin öğrenci görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(2), 85-106.
- Khuzaemah, E. ve Herawati, L. (2017). Pembelajaran menulis esai menggunakan model cooperative integrated reading and composition (CIRC) berbasis life skills. *Indonesian Language Education and Literature*, 2(2), 148-162. <http://dx.doi.org/10.24235/ileal.v2i2.1360>
- Kim, D. (2018). A Study on the influence of Korean middle school students' relationship through science class applying STAD cooperative learning. *Journal of Technology and Science Education*, 8(4), 291-309. <https://doi.org/10.3926/jotse.407>
- Koç, Y., Yildiz, E., Çaliklar, S. ve Simsek, U. (2016). Effect of Jigsaw II, reading-writing-presentation, and computer animations on the teaching of Light Unit. *Educational Research and Reviews*, 11(20), 1906-1917. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2861>

- Komisyon. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.
- Lee, R. M. ve Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 338-345. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.338>
- Masnaini, Copriady, J. ve Osman, K. (2018). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) with mind mapping strategy and its effects on chemistry achievement and motivation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 19(1), 1-18.
- Melati, E. (2016). The effect of Jigsaw II toward learning motivation and reading comprehension at the second grade of English students in stkip dharma bakti. *Research of Applied Science and Education*, 8(2), 40-58. <http://dx.doi.org/10.22216/jit.2014.v8i2.211>
- Miller, P. H. (1997). *Theories of developmental psychology* (3. Baskı). NewYork: W. H. Freeman.
- Nurwanti, N., Asrifan, A. ve Haedar, H. (2019). The application of cooperative learning: Jigsaw II technique in improving students' reading comprehension of expository text. *Journal of Advanced English Studies*, 2(1), 31-40. <http://dx.doi.org/10.47354/jaes.v2i1.52>
- Ocak, G. ve Küçükilhan, B. U. S. (2014). İşbirliğine dayalı öğrenci takımları-başarı bölümleri (ÖTBB) tekniğinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 17-40.
- Putri, D. S. A. (2013). The use of Jigsaw II technique and still pictures combination to improve students' vocabulary mastery. *Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-11. <https://doi.org/10.15294/elt.v2i2.2387>
- Rachmah, D. N. (2017). Effects of Jigsaw learning method on students' self-efficacy and motivation to learn. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8314>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saraçoğlu, M. ve Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum açısından incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 358-376. <https://doi.org/10.18009/jcer.472673>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (Düzenlenmiş Yeni Baskı). Ankara: Gönül.
- Sharan, S. (1999). Cooperative learning and the teacher. S. Sharan (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods* içinde (2. Baskı, s. 336-348). London: Praeger.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: Student teams, what research says to teachers* (2. Baskı). Washington, DC: Professional Library National Education Association.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (1999). Students teams-achievement divisions. S. Sharan (Ed.). *Handbook of cooperative learning methods* içinde (2. Baskı, s. 3-19). London: Praeger.

- Tabiolo, J. L. ve Rogayan, V. (2019). Enhancing students' science achievement through Jigsaw II strategy. *Journal of Science Learning*, 3(1), 29-35. <https://doi.org/10.17509/jsl.v3i1.17680>
- Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using TAI and STAD methods. *Educ Stud Math*, 67, 77-91. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9088-y>
- Tiantong, M. ve Teemuangsai, S. (2013). Student team achievement divisions (STAD) technique through the moodle to enhance learning achievement. *International Education Studies*, 6(4), 85-92. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n4p85>
- Utami, P. ve Pardjono, P. (2013). Perbedaan Jigsaw II dan GI terhadap pemahaman konsep dan pemecahan masalah pada kompetensi mendiagnosis permasalahan pengoperasian PC dan Peripheral ditinjau dari motivasi belajar. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 3(2), 234-250. <https://doi.org/10.21831/jpv.v3i2.1604>
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86. <https://doi.org/10.2307/4449413>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yılar, R. (2016). İşbirlikli öğrenme uygulamalarından Jigsaw (II) tekniğinin sözlü anlatım dersine yönelik tutuma etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.
- Yılar, M., Şimşek, U., Topkaya, Y. ve Balkaya, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans öğrencilerinin akademik başarılarına etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 297-318.
- Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı (Kubaşık) öğrenme yönteminin yükseköğretim sınıflarında kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 593-612.
- Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz ve akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123
- Yusnidar, Y. (2018). Meningkatkan motivasi dan aktivitas belajar siswa di kelas VII. C MTsN Paninjauan dengan menggunakan model pembelajaran kooperatif tipe Jigsaw. *Bioedukasi*, 9(2), 173-180. <http://dx.doi.org/10.24127/bioedukasi.v9i2.1613>
- Zarei, A. A. (2012). The effects of STAD and CIRC on L2 reading comprehension and vocabulary learning. *Frontiers of Language and Teaching*, 3(5), 161-173.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %60 iken ikinci yazarınki %40'tır. Çalışma doktora tezinden üretildiği için çalışma süreçleri her iki yazar tarafından birlikte planlanmış uygulama ve yazımı ilk yazar tarafından yapılmıştır. Kontroller ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmanın birinci yazarının doktora tezine ve dolayısıyla da bu çalışmaya katkılarından dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Bildirim**

Bu çalışma doktora tezinden üretilmiş olup 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 228-236 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.832908

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

## Batı Masallarında Kadın Kahramanların Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Female Protagonists in Western Tales in Terms of Social Work

Taner Kondakçı, Selman Bölükbaşı

### ÖZ

Şüphesiz masallar çocukların yetişmesi için belli başlı araçlardan biridir. Bu istikamette yeni yetişen kuşağa verilen eğitim, cinsiyet eşitliği konusunda hayati önem taşımaktadır. Bu makalede, örnek olarak Kül Kedisi Sindirella, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Kurbağa Prens, Kırmızı Başlıklı Kız masalları ve Kurtlarla Koşan Kadınlar adlı eserden Mavi Sakal masalı ele alınmıştır. Belirtilen masalların seçilme nedeni herkes tarafından bilinmesi ve popüler masal olmasıdır. Bu masallar çerçevesinde “kadınlara atfedilen güzellik yargısı, kadınların itaatkâr olma durumu ve işgücünden mahrum edilmesi ve son olarak da kadınların bağımsızlık konusu” ideolojileri incelenmekte ve sosyal hizmet açısından değerlendirilmektedir. Derleme şeklinde yapılan bu çalışmanın masallarda yer eden toplumsal cinsiyet rollerindeki kalıplaşmış yargılardan ve ataerkil toplumdaki etkilerinden söz edilmesi ve bunun sosyal hizmet kuramları içerisinde işlendikten sonra okuyucuya sunulması açısından önemlidir.

### ABSTRACT

Undoubtedly, tales are one of the main instruments for the upbringing of children. In this direction, education given to the new generation is of vital importance for gender equality. In this article, the tales such as Cinderella, Snow White and the Seven Dwarfs, Frog Prince, Red Riding Hood and Bluebeard from Women Who Run with the Wolves are dealt with as examples. The reason for choosing these tales is that they are known to everyone and popular. Within the framework of these tales, the ideologies of “the beauty judgment attributed to women, the state of women’s submissiveness and their deprivation from labour force, and finally the issue of women’s independence” are examined and evaluated in terms of social work. This review article is very significant in terms of addressing the stereotyped judgments in the gender roles in the tales and their effects in a patriarchal society as well as in terms of presenting it to the reader after being processed in social work theories.

### Yazar Bilgileri

Taner Kondakçı

Araştırmacı, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Manisa, Türkiye

[tanerkondakci@hotmail.com](mailto:tanerkondakci@hotmail.com)

Selman Bölükbaşı

Psikiyatrik Sosyal Hizmet Uzmanı, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Manisa, Türkiye

[selmanbolukbasi@yandex.com](mailto:selmanbolukbasi@yandex.com)

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Toplumsal cinsiyet kimliği  
Klişeleştirme  
Sosyal hizmet  
Aile özellikleri

#### Keywords

Gender identity  
Stereotyping  
Social work  
Family characteristics

#### Makale Geçmişi

Geliş: 28/11/2020

Düzeltilme: 28/02/2021

Kabul: 19/05/2021

**Atıf için:** Kondakçı, T. ve Bölükbaşı, S. (2021). Batı masallarında kadın kahramanların sosyal hizmet açısından değerlendirilmesi. *JRES*, 8(1), 228-236. <https://doi.org/10.51725/etad.832908>

**Etik Bildirim:** Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

## Giriş

Toplumsal cinsiyet rolleri her toplumda farklılık göstermektedir. Ancak bu roller var olmaya da devam etmektedir. Cinsiyet ifadesi cinsel kimliği ve doğuştan getirdiğimiz biyolojik özellikleri ifade ederken toplumsal cinsiyet ifadesi, cinsiyetin sosyal ilişkiler uyumu içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet kuşaklardan kuşağa nakledilen değerler ve yargılarla şekillenmektedir. Toplumsal cinsiyet statüleri kadının ve erkeğin toplum içindeki tanımını belirler (Anand, 2009; Savran, 2015). Kadının ya da erkeğin adları, yaşam şekilleri, giyim biçimleri ve diğer durumlar bu yaklaşımlar içerisinde belirlenir. Mesela kız çocuklarının süs ya da pembe renge yönlendirilmesi, erkek çocuklarının ise maviye ya da daha sert içerikli, şiddet içeren öğeler veya duygulara yönlendirilmesi toplumsal yapının yansımasıdır (Ölçer, 2003). Erkek ve kadının davranışları toplum tarafından çizilir ve bu davranış kalıplarına uyması beklenir. Bu kalıplar filmler, radyo yayınları, televizyon programları, oyunlar, gazeteler, manken oyuncular ve en önemlisi çocukları büyütürken okuduğumuz masallar ile aktarılır.

Bu çalışmada; sosyal hizmet ve toplumsal cinsiyet ilişkisine değinilerek masallarda toplumsal cinsiyetin işlenişi konusu derinlemesine irdelenecektir. Bu makale, toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist sosyal hizmet ilkelerinin tek bir çalışmada masallar örnekleriyle birlikte sunulması açısından analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde çok fikir vericidir. Çalışma derleme türünde olup; bu nedenle etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### Sosyal Hizmet ve Toplumsal Cinsiyet

Literatürde 'feminist çalışmalar' olarak adlandırılan düşünce yapısı daha sonra 'kadın çalışmaları' olarak da adlandırılmıştır (Ecevit & Karkiner, 2012). Son yıllarda 'toplumsal cinsiyet' ismini almıştır. Toplumsal cinsiyet çalışmaları, feminist çalışmaları ve kadın çalışmalarını kapsamaktadır. Toplumda özne hâlinde olan eril cinsiyet daha fazla maddi rollere ve doğru hükümler alma yetisine dayandırılır. Kadın ise daha çok sevgi, şefkat gibi hassas duygulardan ve çocuk bakımından sorumlu tutulur (Tseelon, 2002). Kadının toplumsal yapıda çoğunlukla ikinci planda olması; siyasetçilerin, üst düzey yöneticilerin ya da yüksek eğitilmiş kişilerin erkeklerden oluşmasını sağlamıştır. Sosyal yapı, kadının gelişmesinde ya da kendini gerçekleştirebilmesinde engeller oluşturmaktadır.

Sosyal hizmet teorisi ya da araştırmasının toplumsal cinsiyeti ele aldığı yerlerde, feminist ve/veya sosyolojik teorilerin etkisi görülmektedir (Hicks, 2015). Sosyolojik sosyal hizmet metinleri; toplumsal cinsiyeti, bir sosyal ya da normatif varsayımları yansıtan kültürel fikirler kümesi olarak görmektedir; ancak bu tür metinler bir uygulama olarak toplumsal cinsiyete atıfta bulunsa da çoğu kez toplumsal cinsiyet hakkında kendi varsayımlarını yansıtmak üzere sosyal hizmet uzmanlarını teşvik eden değerler ya da tutumlar düzeyinde çalışırlar (Llewellyn, Agu & Mercer, 2008). Toplumsal cinsiyet kavramlarını tutum düzeyinde ele almak oldukça kişiselleştirilmiş bir yaklaşımdır (Dunk-West & Verity, 2013). Sosyal hizmet kapsamında; toplumsal cinsiyetin ırk, sınıf, engellilik, yaş veya cinsellik sorunlarıyla nasıl ilişkili olduğunu düşünme girişimleri olmasına rağmen, daha sıklıkla toplumsal cinsiyet tek başına bir konu olarak ele alınmaktadır (Hicks, 2015). Sosyal hizmet kapsamında, cinsiyete ilişkin etnometodolojik perspektifler nadirdir, ancak toplumsal cinsiyeti pratik olarak gören araştırmalar vardır. Sosyal hizmetin değerler temeli insan onuru ve haysiyeti ile ayrımcılık karşıtı bir pratik üzerine kurulu olmasından ötürü toplumsal cinsiyet sosyal hizmet eğitim ve uygulamasında mühim bir alan olarak kabul edilmektedir (Anand, 2009).

Crowle'a göre; çocukların zaman içinde öğrendikleri sosyal stereo-tipler ve kültürel sembollerin çoğu okudukları kitaplardan gelmektedir (Kuo, 2005). Louie'ye göre; çocuk edebiyatındaki genel stereo-

tipler üzerine yapılan çalışmalar, 1970'lerin başında kadın hareketinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Louie, 2012). Kasner (2004) cinsiyet kalıp yargılarını, cinsiyeti nedeniyle kişilik özelliklerini, fiziksel özellikler, hırslar, meslekler ve bireye atfedilen yaşam tarzlarını içeren karakterizasyonlar olarak tanımlamaktadır. Kasner (2004) ayrıca, çok sayıda çocuk masalının resimlerinde ve içerik dilinde cinsiyet yanlılığının bulunduğu dikkat çekmektedir. Rayaprol'a (2010) göre cinsiyet biyolojik bir gerçektir ve cinsiyet sosyal bir yapıdır. Bu nedenle, erkek ve kızların doğal psikolojik veya sosyal farklılıkları yoktur, ancak cinsiyet rollerini öğrenmelerini sağlayan toplumdur. Avrupa Kadın Lobisine (2008) göre cinsiyet rolleri çeşitli sosyal etkiler yoluyla şekillenmekte ve dayatılmaktadır. Örneğin, Avrupa Kadın Lobisi, bir kişinin algılanan cinsiyet rolü üzerindeki ilk ve en güçlü etkilerin ebeveynleri olduğunu belirtir. Avrupa Kadın Lobisi ayrıca ebeveynlerin ilk öğretmen olduğunu ve bazı ebeveynlerin hâlâ geleneksel erkeklik ve kadınlık tanımlarını ve her biri için ne tür faaliyetlerin uygun olduğunu belirtmektedir.

### **Masalarda Toplumsal Cinsiyetin İşlenişi**

Toplumsal rolleri yeniden üreten kültür ürünlerinde en önemli nokta halk anlatı geleneğine dayanan masallardır. Çocuklar masal karakteriyle özdeşleşir ve cinsiyetlerinin kendilerine biçtikleri rollerin benimsenmesinde çocukluktan itibaren alınan eğitim vardır. İdeolojiler masallarla aktarılır ya da benimsenir (Sezer, 2015).

Masalarda iyi ya da kötü, güzel ya da çirkin, zengin ya da yoksul gibi zıt kişilikler kullanılmaktadır. Bu kavramlar çocukları model seçme iklimine sürüklemekte; bu ciddi ve sert geçişler arasında ılımlı bir orta yol bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle siyah ya da beyaz tonlardan biri seçilmeli, gri rengin yeri bulunmamaktadır. Kötü olarak resimlenen kadın siyah tonundaki kadıncık, el değmemiş prenses beyaz ton ile ifade edilmektedir (Tseelon, 2002).

Masalara göre kadınlar var olduğu duruma isyan etmemeli ve öğütleri dinleyip evde kalmalıdır, aksi takdirde başları beladan kurtulmaz. Masalarda kadınlar erkekler tarafından kurtarılmayı beklemekte, içine düştükleri kötü durumdan kurtulmaları ve masalın mutlu sonla bitmesi için yakışıklı ve zengin prensin gelmesi gerekir. Erkeklerin fiziksel güce ve zenginliğe sahip olmaları, yakışıklı olmaları, prensesleri kurtarıırken korkusuz olmaları gereklidir. Sonuç olarak; masallar bir buz dağı misali istediği kadarını göstererek, suyun altında kalan kısımlarında toplumsal ideolojiye uygun ustaca kurgular yapılmış amaçları ve tutarlı davranışları simgeler (Sezer, 2015).

### **Masalara Konu Olan Güzel ve Masum Kadınlar**

Kadınların genç, güzel ve masum olduğu masallar yaygındır. Bu masalara göre; kadının toplumda yer edinmesi ve saygın kişiliğe sahip olması güzel olmasıyla ilişkilidir. Sindirella ya da Pamuk Prenses masalları güzelliğin ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Sindirella'yla ilk defa karşılaşan prens ismini dahi sormadan onunla dans etmek istemiştir (Güvençer, 2011). Karakter ve kişiliğin önemli olmadığı bu masalda kadın nesnelleştirilmektedir. Erkek egemen toplumlarda olduğu gibi erkek, kadını kendi doğrultusunda tanımlar ve onu objeleştirir. Masalarda kötü karakterli olanlar çirkinlerdir. İyi kalpli ve güzel kadınlar, çirkin kadınlar tarafından ezilmektedir. Sindirella'nın üvey kardeşleri kötü ve çirkindir, iyi yürekli, güzel ve narin olan Sindirella'yı daima ezmeye çalışırlar (Güvençer, 2011). Kadına atfedilen bu güzellik anlayışının bir boyutu ise zayıf olması gerektiğidir. Prens verdiği baloya katılmak için üvey kardeşler zayıf görünmeye çalışırlar. Toplum tarafından en iyi ve en güzel görülmeleri gerekmektedir. Bu baloya davet edilenlerin genç kızlar olması bir tesadüf değildir. Kadın güzel ve çekici ise kesinlikle gençtir. Bu kadınlar masum güzel veya zeki güzeldir. Masalarda masum güzeller mutlu sona kavuşur. Zekâ ve güzellik aynı anda olursa masumluk



kaybolur ve kadın özne durumundadır. Bundan dolayı irade sahibi olan kadın zeki olduğu için cadı olarak adlandırılır (Yüksel, 2011). Ayrıca, toplumlarda atfedilen cadı tipinin bilim yapan kadın, elma motifinin ise bilgi olduğu unutulmamalıdır.

Diğer bir yandan güzelliğin genç olmakla ilişkisi vurgulanmaktadır. Bunun nedeni, gençlik olgusunun aynı zamanda cinselliği ifade etmesidir. Genç kız kavramı bekâreti simgeler. Pamuk Prensesin ölümünden sonra cam tabut içinde yatırılması ve izlenilmesi bu algı ile bağdaştırılabilir (Grimm Kardeşler, 2011). Sindirella'da cam ayakkabı, Pamuk Prenses'te cam tabut bekâret anlamı taşımaktadır. Aynı zamanda da seksüelliği de barındırmaktadır Sinderalla'nın ayakkabıları çok küçüktür ve kimseye olmaz. Küçük ayak ve bunu çift dil kullanırcasına anlatan masalda fetiş objesine dönüşmektedir. Pamuk Prensesin kırmızı rengi yasak tutkuyu, ilk öpüşmesi cinsel birlikteliği simgeler.

Toplum güzellik anlayışının sınırlarını belirler ve bu belirlediği sınırlar içerisinde kadınları tutmaya çalışır. Pamuk Prenses'in üvey annesi güzel olmak için devamlı büyülere sığınmakta ve her defasında aynaya güzelliğini sormaktadır (Grimm Kardeşler, 2011). Bu aynayı toplum olarak düşünebiliriz. Belirtilen güzellik kalıpları dönemler arasında değişiklik gösterebilir. 1990'larda siyah saçları anlatılan Pamuk Prenses'in 2000'li yıllarda sarı saçlarından söz edilmesi gibi moda, vücut şekli, saç rengi gibi çizgiler dönem dönem çeşitlilik gösterebilir.

Kurtlarla Koşan Kadınlar adlı eserden Mavi Sakal masalında; mavi sakallı erkek bir devin üç güzel kız kardeş ile duygusal olarak ilgilendiği, ancak erkek ile kadınlar arasında güvensizlik duyguları olduğu, erkek karakterin aynı zamanda üç kadınlı duygusal bağ kurması düşüncesi okuyucuya normal bir durummuş gibi gösterilmektedir.

### **Uysal ve Evdeki Kadın**

Toplumsal cinsiyet eşitliğinde önemli unsurlardan bir öge de ekonomik özgürlüktür. Masallarda kadın, ev işlerine mahkûm bırakılmakta ve evde kalması sağlanmaktadır. Marxist feministler ise kadının evdeki emeğinin karşılığını alması gerektiğini öne sürmekte ve bu yolla eşitsizliğin çözüleceğini savunmaktadırlar (Vogel, 2003). Eve bağlı olan kadın, gece dışarı çıkmaması konusunda sürekli uyarılmaktadır. Türkiye'de birçok feminist hareket gece dışarı çıkmama durumuna karşı gelmektedir. Gece dışarı çıkmamaları çocukların bilinçaltına masallar yoluyla işlenmektedir. Şöyle ki; gece 12:00'den önce eve dönmezse Sindirella'nın at arabası balkabağına, sürücüsü güvercine ve atları fareye dönüşecektir (Güvençer, 2011).

Pamuk Prenses sarayda temizlik yapıyordur daha sonra ormanda kaybolunca bir kulübeye girer. Bu kulübeye girince hiç çekinmeden temizlik yapmaya başlar (Grimm Kardeşler, 2011). Evdeki kadın prenses ya da kraliçe olmasına rağmen sürekli ev işlerinden, dantel işlemekten vs. sorumludur. Masallarda seçilen hizmetçiler dahi kadındır. Örneğin: Kitapta ise temizlik yapan, evi düzene sokan Pamuk Prenses'e becerikli sıfatı veriliyor.

Kırmızı Başlıklı Kız ninesine yemek götürmek için evden ayrılırken annesi onu yabancılarla konuşmaması, oyalanmaması için uyarılmaktadır. Bu öğütleri unutan Kırmızı Başlıklı Kız'ın başına birçok olay geliyor (Perrault, 2019). Çünkü aykırı bir davranışta bulunmuştur. Altıntopunu suya düşüren prensesin saray dışına çıkması ile Kurbağa Prens'le tanışması gibi ve direkt olarak dışarı çıkmamasına yönelik bir şey yazılı, masalda sonuç olarak cezalandırılması bu duruma işaret etmektedir (Kolektif, 2016). Çektikleri acılara rağmen kadınlar evlerden ayrılmazlar ve yeni bir hayat kurmazlar, sürekli dolaylı yollardan evden atılırlar (Pamuk Prenses örneği) ya da kaybolurlar. Üst otoritenin, erkeğin sözünü dinleyen kadın her zaman ödüllendirilir. Prenses, Kurbağa Prens'in yaptırımlarına

boyun eğdiği için babası tarafından ödüllendirilmiştir. Babanın izni ile evlenmede bu masalda yer almaktadır (Kolektif, 2016).

Mavi Sakal Masalı'nda kadın, erkeğin kendisini hapsettiği ve bir odası yasaklı bir şatoda yaşamaktadır. Kadının kısıtlanması kendi fiillerinin belirleyicisi olmadığına bir yansımasıdır. Kadına verilen anahtar kadının toplumsal yetileridir ancak özgürce kullanamamaktadır. Eril kişinin mekândan kısa süreliğine dışarıya çıkması, kadın karakterin kendisine biçilen cinsiyetçi rolleri denetlemek amacıyla yapılan bir eylemdir. Erkeğin kadını anahtar yoluyla denetlemesi, kadından istenilenin yapılıp yapılmadığının ödül ya da ceza karşılığıdır.

### **Kadın Masal Kahramanlarının Bağımsızlık Korkusu**

Toplum kadını bağımlı, erkeği bağımsız yetiştirirken modern dünya bağımsız kadın isteğini sunarak bir karşıtlık ya da çatışma diyebileceğimiz durum sergilemektedir. Masalarda kadın bağımlı kişidir. Bağımlı kültürle yetişmiş kadınlardan hızlıca yeni bir hayat, yeni bir kişilik kurmaları beklenmektedir. Bağımsız olan kadına övgüler yağdırılırken aynı zamanda giderek toplum dışlanmaktadır. Nefret edilen kadın, topluma göre hareket etmeyen, özgürlükçü, iradeli ve güçlüdür. Dikkat çeken bir diğer unsur ise Kötü kadın imajı genelde üvey annelere atfedilmektedir. Çünkü toplumda kadının ikinci evliliği yanlıştır. Pamuk Prenses masalında kralın eşi değil, halkın kraliçeye ve Pamuk Prenses'in bir anneye ihtiyacı olduğu gerekçesiyle erkeğin ikinci kez evlenmesi ihtiyaç görüntüsü almaktadır. Üvey anne, temel olarak dışarıdan gelenin kötülüğüdür ve masal, çocuğun bu ikinci kadınla bağımsız ilişki kurmasını daha en başından engeller (Sezer, 2015).

Pamuk Prenses'te cadının prensesi kandırması gibi masalarda kadınlar hayalperesttir ve çabuk aldanırlar. Masalarda korse ve tarak gibi objeler rastgele seçilmemiştir; güzellik ve kadınlık simgeleridir (Colette, 1999). Elma bilgiyi, elmanın kırmızı tarafı ise cinselliği belirtir. Cadının güzel bir kadinken bir anda kötü kadına dönüşerek çirkinleşmesi de tesadüf değildir. Çünkü erkek egemenliğinden bağımsızdır, bilgilidir ve o yüzden tehlikeli ve çirkindir. Bundan dolayı toplumdan dışlanmaktadır.

Mavi Sakal Masalı'nda kadının yasaklı odaya girmesiyle üzerine bulaşan kan lekesi ve bu lekeyi çıkaramaması, gizlemeye çalışması; kadının bekâretinin zedelendiği ve masumluluğunun kaybolduğu, kadının evde yalnız bırakılmasının uygun olmayacağı yönünde bir anlam yüklemektedir. Ayrıca, kadın masal kahramanının diğer kadınların öldürüldüğünü gördükten sonra kaçma şansı varken, bağımsızlık korkusu nedeniyle kaçmadığı, kadına karşı şiddetin de meşru gösterildiği yönünde bir kanaat oluşturmaktadır.

Toplumun yargısında olan narin sıfatındaki kadın doğuştan duygusaldır ve incinebilir. Bundan dolayı korunmaya ihtiyaç duyar. Kadın duygularını kullanır ama erkek mantığının yargısı ikili ilişkide kimin egemen olması gerektiğini belirtir. Kadınların çocukluktan gelen korkusu ve eksikleri yetiştirdiği çocuk üzerinde de etkisini göstermektedir. Toplumsal yargı gereği sevgi ve duygusal olma yetisiyle büyütülen kadınlar çocukluk döneminde anne veya babadan sevgi göremezlerse hayatları boyunca bu eksiliği erkeklerde ararlar. Sinderalla ve Pamuk Prenses üvey annenin sevgisiz davranışları ile büyüdüğü için ilk gelen prens onlar için en iyi seçenektir (Colette, 1999).

### **Masalların Feminist Sosyal Hizmet Açısından Değerlendirilmesi**

Feminist pratik, mikrodan makroya sosyal hizmet müdahalesinin tüm alanlarını kapsar. Feminist sosyal hizmete yönelik yaklaşımlar, çok sayıda akademisyen-aktivist tarafından tanımlanan

teorilere, modellere ve beceri setlerine dayanmaktadır. Feminist sosyal hizmet uygulamasının temel ilkeleri şu şekildedir:

**Cinsiyete dayalı mercek:** Toplumsal dinamiklerin ve ilişkilerin cinsiyetlendirilmiş roller ve sorumlulukları biçimlendirdiği ve şekillendirdiği anlayıştır. Uygulamayla ilgili olarak; bu, kadınların durumlarının, deneyimlerinin ve sorunlarının belirlenmesi, analizi ve çözümünün yanı sıra kullanılan süreçleri de bilgilendirmesi gerektiği anlamına gelir. Kadınlar sosyal hizmet uygulayıcılarının ve danışanlarının çoğunluğu olduğu için, mesleğin otomatik olarak cinsiyet analizini müdahalelere dâhil ettiğini düşünmek cazip gelmektedir. Ancak bu ilke, yalnızca kadınlarla çalışan kadınların değil, toplumsal cinsiyet normlarının, beklentilerinin ve davranışlarının yarattığı güç dinamiklerini anlamaya özel olarak belirtilmektedir.

**Kişisel politika:** Kadın hareketinin en bilinen sloganlarından biri olan bu ilke, kadınların bireysel deneyimlerini daha geniş toplumsal yapı ve eğilimlerle ilişkilendirir. Bu bağlantıyı kurmak ve anlamak için, kadın ve erkek olmanın ne anlama geldiğinin ve bu rollerin sosyal olarak nasıl yeniden üretildiğinin görünüşte sıradan yönlerinin yeniden şekillendirilmesi gerekir. Bu inceleme daha sonra değişim sürecini bilgilendirir. Bunun stratejik bir sonucu, bilginin gizeminin çözülmesidir; kadınların kendi yaşamlarında "uzmanlar" oldukları ve sorun analizinin paylaşılan deneyimler üzerine kurulduğudur. Öykü geliştirme ve bilinçlendirme, toplumsal sorunları, endişeleri ve bu endişelerin bireyler üzerindeki etkisini anlama ve incelemede birincil taktiklerdir. Uygulama, bu anlayışları kolaylaştırmaya ve bunlara göre hareket etmeye odaklıdır.

**Demokratikleştirilmiş yapılar ve süreçler:** Feminist pratikte, bir hedefe veya hedefe ulaşma yolları genellikle gerçek başarı kadar önemli kabul edilir. Feminist bir perspektiften uygulama sürecine katılmak, fikir birliği ile karar verme ve görevlerin devri veya rotasyonu gibi iş birliği tarzları kolaylaştırmak anlamına gelir. Bu tür iş birliği süreçlerini desteklemek için kolektifler veya "düzleştirilmiş" hiyerarşiler gibi yapılar yerleştirilir. Bu ilke, programların ve organizasyonların geliştirilmesi ve sürdürülmesi için büyük önem taşıırken aynı zamanda uygulamada merkezi bileşenler olarak ağ oluşturma ve ilişki kurmanın daha geniş dinamikleriyle ilgilidir. Eşitlikçiliğin feminist sosyal hizmet için kritik olan değerinin altı çizmektedir. Bu ilkeye bağlılık, sonuca olduğu kadar sürece de dikkat edilmesini gerektirir.

**Kapsayıcılık ve kesişimsellik:** Feminist analiz ve uygulamada gerekli olan cinsiyetlendirilmiş dinamikleri anlarken boyun eğme ve baskı modellerini anlamada tekil faktör değildir. Feministler, özellikle liberal kanat içinde, ırk, sınıf, cinsel kimlik, yaş ve kültürel kimliğin diğer boyutlarına yeterince ilgi gösterilmediği için eleştirilir. Giderek feminizm, tüm baskı biçimlerini ortadan kaldırmaya ve farklılıkları köprüleyerek tam katılımı kolaylaştırmaya kararlıdır. Ayrıca, uygulama çabalarında (çabalar ne kadar iyi niyetli olursa olsun) çeşitli ayrıcalık biçimlerinin tezahür ettiği yolların yakından incelenmesini ve bir grup için işe yarayan bir eylemin veya müdahalenin bir başkası için zararlı etkisi olabileceğini anlamayı gerektirir.

**Bakım ve bakım verme:** Kadınların hayatlarının çoğu başkalarına bakım ve destek sağlamaya odaklandığından, feministler ilişkileri ve bakım vermeyi karar verme süreçlerinin merkezine yerleştirir. Bu nedenle, ilişkisel sorumluluklar müdahalelere ve program geliştirmeye dâhil edilir (örneğin, çocuk bakımı sağlanması). Sonuç olarak mali ya da faydacı değil, bunun yerine ilişkilerin nasıl korunduğuna ve kolaylaştırıldığına dayanır. Feminizmin bu besleyici boyutu, uygulamanın tüm yönlerine dâhil edilebilir.

Dönüşümcü: Cinsiyete bağlılığın tanınması, kadınların yalnızca statüko düzenlemelerine dâhil edildikleri ve daha sonra değiştirilmeden bırakıldıkları anlamına gelmez. Feminist uygulama, toplumsal cinsiyet rolleri, normları ve statü açısından temel yapısal ve kültürel değişiklikleri arar ve bunlara katkıda bulunur. Dahası, ırkçılık, homofobi, yaşçılık veya sınıfçılık gibi diğer baskıların tezahürüne meydan okur ve bu nedenle dönüşümseldir. Çünkü bu vizyonun gerçekleşmesi için varolmayan ve sosyal, politik ve ekonomik değişimi gerekli gören bir toplum vizyonu içerir.

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, masalarda yer alan pek çok mesaj arasında, özellikle genç kadınlar için kadınsı güzelliğin önemi ile ilgili olanlar çok önemlidir. Genç kadınlar, yaşlı kadınlardan daha çok "güzel", "hoş" veya "adil" olarak tanımlanırken her yaştaki erkekler yakışıklı olarak tanımlanır. Dahası, güzellik genellikle beyaz, ekonomik olarak ayrıcalıklı ve erdemli olmakla ilişkilendirilir. Kadınsı güzelliğin önemi masalarda yalnızca öne çıkarılmadığı gibi aynı zamanda da güzelliğin ödülleri nasıl aldığı da gösterilir. Kadınların güzelliğinin masalardaki imgesi o kadar kökleşmiştir ki onu vurgulamayan ve yüceltmeyen bir masal hemen hemen yok gibidir. Kadınlar için sık sık fiziksel görünüme ve güzelliğe gönderme yapan masalların yeniden üretilmesi muhtemeldir. Bir masalın uzunluğu kontrol edildikten sonra bile, kadınsı güzelliğe ve kadının fiziksel görünümüne yapılan atıflar, bir masalın kaç kez yeniden üretildiği ile ilgilidir. Ancak, popüler masalların çağdaş feminist anlatımları genellikle yaratıcılık, aktivite ve bağımsızlık açısından öncekilerden farklı olarak fiziksel çekicilikte olmayan kadınları içerir.

Şüphesiz ki, bazı masalların hayatta kalmasının tek nedeni güzellik değildir. Bazı masallar, belirli tarihsel dönemlerde popüler hâle gelir çünkü bu zamanlarda bireylerin ve toplumların ekonomik, sosyal veya politik mücadelelerinde çok derinden yankılanır. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında kadınların güzelliğinin masalarda özellikle göze çarpması gerçeği, normatif sosyal kontrollerin (kadınsı güzellik idealinin içselleştirilmesi gibi) yirminci yüzyıl boyunca kadınların üzerindeki dış kısıtlamalar olarak giderek daha önemli hâle gelebileceğini göstermektedir. Çocuk masallarında kadınsı güzelliğe odaklanma ve yüceltme, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kültürel ürünler aracılığıyla yeniden üretildiği bir aracı temsil edebilir.

Çok genç ve ergen kızların bile kendi vücutlarının ideal olanı yaşayamadığını ve bu ideale uymak için güçlü arzular ifade ettiği fark edilmektedir. Grimm masallarındaki, özellikle sık sık yeniden üretilen mesajların, kadın ve kızların dış güzelliğin önemi hakkında aldıkları diğer mesajlarla tutarlı olduğudur. Dahası, birçok kadının daha büyük ekonomik ve yasal statüye kavuştuğu bir dönemde güzelliğe yapılan vurgu güçlü kalmış ve görünüme göre artmıştır.

## Sonuç

Sosyal hizmet; toplumsal cinsiyeti pratik alan ve çevreyle bir bütün oluşturduğu bilinciyle çözüm getirme çabasında olan bir bilim dalıdır. Bir sosyal hizmet müdahalesi mikro, mezzo ve makro düzeyleri kapsayan çok boyutluluğu gerektirmektedir (Özateş, 2007). Makro seviyede toplumsal cinsiyet çalışmaları bakış açısından hareket eden sosyal hizmet, kadınların farkındalıkları artırmaya yönelik, sistemli ve sürekli çalışmalar gerçekleştirme noktasında etkili ve mühim bir rol üstlenmektedir (Kaylı, 2016). Toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin kendilerini gerçekleştirmelerinde, kendi kişisel kimliklerinin farkına varmalarında engel oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri kadın ve erkeğin doğasına ait özellikler olarak atfedilmemelidir. Çocuklar hiçbir zaman bu klasiklerden mahrum kalmamalıdır. Bu durumda öğretici kimliğine sahip ebeveynler doğru şekilde bu masalları aktarmalıdır. Okunan masallar soru-cevap şeklinde ilerlerse çocukların ruhsal ve düşünsel temelleri daha sağlıklı olacaktır.

## Kaynaklar

- Anand, M. (2009). Gender in social work education and practice in India. *Social Work Education*, 28(1), 96-105.
- Avrupa Kadın Lobisi. (2008). *Elimination of gender stereotypes*. The European Women's Lobby'de sunulmuş bildiri, Slovenia.
- Colette, D. (1999). *Sindrella kompleksi: Çağdaş kadında bağımsızlık korkusu*. (S. Budak, Çev.) Ankara: Öteki.
- Dunk-West, P. ve Verity, F. (2013). *Sociological social work*. Farnham: Ashgate.
- Ecevit, Y. ve Karkıner, N. (2012). *Toplumsal cinsiyet sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güvençer, Ş. (2011). *Kül Kedisi Sindirella*. İstanbul: Timaş Çocuk.
- Grimm Kardeşler. (2011). *Pamuk Prenses ve yedi cüceler*. İstanbul: Timaş Çocuk.
- Hicks, S. (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative Social Work*, 14(4), 471-487.
- Kasner, C. (2004). Gender bias and sexual stereotyping in fairytales. *Cinbad*, 15(40), 1-6.
- Kaylı, D.Ş. (2016). Türkiye'de sosyal hizmetin toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 135-142.
- Kolektif. (2016). *Kurbağa Prenses*. Ankara: 1001 Çiçek Kitaplar.
- Kuo, J. (2005). Teaching ESL/EFL students to recognize gender bias in children's literature. *The Internet TESL Journal*, XI(11), 2-8.
- Llewellyn, A., Agu, L. ve Mercer, D. (2008). *Sociology for social workers*. Cambridge: Polity.
- Louie, P. (2012). Not so happily ever after? The truth about gender representations in fairy tales. *Ignite*, 4(1), 74-82.
- Ölçer, E. (2003). *Türkiye masallarında toplumsal cinsiyet ve mekan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özateş, Ö.S. (2007). Sosyal hizmet bakış açısıyla toplumsal cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle temel eğitimden kopan kız çocukları sorunu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(2), 67-87.
- Perrault, C. (2019). *Kırmızı Başlıklı Kız*. Ankara: Almidilli.
- Rayaprol, A. (2010). Gender equality in the classroom. *Teacher Plus*, 9(4), 1-12.
- Savran, G.A. (2015). *Eleştirel feminizm sözlüğü*. İstanbul: Dipnot.
- Sezer, M.Ö. (2015). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Evrensel.
- Tseelon, E. (2002). *Kadınlık maskesi - gündelik hayatta kadının sunumu*. (R. Kekeç, Çev.) Ankara: Ekin.
- Vogel, L. (2003). *Marksist teoride kadın*. (M. Öngören, Çev.) İstanbul: Pencere.
- Yüksel, Ö. (2011). *Bilinçaltımızdaki masallar: Masallardaki toplumsal cinsiyet rollerine Erich Fromm'la bakmak*. İstanbul: Mitani.

### Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar makale başlığı, planlama, "öz", "giriş", "masallarda toplumsal cinsiyetin işlenişi", "sonuç" bölümlerine; ikinci yazar ise düzeltme ve düzenleme, "abstract", "sosyal hizmet ve toplumsal cinsiyet", "masalların feminist sosyal hizmet açısından değerlendirilmesi", "kaynaklar" bölümlerine katkı sağlamıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.