

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2021 Cilt-Volume:5 Sayı-Issue:9

**DİSİPLİNERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**



Yıl/Year: 2021/ Temmuz ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 9

SAMSUN

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**

Yıl/Year: 2021/ Temmuz Cilt/Volume: 5 Sayı/Issue: 9  
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği  
e-ISSN 2602-2516

**Baş Editör / Chief Editor**

Doç. Dr. Bayram Özer

**Editör Yardımcısı / Asst. Editor**

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

**Editör Kurulu / Section Editors**

Prof. Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Prof. Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board**

Dr. Öğr. Üyesi Volkan Duran

Uzm. Metin BEŞALTI

**Kapak Tasarımı / Cover Design**

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman Eren

**Dergi Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: [bayramozer@omu.edu.tr](mailto:bayramozer@omu.edu.tr)

## **BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet TaŐpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökalg

Doç. Dr. Tuncay Sevindik

## 9. SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih BALAMAN

Dr. Sedef SÜER

Dr. Murat CANPOLAT

Dr. Öğr. Üyesi M. Aykuthan ULUSOY

Dr. İdris AKTAŞ

Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah AKCAN

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ

Dr. Öğr. Üyesi İsmail KINAY

Doç. Dr. Eyüp BOZKURT

Dr. Öğr. Üyesi Cafer ÇARKIT

Dr. Öğr. Üyesi Aslı KARTOL

Dr. Öğr. Üyesi Sezai DEMİR

## İÇİNDEKİLER

### **App Inventor ve Alternatif Blok Tabanlı Mobil Uygulama Geliştirme Platformlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi**

Özgür YILMAZ, Ahmet Berk ÜSTÜN..... 1-11

### **Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi**

Ümit DOĞAN, Aysu DOĞAN ..... 12-23

### **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Yönelik Tutumları**

Semra BENZER, Begüm Dilara CİVANGÖNÜL ..... 24-37

### **İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri**

İsmail YILMAZ, Elvan YILMAZ, Behsat SAVAŞ ..... 38-50

### **Disiplinler Arası Bağlamında İlk ve Ortaöğretim Programlarında Türkçe Algısı**

Sedat MADEN ..... 51-72

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Davranışlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi**

Şeref ALTUNOK, Ömer Faruk İŞCAN..... 73-90

### **Evli Bireylerde Psikolojik Dayanıklılık, Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Evlilik Doyumu İlişkisi**

Hayrettin TUTUŞ, Yaşar BARUT ..... 91-101

# App Inventor ve Alternatif Blok Tabanlı Mobil Uygulama Geliştirme Platformlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

## Comparative Review of App Inventor and Alternative Block Based Mobile Application Development Platforms

\*Özgür YILMAZ<sup>1</sup>

Ahmet Berk ÜSTÜN<sup>2</sup>

### Öz

Programlama öğretimi, her ne kadar öğrencilere analitik düşünme ve mantıksal çözüm yolları üretme becerisi kazandırmasına yardımcı olsa da zor ve sıkıcı bir süreç olarak görülmektedir. Öğrencilerin programlama eğitiminde yaşanan zorluklarla başa çıkabilmesi ve öğrenme sürecinin eğlenceli bir hale getirilmesi için blok tabanlı programlama platformları geliştirilmektedir. Programlama eğitiminde blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformlarının kullanılması ile öğrencilerin programlamaya olan ilgilerini arttıracakı söylenebilir. Bu çalışmada, blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformları olan MIT App Inventor, Thinkable ve Kodular karşılaştırmalı olarak iki aşamada incelenmiştir. İlk aşamada mobil uygulama geliştirme platformlarının genel özellikleri karşılaştırılmıştır. İkinci aşamada, aynı oyun uygulaması her bir mobil uygulama geliştirme platformu ile geliştirilmiş ve geliştirilen uygulama üzerinden platformlar karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, mobil uygulama geliştirme platformlarının çeşitli ölçütler açısından birbirlerine kıyasla sundukları avantajlar ve dezavantajlar sunulmuştur. Bu karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerin eğitimcilere mobil programlama eğitimi için platform seçiminde yol göstereceği düşünülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* App Inventor, thinkable, kodular, blok tabanlı mobil uygulama geliştirme, kodlama.

### Abstract

Teaching programming has been seen as a difficult and boring process although it helps students improve their ability to think analytically and helps them produce logical solutions. Block-based programming platforms have been developed to cope with the difficulties students experience in programming education and to make the learning process entertaining. The use of block-based mobile application development platforms in programming education possibly increases students' interest in programming. In this study, MIT App Inventor, Thinkable and Kodular, which are block-based mobile application development platforms, were comparatively investigated in two stages. In the first phase, the general features of mobile application development platforms were compared. In the second phase, the same game application was developed with each mobile application development platform and the platforms were compared over the application. As a result, in terms of various criteria, the advantages and disadvantages offered by mobile application development platforms were compared and presented. It is believed that the findings obtained through these comparisons will guide educators in choosing a platform for teaching mobile programming.

*Keywords:* App Inventor, thinkable, kodular, block based mobile application development, coding

<sup>1</sup> Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi, Bartın-Türkiye, ozguryilmaz90@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın-Türkiye, abustun@bartin.edu.tr

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri son yıllarda hızla gelişmektedir. Teknolojideki bu gelişmeler sonucunda bireylerin ihtiyaç duyacağı becerilerde değişmektedir. 21.yüzyıl bireyleri gibi adlandırmaların yapıldığı bu dönemde mantıksal çözüm yolları üretebilen, problem çözebilen ve yaratıcılık becerisi gelişmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Pinto & Escudeiro, 2014). Lai ve Yang (2011)'e göre öğretim süreçlerine programlama ve problem çözme stratejilerini entegre etmek öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir. Programlama, herhangi bir problemin çözümü için gerekli komutlar dizisinin bilgisayarın anlayabileceği şekilde komutlara çevrilmesi, derlenmesi ve çalıştırılması sürecidir (Kesici & Kocabaş, 2001). Bu süreç, problemin çözümünde gerekli olan işlemleri, bilgisayara adım adım ve mantıklı bir sırada tanıtmayı gerektirir. Bu yönüyle programlama öğrenimi karmaşık bir süreçtir (Kert ve Uğraş, 2009; Helminen & Malmi, 2010). 21. yüzyıl becerilerini göz önünde bulundurarak son yıllarda programlama eğitime verilen önemin arttığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak literatürde, bilgisayar programlama ve tasarım araçları öğretilirse, bireylerin problem çözme ve analitik düşünme becerileri, ürüne dönük büyük projeler yapma, küçük projelerin entegrasyonu ile karmaşık problemlere çözüm üretme alışkanlığı, yaparak öğrenme ve bilgisayara öğretmek öğrenme alışkanlıkları geliştirilebilir gibi birçok becerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Akpınar & Altun, 2014).

Birçok ülkede üniversite öğrencileri temel programlama kurslarını bitirdikten sonra kendilerinden beklenen bilgi ve becerilere sahip olamadıkları görülmektedir (Helminen & Malmi, 2010). Programlama eğitiminde öğrenme-öğretme yöntemleri, programlama dillerinin yapısı, kodların yabancı dilde olması, öğrencilerin programlamaya yönelik olumsuz tutum ve düşük motivasyonları gibi zorluklar yaşanmaktadır. Programlama öğretiminde yaşanan zorlukları aşmak için kullanılan ortamlardan birisi de kullanıcıların soyut programlama kodlarını somutlaştırarak öğrendiği ve anlık dönütler alabildiği blok tabanlı programlama ortamlarıdır (Saygıner & Tüzün, 2017).

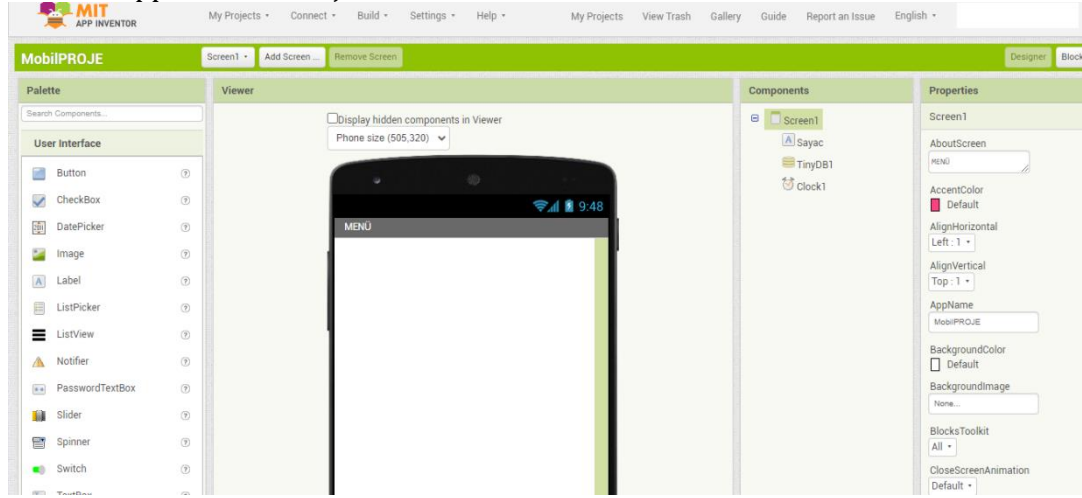
Blok tabanlı görsel programlama ortamları öğrenenlerin kodu ezberlemek yerine hazır blokları sürükleyip bırak yöntemi ile program yazabilmelerini ve kodlama mantığının daha kolay bir şekilde anlaşılmasına olanak sağladığı söylenebilir. Blok tabanlı programlamada geleneksel sözdizimleri yerine görsel blokların kullanıldığı Scratch, App inventor ve Code.org ortamları ile ilgili alan yazında çok sayıda yayın bulunmaktadır (Baz, 2018). Baz (2018)'in çalışması göz önünde bulundurulduğunda Scratch, App inventor ve Code.org ortamlarının programlama eğitiminde yaygın şekilde kullanıldığı söylenebilir. Mobil cihazların yaygınlaşması ile programlama eğitiminde mobil programlama önem kazanmaktadır. Mobil uygulama geliştirmek için en çok kullanılan blok tabanlı programlama ortamının App inventor olduğu söylenebilir.

App inventor, Google tarafından geliştirilip MIT Mobil Öğrenme Merkezine devredilmiş olan programlama bilgisine ihtiyaç duymadan görsel bloklar ile mobil uygulama geliştirmek için kullanılan bir platformdur (Özdiñ, 2015). App inventor platformu Scratch ve Alice gibi öğrencilerin kod bloklarını sürükleyip birbirine bağlayarak uygulamalar oluşturabilecekleri görsel bir programlama ortamı sunar ve bu nedenle programlama eğitiminin zorluklarını azaltır (Roy, 2012). App inventor'un sezgisel programlama metaforu ve artımlı geliştirme yetenekleri, geliştiricinin herkes için dijital okuryazarlığı teşvik ederek kodlama dilinin sözdiziminden ziyade bir uygulamayı programlama mantığına odaklanmasını sağlar (Pokres & Veiga, 2013). MIT App Inventor (2020), herkesin özellikle de öğrencilerin teknoloji üretmeye teşvik etmeyi amaçlayan bir projedir. App Inventor'de uygulama geliştirirken kullanıcılar uygulama tasarımcısı, blok editörü, Android telefon ve Android emülatörü araçlarını kullanırlar (Smutný, 2011). App Inventor, özellikle öğrenci ve öğretmenlerin Android işletim sisteminde uygulama geliştirmeyi öğrenmede kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır (Robianto, 2020). Mobil uygulama geliştirmeye



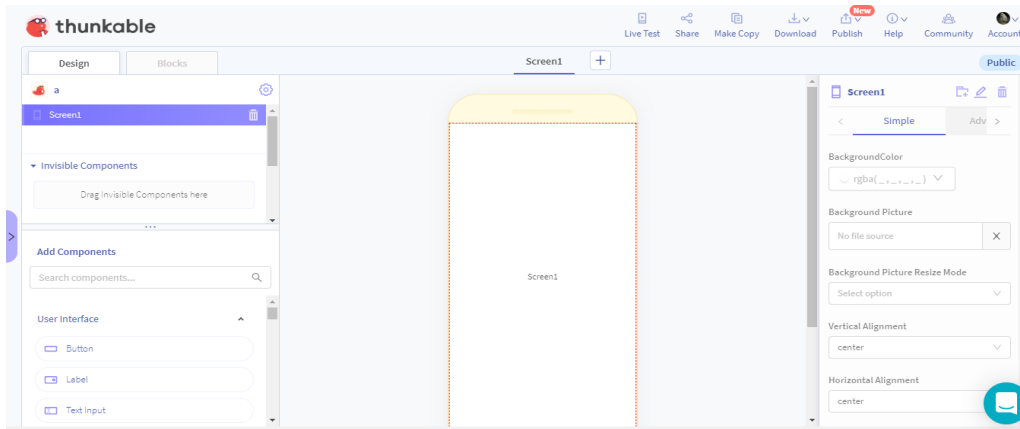
başlamak günümüz öğrencilerinin ilgisini çekeceğinden App Inventor programlama eğitimi için ideal bir araçtır (Roy, 2012).

Görsel 1. App Inventor Proje Ekranı



Thunkable, kod yazmadan mobil uygulama geliştirebileceğiniz App Inventor benzeri bir platformdur (Bales, 2018). Thunkable, (2020), platformlarını tek bir satır kod yazmadan IOS ve Android uygulamaları geliştirebileceğiniz görsel programlama dili olarak tanımlamışlardır. Thunkable'ın sağladığı hizmetler blok fonksiyonu, uygulamanın arayüzü, telefondaki sensörler, telefonun sosyal medyası, depolama hizmetleri, görselleştirme hizmetleri, bağlantı hizmetleri vb. gibi birkaç bölüme ayrılabilir (Fai & Audah, 2017). Thunkable ücretsiz sürümünde projeler diğer kullanıcılara ön izleme ve kaynak kodların kopyalanıp geliştirebilme için Thunkable genel galeride yayınlanır (Thunkable, 2020). Öğrenciler için başka kullanıcıların oluşturdukları projelerin kaynak kodlarının görüntülenebilmesi diğer kullanıcıların bileşenleri nasıl organize ettiğini analiz edebilmeleri ve başkalarının kodlarını kendi ihtiyaçlarına göre değiştirebilme avantajına sahiptir (Siegle, 2020). Ichsan, Sigit ve Miarsyah (2019) yaptıkları çalışmada Thunkable platformunu kullanarak doğa bilimleri konularında çevresel öğrenme için Android tabanlı bir yeşil tüketim kitapçığı geliştirmişlerdir. Bhavani ve Panjala (2017) çalışmalarında nesnelerin interneti kullanarak aile üyelerinin konumunu algılayacak bir yapı geliştirmişler ve Thunkable platformunda algılanan konumların görüntülenebileceği bir mobil uygulama geliştirmişlerdir.

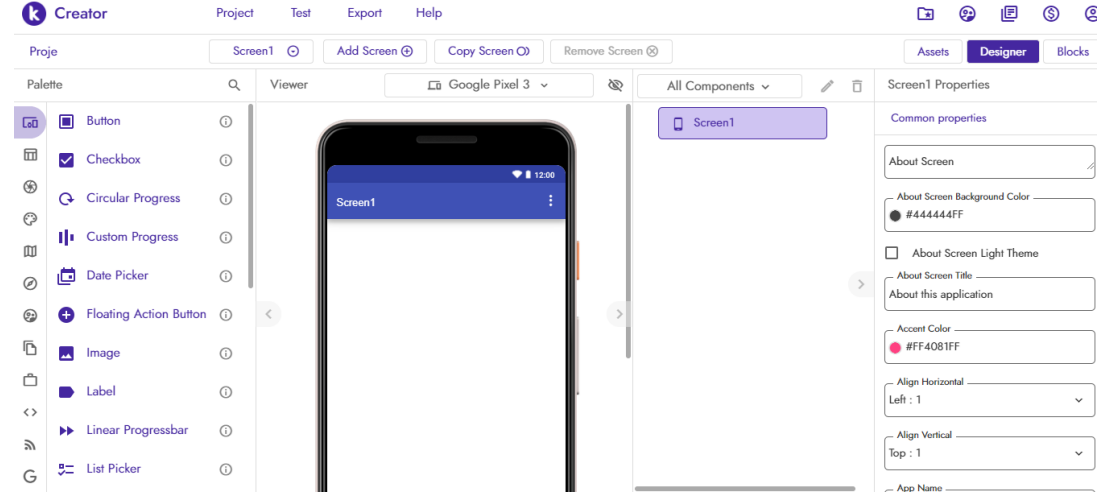
Görsel 2. Thunkable Proje Ekranı



Kodular, Mobil uygulamalar oluşturabileceğiniz App Inventor tabanlı bir programlama ortamıdır (João, Nuno, Fábio, & Ana, 2019). Kodular, (2020), Kodlama becerisine gerek duymadan blok

tabanlı bir düzenleyici ile kolayca android uygulamaları geliştirmeye olanak tanıdığını belirtmektedir. Kodular, bulut da dahil olmak üzere çeşitli veritabanlarıyla doğrudan entegrasyona sahiptir ve bağlantıyı ve bilgi alışverişini etkili bir şekilde kolaylaştırır (de Souza & da Silva, 2019). Zikri (2020) çalışmasında Android telefon ile uzaktan kontrol edilebilen otomatik bir bitki sulama sistemi geliştirmiş ve mobil uygulamanın geliştirilmesinde Kodular platformunu kullanmıştır.

Görsel 3. Kodular Proje Ekranı



Yapılan çalışmalar incelendiğinde blok tabanlı programlama ve metin tabanlı programlama karşılaştırmaları ile ilgili yapılan araştırmalar ve blok tabanlı programlamanın uygulanması üzerine araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Mihçı (2014), yaptığı çalışmada programlamaya yeni başlayan öğrenci alt gruplarının blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformu kullananların, metin tabanlı programlama dili kullananlara göre akademik başarı açısından anlamlı ölçüde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu makalede programlama eğitiminde blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformunu kullanmak isteyen eğitimciler için bulunan alternatifler arasından seçim yapmalarına yardımcı olmak adına App Inventor, Kodular.io ve Thunkable platformlarının geliştirilen uygulamanın performans değerleri üzerinden karşılaştırılması amaçlanmıştır. Uygun yazılımın seçilmesi verilecek olan eğitimin kalitesini arttırmada büyük önem taşır (Özmen & Varol). Fakat özellikle ulusal alanyazın incelendiğinde blok tabanlı mobil uygulama geliştirme ortamlarının karşılaştırıldığı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu çalışmada blok tabanlı mobil uygulama geliştirme ortamlarından App Inventor, Kodular.io ve Thunkable üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yapılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Blok tabanlı mobil uygulama platformları genel özellikleri bakımından farklılaşmakta mıdır?

Blok tabanlı mobil uygulama platformları sundukları avantajlar yönünden farklılaşmakta mıdır?

Blok tabanlı mobil uygulama platformlarında kodlama geliştirme süreci farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, örneklemin derinlemesine araştırabilmesine imkân sağlayan amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, & Çakmak, 2008). Amaçlı örneklemede, çalışma için belirlenen ölçütler seçilerek bu ölçütler doğrultusunda araştırma evrenini temsil edebilecek örneklem seçilir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu doğrultuda, App Inventor ve alternatif blok tabanlı mobil uygulama ortamları arasında karşılaştırmalı bir analiz

yapılacağı için, App inventor'a alternatif niteliğinde olan blok tabanlı mobil uygulamalar seçilmiştir. Bu bağlamda App inventor, Thunkable ve Kodular.io çalışmanın örneğini oluşturmaktadır. İlk olarak incelenen platformların özellikleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra üç ortamda aynı uygulama geliştirilmiş ve geliştirilen uygulamalar üzerinden platformlar değerlendirilmiştir.

### **Ölçütlerin Belirlenmesi**

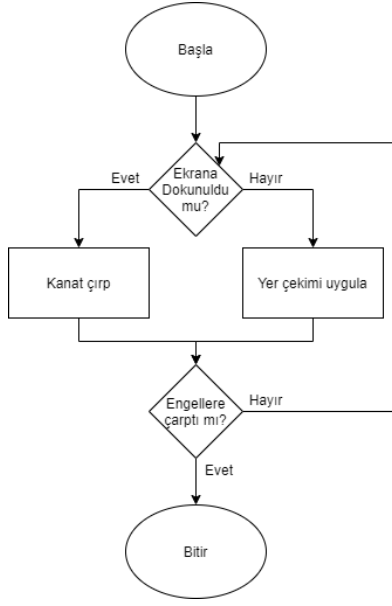
Belirlenen platformların genel özelliklerinin karşılaştırılması için daha önce blok tabanlı programlama ortamlarının karşılaştırma çalışmalarında belirlenmiş kriterler arasından (Baz, 2018; Papadakis, Kalojiannakis, Orfanakis & Zaranis, 2014) platform adı, erişim adresi, uygulama geliştirilen işletim sistemi, ücret durumu, Türkçe dil desteği, emülatör, giriş eğitimi ve topluluk desteği olmak üzere yedi başlık belirlenmiştir.

Performans değerlendirmesi için ise literatürdeki çalışmalar incelenmiş ve mobil cihazlar için önemli olduğu belirtilen (Spataru, 2010; Ryan & Rossi, 2005; Bjørn-Hansen, Grønli, & Ghinea, 2019) fiziksel kaynaklardan ölçütler belirlenmiştir. Ryan ve Rossi (2005), çalışmalarında uygulamaların kaynak kullanımlarını da karşılaştırmış, deneysel çalışmalarında merkezi işlem birimi, bellek ve ağ kullanımını ölçüt olarak kullanmışlardır. Ayrıca, her gün binlerce akıllı telefon ve tabletin aktif hale getirildiği günümüzde oluşturulan uygulamalar güç için optimize edilmelidir (Dalmasso, Datta, Bonnet & Nikaen, 2013). Mobil cihazlar, masaüstü cihazlara göre depolama alanı, bellek kapasitesi ve işlem gücü gibi fiziksel kaynaklar açısından sınırlıdır ve bu kaynakların kullanımı dikkate alınmalıdır (Spataru, 2010). Geliştirilecek uygulamaların mobil cihazlarda kapladığı depolama alanı ve kullandığı maksimum bellek boyutunun önemli bir kriter olduğu söylenebilir. Kod bloğu sayısı, iyi bir yazılım geliştirmek için dikkat edilmesi gereken kriterlerden biri olan basitlik ilkesi için belirleyicidir (Alakuş, Daş & Türkoğlu, 2017). Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında incelenen platformlarda geliştirilen uygulamaların kod bloğu sayısı, kapladığı depolama alanı boyutu, mobil cihazda kullandığı maksimum bellek boyutu değerleri açısından karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

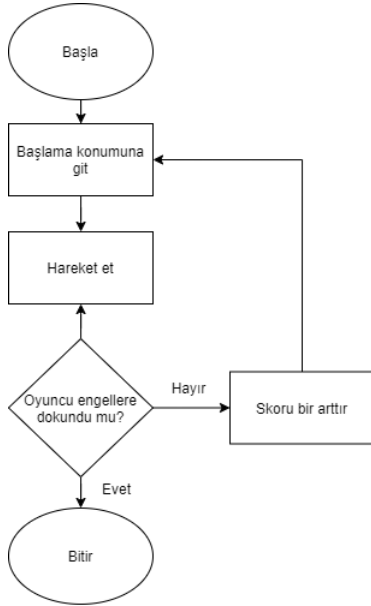
### **Mobil Uygulama**

Daha sonra platformların verdikleri çıktı üzerinden değerlendirebilmek adına 3 platformda da aynı uygulama geliştirilmiştir. Karşılaştırma için flappy bird benzeri basit bir oyun yapılmıştır. Flappy bird oyununun yayınlandığı tarihlerde 10 milyonun üstünde kullanıcı tarafından kullanılıyor olması sebebiyle ilgi çekici bir uygulama olduğu düşünülmüş ve kodlanması sırasında koşullar, döngüler ve değişkenler gibi programlama temel konularını basit düzeyde içermesi açısından programlama eğitimi için uygun bir örnek olacağı düşünülmüştür. Uygulama oyuncu ve engel akış diyagramı şekil 1 ve şekil 2'de gösterilmiştir.

şekil 1. Oyuncu Akış Diyagramı



şekil 2. Engel Akış Diyagramı



Belirlenen oyun üç ortamda da geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulamalar sanal bir Android cihaz üzerine kurularak denenmiştir.

## BULGULAR

Programlama eğitiminde kullanılabilecek blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformları olan App Inventor, Thunkable ve Kodular iki aşamalı olarak karşılaştırılmıştır. İlk aşama olarak incelenen platformlar belirlenen kriterler göz önünde bulundurularak incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Mobil Uygulama Geliştirme Ortamları Genel Özellikler Tablosu

	App inventor	Thunkable	Kodular
Erişim adresi	appinventor.mit.edu	thunkable.com	kodular.io
Uygulama geliştirilen işletim sistemi	Android	IOS ve Android	Android
Ücret durumu	Ücretsiz	Ücretsiz ve Ücretli	Şarta bağlı ücretsiz
Türkçe Dil desteği	Yok	Yok	Var
Emülatör	Var	Var	Yok
Giriş eğitimi	Var	Var	Var
Topluluk desteği	Var	Var	Var

Belirlenen mobil uygulama ortamları uygulama geliştirilen işletim sistemi bakımından incelendiğinde üç uygulamanın da Android işletim sistemi için uygulama geliştirilebildiği fakat IOS işletim sistemi için uygulama geliştirilebilen tek ortamın Thunkable olduğu görülmüştür.

Mobil uygulama geliştirme ortamları için belirlenen diğer bir özellik olan ücret durumudur. App inventor tamamen ücretsiz iken Thunkable ortamında ücretsiz sürüme ek olarak mobil web uygulaması geliştirme, sınırsız özel proje, 1 gb saklama alanı gibi özellikler sunan ücretli versiyonu bulunmaktadır. Kodular ise uygulamalara reklam eklenmediği sürece ücretsiz kullanım sunmaktadır.

İncelenen ortamların hepsinde giriş eğitimi ve topluluk desteği bulunduğu görülmüştür. İncelenen mobil uygulama ortamlarından dil desteği açısından incelenmiş Kodular platformu Türkçe dil desteği ile toplam 19 farklı dil desteği sağladığı görülmüştür. Kodular, bazı bileşen ve bloklarda eksiklikler olmakla birlikte uygulama bileşenlerini ve kod bloklarını Türkçe olarak görüntüleyebilmemizi sağlamaktadır. Platformu tanıtım videosunda Türkçe altyazı bulunmakta fakat uygulama bileşenleri ve kod blokları ile ilgili detaylı bilgi edinebileceğimiz dokümanlar İngilizce olarak sunulmaktadır. Bileşen ve kod blokları anlatımı resimlerle desteklenmiştir. App Inventor platformu 15 farklı dil desteği sunarken Türkçe dil desteği bulunmamaktadır. App Inventor platformunun sunduğu bileşenler ve bloklar ile ilgili öğretici dokümanlar ise İngilizce olarak yayımlandığı görülmektedir. Platformda örnek projelerin yapılış aşamaları ve uygulamalarına erişilebilmekte ve galeri üzerinden diğer kullanıcılar tarafından paylaşılan uygulamalara erişilip kod blokları ve bileşenleri incelenebilmektedir. Öğretici dokümanlar resim, hareketli resim ve videolarla desteklenmiştir. Ek kaynaklar kısmında ise App inventor online kursları, tez çalışmaları gibi içeriklere erişilebilmektedir. Thunkable platformu için İngilizce dışında dil desteği bulunmadığı görülmüştür. Thunkable dokümantasyon bölümünde yeni başlayanlar için örnek projeler ve örnek oturum açma ekranları dışında genel proje galerisi ile diğer kullanıcıların yaptığı projelerde görüntülenebilmektedir. Kullanıcı arayüzü, bileşenler ve kod blokları özellikleri ve kullanımı hareketli resim ve videolarla desteklenmiştir. App inventor ve Thunkable platformlarında uygulamaların test edilebileceği emülatör bulunmakta iken Kodular ortamında olmadığı görülmüştür.

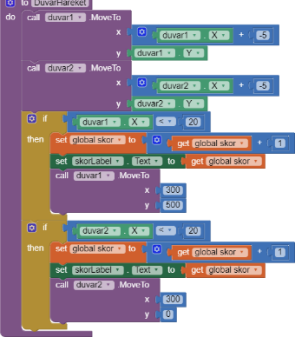
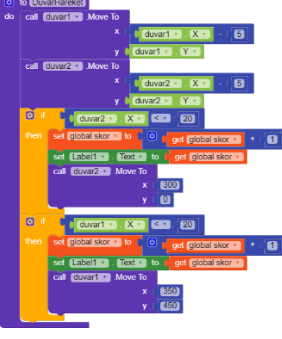
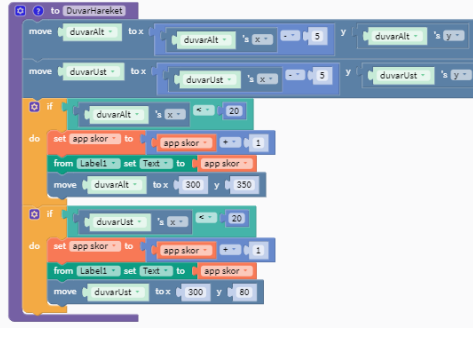
İkinci aşama olarak geliştirilen oyun App inventor, Thunkable ve Kodular platformlarında kodlanmıştır. Geliştirilen uygulamalar sanal bir Android cihaza kurularak test edilmiş ve test sonucunda elde edilen bulgular tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uygulama Bilgileri Tablosu

	App inventor	Thunkable	Kodular
Kod bloğu sayısı	70	74	70
Depolama alanı kullanımı	10,36 mb	80,65 mb	15,99 mb
Maksimum Bellek Kullanımı	50 mb	195 mb	52 mb

Mobil uygulama geliştirme platformları kod bloğu yapısı ve kullanımı açısından oldukça benzer olmalarına rağmen Thunkable kod bloğu sayısı olarak diğer platformlara yakın olmakla birlikte en yüksek kod bloğu sayısına sahiptir. App inventor ve Kodular 70'er blok kullanılmışken Thunkable platformunda örnek uygulamayı geliştirebilmek için 74 blok kullanıldığı görülmektedir. App inventor ile Kodular platformlarının blok yapıları oldukça benzer iken Thunkable platformunda kod bloklarının biçimsel olarak farklılaştığı ve arayüz tasarım ekranı kullanımı açısından farklılaştığı görülmüştür. Tablo 4'de örnek uygulamada kullanılan örnek bir fonksiyon her bir platform için örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo3. Örnek Kod Blokları

App inventor	Kodular	Thunkable
		

Geliştirilen uygulamaların mobil cihazda kapladığı depolama alanları incelendiğinde Thunkable platformunda geliştirilen uygulamanın en yüksek depolama alanı kaplayan uygulama olduğu görülmektedir. Thunkable platformunda geliştirilen uygulama, en düşük depolama alanı kaplayan App inventor platformunda geliştirilen uygulamadan 7,78 kat daha fazla yer kaplamaktadır. Kodular platformu ise 15,99 mb boyut ile App inventor platformunda geliştirilen uygulamadan 1,54 kat daha fazla alan kapladığı görülmektedir.

Geliştirilen uygulamaların maksimum bellek kullanımı incelendiğinde Thunkable ile geliştirilen uygulamanın diğer platformlarda geliştirilen uygulamalardan yaklaşık olarak 4 kat fazla bellek kullanımına sahip olduğu görülmektedir. App inventor ve Kodular platformlarında geliştirilen uygulamaların bellek kullanımı birbirine yakın olmakla birlikte en az bellek kullanımına sahip olan uygulamanın App inventor platformunda geliştirildiği görülmüştür.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Mobil cihazların yaygınlaşması ile mobil programlama eğitimi ihtiyacının da arttığı söylenebilir. Aslan ve Aslan (2013) yaptıkları çalışmada mobil yazılımlara olan talebin gün geçtikçe artması ile ülkemizde de mobil yazılım uzmanı ihtiyacının arttığını bu sebeple de üniversite bilgisayar programcılığı bölümlerine mobil programlama derslerinin eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada mobil programlama eğitimi için kullanılacak blok tabanlı mobil uygulama geliştirme platformlarının karşılaştırılması yapılmıştır.



Belirlenen platformları uygulama geliştirilen işletim sistemi açısından değerlendirdiğimizde Thinkable platformu geliştirilen uygulamanın hem ios hem de android işletim sistemleri için çıktı sunmaktadır. İşletim sistemlerinin farklılıklarından dolayı farklı işletim sistemleri için uygulama geliştirmek isteyen yazılım geliştiricilerin her bir işletim sistemi için harcadıkları çabayı tekrarlamaları gibi zorluklar bulunmaktadır (Çiçek, Garousi & Tarhan). Thinkable platformunun iki işletim sistemi için çıktı vermesinin verimlilik açısından önemli olduğu söylenebilir.

Kodular platformunda emülatör desteğinin olmadığı görülmüştür. Emülatör, kullanıcıların istedikleri telefonları sanal cihaz olarak kullanıp bu cihazlar üzerinde uygulamalarını test etme imkânı sunar (Dandıl, Öztürk, Ekşi & Çakıroğlu, 2015). Geliştirilen uygulamaların telefona yüklenmeden emülatör ile denenebilmesi zaman ve yapılan işten tasarruf sağladığı söylenebilir. Kodular platformunda kullanıcıların uygulamaları denemek için üçüncü parti bir yazılım kurması ya da telefonlarının olması gerekmektedir. Bu durumun bir dezavantaj olduğu söylenebilir.

Belirlenen platformların hepsinde giriş eğitimi ve topluluk desteği bulunmaktadır. App inventor ve Thinkable platformlarında giriş eğitimi bölümlerinde hazırlanan dokümanlar resim, hareketli resim ve videolar ile desteklenmektedir. Video anlatımlar, göze ve kulağa aynı anda hitap eden iletişim araçları olması dolayısıyla öğrenenlerin ilgi ve dikkatlerini çekme düzeyleri yüksektir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999). Rüzgâr (2005) yaptığı çalışmada video ile desteklenen öğretimlerin öğrenci başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda App inventor ve Thinkable platformlarının eğitim dokümanlarını videolar ile desteklemiş olmaları öğrenenlere olumlu etki edeceği yönünde yorumlanabilir. Örnek projelerin ve kullanıcılar tarafından yapılan projelerin diğer kullanıcılar ile paylaşılıyor olması diğer kullanıcıların sorunları çözme yöntemlerini görmelerini ve kendi sorunlarının çözümlerine uyarlayabilmeleri açısından yararlı olacaktır.

Kod sayısı açısından geliştirilen oyunlar incelendiğinde en az kod bloğu sayısının App inventor ve Kodular platformlarında kullanılmış olduğu görülmektedir. Teknik anlamda geliştirilen yazılımdaki kod sayısı ve fonksiyon sayısı gibi özelliklere bağlı olan basitlik uygulamanın iyi olarak kabul edilebilmesi için en önemli amaçların başında gelir (Alakuş et al., 2017). En az kod bloğu sayısının App inventor ve Kodular platformlarında kullanılmış olması bu platformların daha basit uygulama geliştirilmesine uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kert ve Uğraş (2009)'a göre öğrencileri programlamanın karmaşıklığından uzaklaştırarak problemi anlama, analiz yapma, değerlendirme ve yaratıcılık boyutlarına odaklanabilmelerini sağlayacak yazılımların kullanılması önemlidir. Programlamaya yeni başlayan kişiler ile çalışacak eğitimciler için basit kod yapıları oluşturulmasına olanak sağlayan platformların tercih edilmesi eğitimin daha etkili olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Belirlenen platformların geliştirilen uygulamaların bellek kullanımı ve depolama alanı açısından değerlendirildiğinde App inventor platformunda geliştirilen uygulamanın en düşük depolama alanı kullanımına sahip iken Thinkable platformunda geliştirilen uygulamanın App inventor'a göre 7,78 kat daha fazla depolama alanı kullanmaktadır. Willocx, Vossaert ve Naessens (2015) çalışmalarında mobil uygulamaların değerlendirilmesinde ilk olarak, yüklü uygulamanın cihazda aldığı alan ölçüleceği ve uygulamanın kapladığı alan özellikle sınırlı kaynaklara sahip düşük kaliteli cihazlar için önemli olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Pekişerek, Sağlam ve Ustun (2020) tarafından yapılan çalışmada da, geliştirilen bir mobil uygulamanın kullandığı bellek düzeyinin önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Thinkable platformunda geliştirilen uygulamanın yaklaşık 8 kat fazla alan kaplaması, App inventor platformunun tercih edilme olasılığını arttırmaktadır. Maksimum bellek kullanımı değerlerinde en az bellek kullanımı App inventor platformunda geliştirilmiş uygulamada iken en yüksek bellek kullanımı Thinkable platformundadır. Thinkable platformunda geliştirilen uygulamanın maksimum bellek kullanımı App inventor platformunda geliştirilen uygulamadan 3,9 kat daha fazladır. Küçük çaplı uygulamalar için göz ardı edilebilecek bir fark olarak düşünülse de Thinkable'da daha kapsamlı uygulamalar geliştirmek isteyen programcılar için sorun teşkil edeceği yorumunda bulunulabilir. Mobil cihazlar, sınırlı bellek kapasitesi, işlem gücü ve güç rezervi gibi kısıtlılıklara sahiptir (Spataru, 2010). Bu kısıtlılıklar göz önünde bulundurulduğunda Thinkable platformunda geliştirilen uygulamaların düşük kaliteli

cihaz kullanıcıları tarafından tercih edilme olasılığının düşük olduğu yorumunda bulunulabilir. Bu durum Thinkable platformunun en büyük dezavantajı olarak görünmektedir. Eğitimsel açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin geliştirdikleri uygulamaların daha fazla kullanıcı tarafından tercih edilmesi öğrencilerin mobil uygulama geliştirme motivasyonlarını arttıracaktır.

Çalışmada App inventor, Thinkable ve Kodular platformları özellikleri açısından ve geliştirilen uygulamaların fiziksel kaynak kullanımı açısından karşılaştırılmıştır. Uygun yazılımın seçilmesi verilecek olan eğitimin kalitesini arttırmada büyük önem taşır (Özmen & Varol). Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bilgilerin eğitimcilere mobil programlama eğitimi için platform seçiminde yol göstereceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, Y., & Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *Elementary Education Online*, 13(1), 1-4.
- Alakuş, T. B., Daş, R., & Türkoğlu, İ. (2017, Eylül). Yazılım geliştirme süreçlerinin analizi: Zorluklar, tasarım prensipleri ve tekniksel yaklaşımlar. In *2017 International Artificial Intelligence and Data Processing Symposium (IDAP)* (pp. 1-10). IEEE.
- Bales, S. (2018). *Build Android apps without Coding: Get started with Android apps using Thinkable-MIT app Inventor*. Independently published. ACM, New York.
- Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Current Research in Education*, 4(1), 36-47.
- Bhavani, D. D., & Panjala, N. K. (2017). Smart Frame-A Location Sensing Picture Frame using IOT. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 5(8), 235-239.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dalmaso, I., Datta, S. K., Bonnet, C., & Nikaein, N. (2013, Temmuz). Survey, comparison and evaluation of cross platform mobile application development tools. In *2013 9th International Wireless Communications and Mobile Computing Conference (IWCMC)* (pp. 323-328). IEEE.
- Dandil, E., Öztürk, İ., Ekşi, Z., & Çakıroğlu, M. (2015). Mobil Cihazlar İçin İlk Yardım Paketi Uygulaması. *Akademik Platform Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 16-20.
- De Souza, A. D. M., & da Silva, E. d. O. (2019). Desenvolvimento de um Aplicativo Móvel para Gestão de Pedidos do Banco Alimentario de La Plata. *Caderno de Estudos em Engenharia de Software*, 1(1). 1-15.
- Fai, L. W., & Audah, L. (2017). In campus location finder using mobile application services. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1883, No. 1, p. 020022). AIP Publishing LLC.
- Ichsan, I. Z., Sigit, D. V., Miarsyah, M., Nuri, A. R. U., Sajidan, S., Oetomo, D., ... & Yasin, M. (2019). Supplementary book of green consumerism: an innovation of environmental learning based on hots. *Management*, 145, 135-144.
- João, P., Nuno, D., Fábio, S. F., & Ana, P. (2019). A Cross-analysis of Block-based and Visual Programming Apps with Computer Science Student-Teachers. *Education Sciences*, 9(3), 181.
- Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009, Ağustos). *Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği*. In The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Türkiye. [https://www.academia.edu/download/34971233/Kert\\_Ugras\\_Scratch.pdf](https://www.academia.edu/download/34971233/Kert_Ugras_Scratch.pdf)
- Kodular (2020, Mart). *Kodular docs*.<https://docs.kodular.io>
- Mıhçı, C. (2014). *Programlama eğitiminde görsel blok programlama ve mobil uygulama geliştirme araçlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MIT App Inventor (2020, Haziran). *About us*. <https://appinventor.mit.edu/about-us>
- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenleri'nin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 134-141.
- Özdiñç, F. (2015). Mobil Programlama Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: App Inventor Örneği. *Akademik Bilişim Konferansı-17*, Eskişehir.
- Özmen, B., & Varol, F. (2012). Uzman, aile ve öğretmen gözü ile eğitim yazılımları: *EYADES. Education Sciences*, 7(1), 322-330.



- Pekyürek, M., Sağlam, Z., Ustun, A. (2020). MIT App Inventor ve Android Studio Kullanılarak Tasarlanmış Mobil Uygulamanın Performans Karşılaştırması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2 (2), 161-181.
- Pinto, A. and Escudeiro, P. (2014, Haziran). The Use Of Scratch For The Development Of 21 St Century Learning Skills İn ICT. In *information Systems and Technologies (CISTI), 2014 9th Iberian Conference on, IEEE*, Barcelona, Spain, 18-21 June, 1-4.
- Pokress, S. C., & Veiga, J. J. D. (2013). MIT App Inventor: Enabling personal mobile computing. *arXiv preprint arXiv:1310.2830*.
- Robianto, R. (2020). Analysis Of Android Based Mobile Blocking Application Design Using Mit App Inventor. *Jurnal Ipteks Terapan*, 14(1), 1-11.
- Roy, K. (2012). App inventor for android: report from a summer camp. In *Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education* (pp. 283-288).
- Rüzgar, B. (2005). Bilginin Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Eğitimde Paylaşımı. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 114-119.
- Saygıner, Ş., & Tüzün, H. (2017, Mayıs). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Mayıs, 78-90.
- Siegle, D. (2020). There's an App for That, and I Made It. *Gifted Child Today*, 43(1), 64-71.
- Smutný, P. (2011). Visual programming for smartphones. In *2011 12th International Carpathian Control Conference (ICCC)* (pp. 358-361). IEEE.
- Sönmez Çiçek, S. (2018). *Uygulamaların Mobil Ve Masaüstü Sürümlerinin Kod Tabanlı Karşılaştırması: Keşifsel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Spataru, A. C. (2010). *Agile development methods for mobile applications* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Edinburgh, Edinburgh.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thunkable (2020, Mayıs). *Thunkable About Us*.<https://thinkable.com/#/careers>
- Willox, M., Vossaert, J., & Naessens, V. (2015, Haziran). A quantitative assessment of performance in mobile app development tools. In *2015 IEEE International Conference on Mobile Services* (pp. 454-461). IEEE.
- Zikri, A. (2020). *Rancang bangun sistem penyiraman tanaman otomatis berbasis Raspberry Pi 3 dengan memanfaatkan thingspeak dan interface android sebagai kendali* (Yayımlanmamış lisans tezi) Bilim ve Teknoloji Fakültesi, Syarif Hidayatullah Devlet İslam Üniversitesi, Cakarta.

# Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

## Examining Students' Perceptions About Distance Education Through Metaphor Analysis

Ümit DOĞAN<sup>1</sup>

Aysu DOĞAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma öğrencilerin, uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2020-2021 yılında Sakarya ili Karapürçek ilçesinde eğitimine devam eden 77 öğrencinin "Uzaktan Eğitim....gibidir. Çünkü...." ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiş ve elde edilen veriler içerik analize göre yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler "Uzaktan Eğitim" kavramı için 77 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Bu işlem sonucunda "Uzaktan Eğitim" kavramı için beş kategori elde edilmiştir. Bu kavramsal kategoriler: "Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim", "Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim", "Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim", "Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim", "Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim" başlıkları altında toplanmıştır. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makalede paylaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Uzaktan eğitim, metafor, öğrenci.

### Abstract

This research was carried out in order to reveal the students' perceptions about the concept of distance education. The research was conducted based on the phenomenological phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The data of research is obtained by completing the expressions "Distance Education is like..... Because....." of 77 students in the Karapürçek located in Sakarya and this collecting data is interpreted according to the content analysis. According to the findings, students produced 77 valid metaphors for the concept of "Distance Education". These metaphors were then categorized by taking their common features and analogy aspects into consideration. As a result of this process, five categories were obtained for the concept of "Distance Education". These conceptual categories are: "Distance Education as an Expression of a Boring Element", "Distance Education as an Expression of a Difficult Element", "Distance Education as an Expression of a Meaningless Element", "Distance Education as an Expression of an Anxious Element", "Distance Education as an Expression of the Element of Loneliness". Inferences and discussions made according to the results are shared at the end of the article.

*Key Words:* Distance Education, metaphor, student.

<sup>1</sup> Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, doganumit18@hotmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya-Türkiye, doganaysu42@gmail.com

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmeler ile birlikte insanoğlunun bilgiye ulaşma ihtiyacı artmış ve artış eğitimde daha önceki dönemlere göre daha üstün teknolojilerin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Hayat boyu öğrenmenin gereği olarak eğitimdeki gelişimlerden herkesin eşit bir biçimde faydalanabilmesi için öğrenmenin sınırlarını yıkan uzaktan eğitime ilgi artmıştır. Işman (2011) uzaktan eğitimi, öğrenen ve eğiticinin farklı yerlerde olmasına rağmen iletişim ve bilgi teknolojiler aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında tek tip eğitim anlayışından ziyade sürekli değişebilen, birbiriyle bütünleşmiş öğrenme ortamlarının kullanılmasına yönelik esnek yapılar vardır (Jonassen ve diğ., 1995). Bu yapılardan birisi de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitimin tarihçesi 1728 yılına dayanır ki bu yıllarda Boston Gazetesi'nde mektup ile stenografi dersleri verilmesine başlanmıştır. 1890'lı yıllarda Avustralya'daki Queensland Üniversitesi kampüs dışına açık olan bir eğitim programı yürütmüştür. Benzer bir programı da 1920'lerde Columbia Üniversitesi gerçekleştirmiştir. 1930'lara gelindiğinde radyo, artık pek çok okul tarafından bir uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1950'lerde ise Amerika'da özellikle askerî amaçlı olarak kullanılan uzaktan eğitim için kâğıt tabanlı iletişim ortamı kullanılmıştır (Uşun, 2006).

Türkiye'de uzaktan eğitim ile ilgili olarak ilk somut adım Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Enstitüsü tarafından 1956 yılında banka personellerini mektup ile eğiterek atılmıştır. 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mektup ile Eğitim Merkezi kurulmuş ve bu birimde, eğitimlerini dışarıdan tamamlamak isteyen kişilere hazırlık dersleri mektup ile verilmiştir. Bu çalışmalar 1966'da genel direktörlük seviyesinde organize edilerek daha da yaygınlık kazanmıştır (Kaya, 202). Türkiye'de uzaktan eğitimin en yoğun ve en etkin kullanıldığı zaman dilimi Aralık 2019 ile başlar. Aralık 2019'da dünya genelinde Covid-19 pandemisi ortaya çıkmış, Mart 2020'de de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi ilan edilmiş (WHO, 2020) beraberinde dünya genelinde ülkelerce bir dizi önlemler alınmıştır. Korona virüsünün insandan insan çok hızlı bir biçimde geçip yayılması nedeniyle maske, sosyal mesafe ve temizlik gibi kurallarla pandemi kontrol altına alınmaya çalışılmış ve bu bağlamda dünya üzerinde 191 ülkede ilk, orta ve yükseköğretim de olmak üzere her düzeyden eğitim kurumu kapatılmıştır. Okulların kapatılmasıyla tüm dünyada toplam öğrenci nüfusuna tekabül eden 1,6 milyar öğrencinin de eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020a). Bu durumdan tüm dünya gibi Türkiye'de etkilenmiş, yaklaşık 16,5 milyonu ilk ve ortaöğretim öğrencisi olmak üzere 25 milyondan fazla öğrencinin eğitimi sekteye uğramıştır (UNESCO, 2020b). Türkiye'de okulların kapanması ile birlikte eğitimde devamlılığı sağlamak için acil uzaktan eğitim süreçleri işletilmiş, Millî Eğitim Bakanlığınca Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) işlevsel hale getirilmiş, öğretmenlerce EBA platformu üzerinden canlı ders verme imkânı sağlanmış, televizyon üzerinde ilk, orta ve lise öğrencilerine yönelik ulusal yayın yapan üç kanal açılmış, güvenli çevrim içi platformlarla anlaşımlar sağlanarak süreç yönetilmeye çalışılmıştır. Bu süreç yönetimi esnasında uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları da yaşanarak gözlenmiştir ki geleneksel sınıf ortamlarının da uzaktan eğitimin de kendi içlerinde avantajları ve sınırlılıkları mevcuttur. Genel olarak uzaktan eğitimin avantajları; daha az zaman, daha düşük maliyet, daha çok öğrenci, daha çok eğitim fırsatı, daha çok bilgi üretme ve yayma, daha kolay ve hızlı iletişim, daha çok öğrenme, daha fazla memnuniyet ve daha çok değer yaratma şeklinde ifade edilebilir (Horzum, 2014).

Türkiye'de Mart 2019 ile yoğun biçimde uygulanan ve tüm öğrencilerin hayatına avantaj ve dezavantajlarıyla giren uzaktan eğitim ile alakalı akıllarında çeşitli imgeler oluşturacakları kesindir. Bu algıların niteliği ise öğrenciler ile uzaktan eğitim sürecinde karşılıklı ilişkilerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek, daha da önemlisi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini doğrudan etkileyecektir (Yalçın ve Erginer, 2012). Akıllarda oluşturulan imgelerin analizi oldukça önemli olup bu imgeler sayesinde bilinenden bilinmeyen anlatılması sağlanır. Bu sayede olgu daha bilinir hale getirilir (Balçı, 2003). Metafor kavramı, benzetme kavramına yakın bir anlam taşır. Metaforlar ile bilinmeyeni bilinene aktararak açıklamada bir söz veya görüntü

aracı olarak kullanılmaktadır (Mutlu, 1998). Aslında metafor bireyin zihninde oluşturmuş olduğu haritalama ve modelleme yöntemidir ki metaforlar bireyleri hayal kurmaya, yaratıcı düşünmeye ve bu düşüncelerini kendi yaşantısı ile ilişkilendirmeye yönlendirmektedir. Bu manada bireylerin duygu, düşünce, hayal ve yaşantılarını tanımlamada metaforlardan yararlanılması kaçınılmazdır (Girmen, 2007). Bu açıdan eğitim ortamlarında metaforların önemli işlevleri vardır ki siyasetten bilime, ekonomiden edebiyata kadar en karmaşık düşünce ve ilişkiler dahi metafor yoluyla daha anlaşılır hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını metafor yöntemiyle ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu kavramsal kategoriler öğrencilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi) bakımından farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Deseni*

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amaçları ile "derinlemesine betimleme, yorumlama, aktörlerin bakış açılarını anlama" amaçları (Yıldırım ve Şimşek, 2006) uyumlu olduğu için bu desen tercih edilmiştir. Olgubilim yaklaşıma göre tek bir gerçeklik yoktur. Gerçeklik kişisel algılamalara dayanır ve zamanla değişebilir. Ne bildiğimiz içinde bulunduğumuz durum, çevre ve şartlara göre değişiklik gösterir (Giorgi & Giorgi, 2003). Olgubilimde bireylere herhangi bir müdahalede bulunulmamaktadır. Olduğu gibi kabul edilmekte, izlenmekte ve incelenmektedir (Baş ve diğ., 2008).

### *Araştırmanın Çalışma Grubu*

Bu çalışmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılı, Sakarya ilinde farklı eğitim kademelerinde eğitim görmekte olan 77 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, gönüllülük esasına dayalı olarak uygun örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme tekniği basit seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olup bu teknik zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmaya katılanların 40'i kız (%51,94), 37'si erkek (%48,06) öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sı (%46,75) ortaokul, 41'i (%53,25) ise lise öğrencisidir.

### *Verilerin Toplanması*

Araştırmaya katılan katılımcıların uzaktan eğitime dair metaforlarını ortaya koymak için "Uzaktan Eğitim.....gibidir. Çünkü....." şeklindeki görüşme formunu tamamlamaları istenmiş olup katılımcılara bu cümlenin yazılı olduğu form verildikten sonra metafor oluşturma yöntemi hakkında kısa bilgilendirme yapılmıştır. Özellikle benzetilen kavramın çünkü ifadesi ile mantıklı bir açıklamasının olması gerektiği belirtilmiştir.

### *Araştırmada Kullanılan Verilerin Analiz Edilmesi*

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş olup içerik analizinin amacı toplanan verileri açıklanabilecek kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler içerik analizinde daha derinlemesine incelenir. Betimsel yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalara içerik analizi ile ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda öğrencilerce geliştirilen metaforlar; adlandırma aşaması, eleme aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması, frekansların hesaplanması ve verilerin

yorumlanması aşaması şeklinde 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Adlandırma aşamasında, öğrencilere uygulanan formlar neticesinde geçici bir liste oluşturulmuş ve tüm metaforların belirgin bir biçimde geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir. Eleme aşamasında, öğrencilerce üretilen metaforlar metafor konusu, metaforun kaynağı, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından incelenmiştir. Bu kapsamda metafor kaynağı içermeyen, herhangi bir gerekçe belirtmeyen, uzaktan eğitim kavramına katkısı olmayan anketler elenmiştir. Kategori geliştirme aşamasında, öğrencilerin uzaktan eğitim kavramının hangi özellikleri düşünerek metafor ürettikleri düşünülmüş, nasıl kavramsallaştırdıklarına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlarda dikkate alınarak benzer temaları barındıran metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturduğunun daha iyi anlaşılması adına öğrencilerin ifadelerine yer vermeye çalışılmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen ifadeler doğrudan yazılırken öğrencilerin gerçek isimleri yerine “Ö-1” şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre nitel araştırmalarda geçerliliği sağlama adına, verilerin toplanmasından sonuçlarına kadar sürecin ayrıntılı bir şekilde açıklanması önemli bir ölçüttür. Bu araştırmada geçerliliği sağlama adına veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Dahası bu araştırmadan elde edilen bilgiler öğrencilerin yazılı ifadeleriyle desteklenmiştir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerce üretilen metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğini onaylama için uzman görüşüne başvurulmuş olup uzman ile araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen seviyede güvenilirlik sağlandığı alanyazında belirtilmektedir (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Milse ve Huberman’ın (Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığıx100) formülü ile hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994; Akt: Şenel ve Aslan, 2014) sonuç %91 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında, kategoriler tablolaştırarak öğrencilerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen kategorilere göre veriler yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların benzer olma durumları belirlenirken benzetme yönü esas alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

### *Uzaktan Eğitim Kavramına İlişkin Bulgular*

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, öğrenciler “Uzaktan Eğitim” kavramına yönelik toplam 77 adet geçerli metafor üretmiştir. Öğrencilerin üretmiş olduğu bu metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Karınca yuvası	1	1,29	41	Aşı olmak	1	1,29
2	Tek kardeş olmak	1	1,29	42	Hastalanmak	1	1,29
3	Hapisteki suçlu	1	1,29	43	Trafik kazası	1	1,29
4	Ütü yapmak	1	1,29	44	Doların yükselmesi	1	1,29
5	Tek başına yapılan düşün	1	1,29	45	Sıra beklemek	1	1,29
6	Tek ayaklı sandalye	1	1,29	46	Okyanustaki ada	1	1,29

---

7	Fındık toplamak	1	1,29	47	Mezar	1	1,29
8	Havlayan kedi	1	1,29	48	Sünnet düğünü	1	1,29
9	Anahtarsız kilit	1	1,29	49	Maçtaki hakem	1	1,29
10	Matematikten yüksek puan almak	1	1,29	50	Huzurevindeki yaşlılar	1	1,29
11	Bozuk deniz feneri	1	1,29	51	Yabancı ülkede dil bilmeden yaşamak	1	1,29
12	Annemin evde balık pişirmesi	1	1,29	52	Kamyon şoförlüğü	1	1,29
13	Kolonya	1	1,29	53	Sürüdeki çoban köpeği	1	1,29
14	Serviste tek kalkmak	1	1,29	54	Cüzdandaki para	1	1,29
15	Susuz ağaç yetiştirmek	1	1,29	55	Babamın benle saklambaç oynaması	1	1,29
16	Tonersiz yazıcı	1	1,29	56	Futbol maçındaki kaleci	1	1,29
17	3'lü priz	1	1,29	57	Dağa tırmanmak	1	1,29
18	Halı yıkamak	1	1,29	57	Tek başına yürümek	1	1,29
19	Asker olmak	1	1,29	59	Babamı ikna etmek	1	1,29
20	Yağlı güreş	1	1,29	60	Halter kaldırmak	1	1,29
21	Babamın her şeye kızması	1	1,29	61	Annesiz babasız olmak	1	1,29
22	Patos makinesi	1	1,29	62	İp üstünde dengede durmak	1	1,29
23	Arı kovanı	1	1,29	63	Evde tek kalmak	1	1,29
24	Gece çıkan güneş	1	1,29	64	Brokoli yemeği	1	1,29
25	Antika vazo	1	1,29	65	Çöldeki penguen	1	1,29
26	Siyah beyaz fotoğraf	1	1,29	66	Sütlü çay	1	1,29
27	Sineği kovalayan inek	1	1,29	67	Kahvaltıda kebab yemek	1	1,29
28	Gazsız gazoz	1	1,29	68	Gök gürültüsü	1	1,29
29	Acı su	1	1,29	69	Ekmek arası lahmacun	1	1,29
30	Annemden ayrı kalmak	1	1,29	70	Kanatsız uçmak	1	1,29
31	Basketbol maçı	1	1,29	71	Kurbanlık koyun	1	1,29
32	Peçete	1	1,29	72	Tuzlu kahve	1	1,29
33	Akmayan tuzluk	1	1,29	73	Matematik problemi	1	1,29
34	Tabut	1	1,29	74	Anne babamın boşanacak olması	1	1,29

---



35	Zeytinyağı	1	1,29	75	Kirli su	1	1,29
36	Kafesteki kuş	1	1,29	76	Deprem korkusu	1	1,29
37	Battaniye	1	1,29	77	İnternetsiz telefon	1	1,29
38	Babaannemin bizde 1 ay kalacak olması	1	1,29	Toplam		77	100
39	Kanser hastalığı	1	1,29				
40	Koltuk	1	1,29				

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerce uzaktan eğitim kavramı için 77 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar benzerlik yönleri bakımından kategoriler altında toplanmış ve tablo 2 de gösterilmiştir. “Uzaktan Eğitim” kavramına yönelik 77 farklı geçerli metafor oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin “Uzaktan Eğitim” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	Gök gürültüsü (1), annemden ayrı kalmak (1), serviste tek kalmak (1), evde tek kalmak (1), anne babamın boşanacak olması (1), deprem korkusu (1), kurbanlık koyun (1), tabut (1), babaannemin bizde 1 ay kalacak olması (1), kanser hastalığı (1), internetsiz telefon (1), aşı olmak (1), hastalanmak (1), trafik kazası (1), doların yükselmesi (1), Bozuk deniz feneri (1), 3'lü priz (1), Battaniye (1), Koltuk (1), Kirli Su (1), Karınca yuvası (1), Siyah beyaz fotoğraf (1), Kafesteki kuş (1), Tek ayaklı sandalye (1), Patos makinesi (1), Basketbol maçı (1), Zeytinyağı (1), Havlayan kedi (1), Anahtarsız kilit (1), Halı yıkamak (1), Antika vazo (1), Gazsız gazoz (1), Acı su (1), Peçete (1), Akmayan tuzluk (1), Tek kardeş olmak (1), Sürüdeki çoban köpeği (1)	37	37	44,15
Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	Matematik problemi (1), kanatsız uçmak (1), matematikten yüksek puan almak (1), babamın benle saklambaç oynaması (1), fındık toplamak (1), babamı ikna etmek (1), annemin evde balık pişirmesi (1), ip üstünde dengede durmak (1), dağa tırmanmak (1), halter kaldırmak (1), susuz ağaç yetiştirmek (1), asker olmak (1), yağlı güreş (1)	13	13	16,88
Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim	Annesiz babasız olmak (1), okyanustaki ada (1), mezar (1), sünnet düğünü (1), maçtaki hakem (1), huzurevindeki yaşlılar (1), yabancı ülkede dil bilmeden yaşamak (1), futbol maçındaki kaleci (1), Kolonya (1), Tonersiz yazıcı (1), Arı kovana (1)	11	11	15,58
Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	Babamın her şeye kızması (1), brokoli yemeği (1), ekmek arası lahmacun (1), sütlü çay (1), çöldeki penguen (1), gece çıkan güneş (1), sineği kovalayan inek (1), kahvaltıda kebab yemek (1), tuzlu kahve (1)	9	9	11,68
Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	Sıra beklemek (1), tek çocuk olmak (1), hapisteki suçlu (1), ütü yapmak (1), tek başına yapılan düğün (1), kamyon şoförlüğü (1), tek başına yürümek (1)	7	7	9,09
Toplam		77	77	100

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim kavramına ilişkin öğrencilerce üretilen metaforlar benzer olma yönlerine göre kategorileştirildiğinde 5 farklı kategori elde edilmiştir. Bu kategorilerdeki metaforlar ve kategorileri oluşturan metaforların öğrencilerce tanımlamalarına ilişkin örnekler ayrı ayrı ele alınmıştır.

*Kategori 1. Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim:* Bu kategoride öğrenciler, uzaktan eğitimi sıkıcı bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları sıra beklemek (1), tek çocuk olmak (1), hapisteki suçlu (1), ütü yapmak (1), tek başına yapılan düğün (1), kamyon şoförlüğü (1), tek başına yürümek (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforlara ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

*"Uzaktan eğitim evin tek çocuğu olmak gibidir. Çünkü çok sıkıcı." (Ö-2)*

*"Uzaktan eğitim tek başına yapılan düğün gibidir. Çünkü sıkılmaktan eğlenmeye vakit bulamıyorsun." (Ö-5)*

*"Uzaktan eğitim kamyon şoförlüğü gibidir. Çünkü yol uzun ama hem sıkıcı hem de hep aynı şeyleri görmek insanı yoruyor." (Ö-52)*

*Kategori 2. Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim:* Bu kategoride öğrenciler, uzaktan eğitimi zor bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Matematik problemi (1), kanatsız uçmak (1), matematikten yüksek puan almak (1), babamın benle saklambaç oynaması (1), fındık toplamak (1), babamı ikna etmek (1), annemin evde balık pişirmesi (1), ip üstünde dengede durmak (1), dağa tırmanmak (1), halter kaldırmak (1), susuz ağaç yetiştirmek (1), asker olmak (1), yağlı güreş (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforlara ilişkin öğrenci ifadeleri yer almaktadır.

*"Uzaktan eğitim babamı ikna etmem gibidir. Çünkü babamı bir konuda ikna etmem nasıl zorsa uzaktan eğitim de o kadar zorluyor beni." (Ö-59)*

*"Uzaktan eğitim kanatsız uçmak gibidir. Çünkü kanatsız uçmak oldukça zordur ve uzaktan eğitim ile bir şeyler öğrenmekte zordur." (Ö-70)*

*"Uzaktan eğitim annemin evde balık pişirmesi gibidir. Çünkü pişen balığın kokusu evden nasıl zor çıkarsa uzaktan eğitime dayanmak benim için o kadar zordur." (Ö-12)*

*Kategori 3. Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim:* Bu kategoride öğrenciler, uzaktan eğitimi zor bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Babamın her şeye kızması (1), brokoli yemeği (1), ekmek arası lahmacun (1), sütü çay (1), çöldeki penguen (1), gece çıkan güneş (1), sineği kovalayan inek (1), kahvaltıda kebab yemek (1), tuzlu kahve (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

*"Uzaktan eğitim brokoli yemeği gibidir. Çünkü bu yemek bana çok anlamsız geliyor ki uzaktan eğitim de oldukça anlamsız." (Ö-64)*

*"Uzaktan eğitim babamın her şeye kızması gibidir. Çünkü uzaktan eğitim de babamın her şeye kızması çok ilginç. İkisi de bana saçma geliyor." (Ö-21)*

*"Uzaktan eğitim çöldeki penguen gibidir. Çünkü penguen nasıl çöle ait değilse ben de uzaktan eğitime ait değilim. Benim yerim okul." (Ö-65)*

*Kategori 4. Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim:* Bu kategoride öğrenciler, uzaktan eğitimi zor bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Gök gürültüsü (1), annemden ayrı kalmak (1), serviste tek kalmak (1), evde tek kalmak (1), anne babamın boşanacak olması (1), deprem korkusu (1), kurbanlık koyun (1), tabut (1), babaannemin bizde 1 ay kalacak olması (1), kanser hastalığı (1), internetsiz telefon (1), aşı



olmak (1), hastalanmak (1), trafik kazası (1), doların yükselmesi (1), Bozuk deniz feneri (1), 3'lü priz (1), Battaniye (1), Koltuk (1), Kirli Su (1), Karınca yuvası (1), Siyah beyaz fotoğraf (1), Kafesteki kuş (1), Tek ayaklı sandalye (1), Patos makinesi (1), Basketbol maçı (1), Zeytinyağı (1), Havlayan kedi (1), Anahtarsız kilit (1), Halı yıkamak (1), Antika vazo (1), Gazsız gazoz (1), Acı su (1), Peçete (1), Akmayan tuzluk (1), Tek kardeş olmak (1) ve Sürüdeki çoban köpeği (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

*"Uzaktan eğitim gök gürültüsü gibidir. Çünkü gök gürültüsü beni korkutuyor. Uzaktan eğitimden de bir şey öğrenemeyeceğim düşüncesi beni korkutuyor."*(Ö-68)

*"Uzaktan eğitim deprem korkusu gibidir. Çünkü her an deprem olacak düşüncesi beni ürkütüyor. Uzaktan eğitim de aynı duyguları bana yaşıyor."*(Ö-76)

*"Uzaktan eğitim kurbanlık koyun gibidir. Çünkü uzaktan eğitime katıldığımda kendimi kurbanlık koyu gibi hissediyorum. Sanki hiç bitmeyecekmiş gibi hissediyorum."*(Ö-71)

**Kategori 5. Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim:** Bu kategoride öğrenciler, rehber öğretmeni değerli bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Annesiz babasız olmak (1), okyanustaki ada (1), mezar (1), sünnet düğünü (1), maçtaki hakem (1), huzurevindeki yaşlılar (1), yabancı ülkede dil bilmeden yaşamak (1), futbol maçındaki kaleci (1), futbol maçındaki kaleci (1), Kolonya (1), Tonersiz yazıcı (1), Arı kovanı (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

*"Uzaktan eğitim sünnet düğünü gibidir. Çünkü sünnet düğününde nasıl yalnızsan uzaktan eğitimde de yalnızsın."*(Ö-48).

*"Uzaktan eğitim yabancı ülkede dil bilmeden yaşamak gibidir. Çünkü bir şey anladığım yok ama anlıyormuş gibi yapıyorum."*(Ö-51)

*"Uzaktan eğitim futbol maçındaki kaleci gibidir. Çünkü sahanın en yalnızı odur. Uzaktan eğitimin de en yalnızı benim. Ekran başında yalnız."*(Ö-56)

**Tablo 3. Kavramsal Kategorilerin Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Karşılaştırılması**

Kategori	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	17	22,07	20	25,98	37	44,15
Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	6	7,79	7	9,09	13	16,88
Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim	7	9,09	4	5,19	11	15,58
Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	8	10,39	1	1,29	9	11,68
Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	2	2,59	5	6,49	7	9,08
<b>TOPLAM</b>	<b>40</b>	<b>51,94</b>	<b>37</b>	<b>48,06</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Erkek öğrenciler "Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim", "Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim" ve "Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim" kategorilerini temsil eden metafor imgelerini kız öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir.

Kız öğrenciler “Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” ve “Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini erkek öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir.

Tablo 4. Kavramsal Kategorilerin Öğrencilerin Devam Ettikleri Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması

Kategori	Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	10	10,29	27	33,86	37	44,15
Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	10	10,29	3	6,59	13	16,88
Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim	7	9,09	4	6,49	11	15,58
Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	8	10,39	1	1,29	9	11,68
Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim	1	1,29	6	7,79	7	9,08
TOPLAM	36	46,75	41	53,25	77	100

Ortaokula devam eden öğrenciler en fazla *Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim*, *Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim* ve *Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim* kategorisini yansıtan metaforları üretirlerken, Liseye devam öğrenciler en fazla *Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim* ve *Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim* kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir. Ortaokula devam eden öğrenciler en az *Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim* kategorisini yansıtan metaforları üretirlerken, Liseye devam eden öğrenciler en az *Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim* kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenciler “Uzaktan Eğitim” kavramına yönelik 77 farklı ve geçerli metafor üretmiş olup üretilen metaforlar benzeme yönlerine göre kategorileştirilmiştir. Bu kategorileştirme neticesinde 5 farklı kategori elde edilmiş olup bu kategoriler “Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim”, “Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim”, “Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim”, “Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim”, “Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim” şeklindedir. Araştırmada üretilen metaforların tamamının olumsuz metaforlar olduğu görülmüştür. Böyle bir sonucun çıkmasının nedeni öğrenciler için okulların sadece bilgi aktarım merkezi değil aynı zamanda onlar için bir eğlence, sosyalleşme ortamı olması ve bu ortamdan uzak kalmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu uzak kalma durumu beraberinde öğrenciler için kaygı verici duygular yaratmış olabilir. Bozkurt (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde uzaktan eğitim olumlu ve olumsuz olarak kategorileştirilmiştir. Olumlu kategori olarak yapılandırılmış öğrenme, özerklik, içsel motivasyon, topluluk hissi gibi temalar öne çıkarken, olumsuz kategorilerde ise yapaylık, iletişimsizlik, izolasyon, eşitsizlik ve duyuşsal yakınlık temaları ortaya çıkmıştır. Thompson & Ku (2005), Fidan (2017), Özaydın Özkara (2016), Kan ve Fidan’ın (2016) çalışmalarında da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Olumsuz görüşlerin nedenleri arasında iletişim eksikliğinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Kan ve Fidan, 2016; Fidan, 2017). Yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim doğası gereği öğrencilere yüksek seviyede erişilebilirlik ve esneklik sunmasına rağmen, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki uzaklık, uzaktan

eğitimde önemli bir engel olarak görülen etkileşim eksikliğine neden olmaktadır (Lee, 2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime algılarına ilişkin Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde algıların öğrencilerin çoğunluğunun olumlu metaforlar kullanırken uzaktan eğitime dair algılarının pozitif yönde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018) metaforların 5 kategoride toplandığı tespit edilmiş olup bu kategorilerin Duyuşsal, Esneklik, Etkileşim, Erişilebilirlik ve Eğitsel şeklinde olduğu bulunmuştur. Genç ve Gümrükçüoğlu (2020) ise araştırmalar neticesinde öğrenciler, uzaktan eğitimin sunmuş olduğu avantajları (derslere kolay ulaşma, vakit tasarrufu vb) belirtmelerine rağmen, örgün eğitimin yüz yüze etkileşiminden uzak kalmaları nedeniyle uzaktan eğitimi eleştirmişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) uzaktan muhasebe eğitimi ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırma neticesinde muhasebe eğitiminin uzaktan yöntemlerle devam etmesinin olumlu yönlerinin zaman tasarrufu, esnek eğitim olanakları, video kayıtlarının istenilen zaman diliminde tekrar izlenmesi olanağı olduğu, olumsuz yönlerinin ise internete ve eğitime ulaşmada sorun yaşama, yalıtılmışlık hissi yaşama gibi hususlar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada erkek öğrenciler “Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim”, “Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” ve “Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini kız öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretirken, kız öğrenciler ise “Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” ve “Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini erkek öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir. Kız öğrencilerin anlamsızlık ve yalnızlık unsuru içeren ifadeler içeren metaforlar üretip diğer kategorilerde daha az metafor üretmelerinin nedeni kız öğrencilerin özyeterliliklerinin ve sorumluluk bilinçlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olması olabilir. Bunu destekler biçimde Kaynar vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde erkek öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin genel puanları, düşünceleri, tutumları ve öğretim alt boyutu ile ilgili puanları kız öğrencilerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin puanları, kendi yeterlilikleri ve ödev alt boyutlarında ise erkek öğrencilerden daha yüksek iken genel olarak cinsiyetin uzaktan eğitim ile ilgili algılarında bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Gündüz (2013) tarafından yapılan uzaktan eğitime yönelik algının cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmada da yine algı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tanyıldız ve Semerci (2003) ve Gökbulut (2021) de araştırmaları neticesinde uzaktan (çevrimiçi) eğitim uygulamalarına ilişkin üniversite öğrencilerinin görüşlerinde cinsiyetlerine göre farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Ortaokula devam eden öğrenciler en fazla “Zor Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim, Anlamsız Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim ve Yalnızlık Unsuru Olarak Uzaktan Eğitim” kategorisini yansıtan metaforları üretirlerken, Liseye devam öğrenciler en fazla “Sıkıcı Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” ve “Kaygı Verici Bir Unsur Olarak Uzaktan Eğitim” kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir. Böyle bir bulgunun çıkmasının nedeni ortaokul öğrencilerinin sosyalleşme ihtiyaçlarının ve akran birlikteliği ihtiyacının karşılanmaması sonucunda daha fazla anlamsız ve yalnızlık hissine kapılmış olmaları olabilir. Lise öğrencilerinin ise pandemi döneminde özellikle yazılı sınavlar ile ilgili yaşadıkları belirsizlikler onların kaygı düzeylerini arttırmış olmasından kaynaklanabilir. Alanyazında uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre algıları ile ilgili bir bulguya rastlanmamış ancak Yavuz’un (2016) eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada uzaktan eğitimin avantajlarının orta seviyede olduğu gözlemlenmiş, dezavantajlarının orta seviyenin biraz üstünde olduğu görüşü ağır basmıştır. Bayram vd. (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitime yönelik fakülte/yüksekokul açısından değerlendirilmesinde, Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim dersinin avantajlarına ilişkin tutumlarının Sağlık yüksekokulu öğrencilerine göre anlamlı derecede düşük iken, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu ve İslami ilimler fakültesi öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Meslek yüksekokulu öğrencileri ve eczacılık fakültesi öğrencilerinin, avantaj alt

boyutu için ortalamalarının sağlık yüksekokulu öğrencilerinden anlamlı derece düşük iken İslami ilimler fakültesi öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler genel olarak uzaktan eğitimi zor ve sıkıcı olarak görmekte olup öğrencilerin öğretmenlerinden bekledikleri hoşgörü ile uzaktan eğitimi kendilerine sevdirmesidir. Bu bağlamda öğrencilerce üretilen metaforlar göz önüne alındığında öğretmenlerce uzaktan eğitim süreci zarfında farklı görsel öğeler kullanılmalı, konular daha çok gerçek hayatla ilişkilendirilerek hikayelendirme yöntemi kullanılmalı, öğrencilere karşı sakin ve mütevazı olunmalı, öğrencilerin kaygı düzeyini düşürücü yöntemler kullanılmalıdır. Uzaktan eğitimin sistematik ve planlı bir süreç olduğu, bireysel farklılıkların göz önüne alınması gerektiği, farklı teknolojilerin farklı amaçlar için kullanılabilmesi düşünülerek uzaktan eğitim uygulamaları yapılması; pandemi sırasında ve pandemi sonrası yeni normalde ilköğretim öğrencilerinin yaşayacakları olumlu ve olumsuz deneyimlerin uzaktan eğitimin geleceğini etkileyeceği unutulmamalıdır.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi. II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Baş, T., Akturan, U., Ataçkarapınar M., Atak, İ., Bağcı, ve F., Çamır, M. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., ve Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning' students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Genç, M. F., ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). *Qualitative pschology*. Sage Publication, London.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- 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.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computermediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7- 26.
- Kan, A. Ü., ve Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).
- Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *Internet and Higher Education*, 33(2017), 15-23.
- Mutlu, E. (1998). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Özaydın Özkara, B. (2016). *Probleme ve işbirliğine dayalı çevrimiçi öğrenmenin öğrenci başarısı, motivasyonu ve memnuniyetine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Serçemeli, M., ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10,2.
- Tanyıldız, M. ve Semerci, Ç. (2003). Çevrim içi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2) , 197-216.
- Thompson, L. & Ku, H. Y. (2005). Chinese graduate students' experiences and attitudes toward online learning. *Educational Media International*, 42(1), 33-47.
- UNESCO. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (Covid-19)*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile ingilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



# Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara Yönelik Tutumları

## Pre-Service Science Teachers' Attitudes Towards Genetically Modified Organisms

Semra BENZER<sup>1</sup>

Begüm Dilara CİVANGÖNÜL<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının Genetiği Değiştirilmiş Organizmalara (GDO) yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinde 88 kadın, 12 erkek, toplam 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak "Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar Tutum Ölçeği" ve "Demografik Bilgiler Anketi" kullanılmıştır. Çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO hakkındaki tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, baba eğitim durumu, ekonomik düzeyleri, "Genetik ve Biyoteknoloji" dersini alıp almamaları ve bilimsel dergi okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak anne eğitim durumu, belgesel izleyip izlememe ve GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği *bilgi* alt boyutu puan ortalamasının belgesel izleyip izlenmeme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama durumlarına göre duyuşsal alt boyut puan ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği; kadın öğretmen adayların tutum ölçeği puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının tutum ölçeği puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Fen bilgisi öğretmen adayları, GDO, tutum.

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the attitudes of pre-service science teachers (PSTs) towards Genetically Modified Organisms (GMO) in terms of various variables. The sample of the study consists of a total of 100 PSTs 88 female and 12 male, from different grade levels studying in the science teaching program. In this study, "Genetically Modified Organisms Attitude Scale" and "Demographic Information Questionnaire" were used as data collection tools. In the study, the attitudes of PSTs about GMO did not differ significantly according to gender, grade level, age, father's educational status, economic level, whether they took the "Genetics and Biotechnology" course and whether they read scientific journals, but the mother's education status, watching a documentary or not, also there was a statistically significant difference according to whether they have information about GMO products. It was found that the mean scores of the GMO attitude scale *knowledge* sub-dimension of the PSTs in the study showed a statistically significant difference according to whether the documentary was watched or not; According to whether they have information about GMO products or not, the average score of the *affective* sub-dimension shows a statistically significant difference; It was determined that female PSTs' attitude scale scores were higher than the attitude scale scores of male PSTs.

*Keywords:* Attitude, pre-service science teacher, GMO.

<sup>1</sup> Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, [sbenzer@gazi.edu.tr](mailto:sbenzer@gazi.edu.tr)

<sup>2</sup> Y. Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, [bdcivangonul@gmail.com](mailto:bdcivangonul@gmail.com)

## GİRİŞ

Biyoteknolojik konularından olan genetik mühendisliği ve genetik mühendisliğinin bir sonucu olan genetiği değiştirilmiş organizmalar son yılların en çok konuşulan konuları arasındadır (Zülal, 2000; Söyler, İpar, Kocatepe, 2020). İlerleyen gen teknolojisi, tüketilen besinlerden sağlığa kadar birçok alanda günlük yaşamda yer bulmaya başlamıştır (Söyler ve diğ., 2020). 20. yüzyılın son çeyreğindeki biyoteknoloji ve gen mühendisliğinde yaşanan gelişmeler 21. yüzyıla da damgasını vurarak devam etmektedir (Sıcaker ve Öz-Aydın, 2015).

Biyoteknoloji, özel bir kullanıma yönelik, ürün veya işlemleri dönüştürmek veya meydana getirmek için biyolojik sistem veya canlı organizmaları ve türevlerini kullanan teknolojik uygulamalardır şeklinde tanımlanmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2000).

Gen teknolojisinin sonucu olan ve dünyada ses getiren genetiği değiştirilmiş organizmaların (GDO) tanımı ise: “*Biyoteknolojik yöntemlerle canlıların sahip olduğu gen dizilimleriyle oynanarak, mevcut özelliklerinin değiştirilmesi veya canlılara yeni özellikler kazandırılması ile elde edilen organizmalara verilen isimdir.*” şeklinde yapılabilir (Kulaç, Ağırtil ve Yakın, 2006). Başlıca GDO’lar soya, pirinç, yer fıstığı, domates, buğday, kolza, patates, pamuk, ayçiçeği, bazı balıklar, kabak, mısır, papaya ve kasavadır (Cummins ve Lilliston, 2000).

Biyoteknolojinin gelişmesiyle, gün geçtikçe farklı faydalar ve riskler ortaya çıkmaktadır (Sıcaker ve Öz-Aydın, 2015). GDO’nun bazı faydaları; yiyeceklerin besin değerinin artırılması, böceklere ve herbisitlere karşı dayanıklılık, çevre koşullarına uyumun artırılması, bitkisel ve hayvansal ürün veriminin artırılması, raf ömrünün uzatılması, pestisit kullanımının azalması iken, GDO’nun bazı zararları ise; alerji, toksik etkiler, antibiyotik direnci, besin değerindeki değişimler, biyolojik çeşitliliğin yok olması, zararlılarda dayanıklılığın artması ve daha fazla tarım ilacı kullanımı, GDO genlerinin toprak, su ve ekosisteme geçişidir (Korkut ve Soysal, 2013).

GDO’lu ürünlerden tarımda, deniz ürünlerinde, endüstride ve sağlıkla ilgili pek çok farklı alanda faydalandığı görülmektedir (Çetiner, 2010). GDO’ların kullanım alanlarının artması ile birlikte, GDO’larla ilgili farklı boyutların ortaya çıktığı görülmektedir. GDO hakkında ortaya çıkan yeni durumlar hakkında yapılan araştırmaların, tartışmaların bireylerin ve toplumun GDO konusunda duyarlı ve meraklı olmalarında etkili edeceği düşünülmektedir. Bu durumda, GDO konusunda daha bilinçli bir toplum ve birey yapısına kavuşulacak ve bireylerde bu teknolojiyi insan ve çevre faydasına kullanma düşüncesi gelişmiş olacaktır. Bilinçli toplum, bilinçli bireyler ve öğrencilerle oluşacaktır (Gürbüzöğlü-Yalmanlı, 2016).

Son yıllarda, birçok ülkenin ulusal öğretim programında, geleceğin vatandaşları olacak bugünün öğrencilerini biyoteknoloji konusunda bilgilendirmek amacıyla biyoteknoloji konuları fen öğretim programlarına entegre edilmekte ve ayrıntılı olarak yerini almaktadır (Steel ve Aubusson, 2004). Yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programında biyoteknoloji konusunda 8. sınıf “Canlılar ve Yaşam” konu alanı içerisinde “DNA ve Genetik Kod” ünitesinde yer almaktadır (MEB, 2018). Fen bilimleri dersi müfredatı içerisinde yer alan biyoteknoloji konusunu öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar şu şekildedir: Genetik mühendisliği ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir, biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur (MEB, 2018).

2006-2007 akademik yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarında Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) güncellemeler yapmış, ilk kez yer verdiği “Genetik ve Biyoteknoloji” ve “Biyolojide Özel Konular” derslerini Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının 6. ve 7. dönemlerine koymuştur (Gürkan, 2013). 2018’de YÖK yeniden düzenlediği Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans programının IV. yarıyıldaki Biyoloji-3 dersi içeriğinde biyoteknoloji ve ilgili konulara yer vermiştir (YÖK, 2018). Öğrencilerin biyoteknoloji ile ilgili gelişmelere ilişkin bilgilere sahip olmalarında, sunduğu yararlar ve olası risklere karşı mantıklı düşüncelerinin

sağlanmasında, gelecekte konuyla ilgili karar verici olarak yetişmelerinde okullara ve ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok kademede görev yapan fen eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir (Yüce, 2011; Gürkan, 2013). Eğitim sürecinde öğrenenlerin tutumları öğretmenlerinin tutumlarından etkileneneği için hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin meslekle ilgili tutumlarının belirlenebilmesi ve bu konulardaki doğru bilgilere ulaşmaları sağlanarak tutumlarındaki değişikliklerin gözlenebilmesi amacıyla yapılan tutum çalışmaları büyük bir öneme sahiptir (Görgülü-Arı ve Kıvanç, 2019). Bu çalışma, biyoteknoloji alanının öne çıkan uygulamaları arasında yer alan GDO konusuna karşı öğretmen adaylarının tutumlarını belirleyerek hem tüketici olarak konu hakkında kararlar alırken tutumlarını, hem de öğretmen olduklarında konuyu anlatırken nasıl tutumlar sergileyebileceklerini kestirmek açısından önem taşımaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş organizma konularına yönelik tutumlarının incelendiği birçok araştırma görülmektedir (Söyler ve diğ., 2020; Aktaş, 2020; Kızılay ve Kırmızıgül, 2019; Görgülü-Arı ve Kıvanç, 2019; Uysal, Cebesoy ve Karışan, 2018; Turan ve Koç, 2012; Sürmeli ve Şahin, 2010).

Biyoteknoloji konusunda bilgi düzeyinin belirlendiği (Gürkan ve Kahraman, 2018; Gürkan ve Kahraman, 2019) ve sosyobilimsel konulara yönelik (Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Gözüm, 2016; Cebesoy ve Dönmez-Şahin, 2013) çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin GDO konusundaki algılarının (Kışoğlu ve Keleş, 2018; Akçay, 2017), bilgi düzeyi ve tutumlarının (Oğur, Aksoy ve Yılmaz, 2017; Özden, Akgün, Çinici, Gülmez ve Demirtaş, 2013; Özdemir, Güneş ve Demir, 2010) ve öz yeterliliklerinin (Sönmez ve Kılınç, 2012) belirlendiği çalışmalara da rastlanmaktadır.

Günümüzde dünyada GDO'lu ürünlerin yarar ve zararları ile tartışmalar devam etmektedir. GDO'lu ürünlerin neler olduğunun bilinmesi, gıdalarda içerik belirtilmesinin önemi sağlık açısından yadsınamaz bir gerçektir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, içerisinde GDO'lu ürünlerinde bulunduğu biyoteknoloji konusunda gelecek kuşaklara doğru bilgi aktarabilmesi için bilinçli ve bilgili olması oldukça önemlidir. Bu çalışmada elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının GDO'ya yönelik tutumları belirlenecektir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konudaki tutumlarında aldıkları lisans eğitiminin de büyük etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'ya yönelik tutumlarının gruplar arasında çeşitli değişkenler açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO konusuna ilişkin tutumları; lisans eğitimleri süresince genetik ve biyoteknoloji dersi alıp almama, bilimsel dergi okuyup okumamalarına, belgesel izleyip izlememelerine, GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO konusuna ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşlarına, baba ve anne eğitim düzeylerine ekonomik durumlarına göre, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Tarama modeli, mevcut veya geçmişteki bir durumu olduğu gibi tanımlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1984) Bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli demografik değişkenler bakımından (lisans eğitimleri boyunca aldıkları genetik ve biyoteknoloji alıp almama, bilimsel dergi okuyup okumama, belgesel izleyip izlememe, GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama, cinsiyet sınıf düzeyi, yaş, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu ve aile ekonomik durumuna göre) GDO tutumunun değişimini belirlemek amacıyla yürütülmüştür.



### Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi eğitiminde lisans eğitimi almakta olan 100 fen bilgisi öğretmen adayı yer almaktadır. Olasılık temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılık temelli örnekleme belirleme yönteminde küme örnekleme, tabakalı örnekleme, sistematik örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ilgili evrenin özelliklerini belirler, çalışmaya katılma kriterlerini sağlayan birimler örnekleme oluşturur (Budak ve Budak, 2014). Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilirliği açısından Fen bilgisi öğretmenliği programında I., II., III. ve IV sınıflarda öğrenim gören 18-24 yaş arasında toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikler (cinsiyet, sınıf, yaş, baba ve anne öğrenim durumu, ekonomik durum, genetik ve biyoteknoloji dersi alıp alamama durumu, bilimsel dergi okuyup okumama, belgesel izleyip izlememe ve GDO'lu ürünler ile ilgili bilgiye sahip olup olmama gibi) ise Tablo 1'de verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada yapılan literatür taraması sonucunda veri toplama aracı olarak Güney (2018) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.74$  olan "Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) Hakkında Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan GDO tutum ölçeği *davranış, duyuşsal, önem ve bilgi* alt boyutlarını içermektedir. GDO Tutum ölçeğinde bulunan sorular alt boyutlara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla fen bilgisi öğretmen adaylarına yönlendirilmiştir. Bu ölçek "*Tamamen Katılıyorum*", "*Katılıyorum*", "*Kararsızım*", "*Katılmıyorum*" ve "*Kesinlikle Katılmıyorum*" şeklinde 5'li Likert tipi 23 adet tutum maddesinden oluşmaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 en yüksek puan 115'tir (Güney, 2018). Araştırmada, ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemek amacıyla demografik bilgiler anketi kullanılmıştır (Tablo1). Demografik bilgiler anketi ile araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet, yaş, baba ve anne eğitim durumu, ekonomik durum, genetik ve biyoteknoloji dersi alma, bilimsel dergi okuma, belgesel izleme, GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olma durumlarına ait bilgiler değerlendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	88	88,0
Erkek	12	12,0
<b>Sınıf</b>		
1.sınıf	18	18,0
2.sınıf	19	19,0
3.sınıf	41	41,0
4.sınıf	22	22,0
<b>Yaş</b>		
18	10	10,0
19	18	18,0
20	40	40,0
21 ve üzeri	32	32,0
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
İlkokul	20	20,0
Ortaokul	18	18,0
Lise	26	26,0
Lisans	36	36,0
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
İlkokul	34	34,0
Ortaokul	19	19,0
Lise	31	31,0

Lisans	16	16,0
<b>Ekonomik düzey</b>		
0-1500	9	9,0
1500-3000	30	30,0
3000-4500	30	30,0
4500 ve üzeri	31	31,0
<b>Genetik ve Biyoteknoloji dersi aldınız mı?</b>		
Evet	23	23,0
Hayır	77	77,0
<b>Bilimsel dergi okuyor musunuz?</b>		
Evet	39	39,0
Hayır	61	61,0
<b>Belgesel izliyor musunuz?</b>		
Evet	85	85,0
Hayır	15	15,0
<b>GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip misiniz?</b>		
Evet	86	86,0
Hayır	14	14,0

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler tamamen gönüllük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliğinde genelde kadın öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmada az sayıda erkek öğretmen adayına ulaşılabilmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin alt gruplarındaki öğrenci sayılarının  $n > 30$  şartını karşılamadığı görülmüş bu nedenle verilerin analizinde non parametrik testlerden Kruskal-Wallis H-testi ve Mann-Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Ölçekteki olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum: 5”, “Kısmen Katılıyorum: 4”, “Kararsızım: 3”, “Katılmıyorum: 2” ve “Kesinlikle Katılmıyorum: 1” seçenekleriyle 5’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Araştırmada GDO tutum ölçeği puanlarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde genetik ve biyoteknoloji dersi alma durumuna, bilimsel dergi okuma durumuna, belgesel izleme durumuna, GDO’lu ürünler hakkında bilgiye sahip olma durumuna ve cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin bir kısmı (üç veya daha fazla alt değerli karşılaştırmalarda), fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO’ya yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyine, yaşa, baba- anne eğitim durumuna ve ekonomik durum gibi değişkenler açısından gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi ile değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO konusuna ilişkin tutumları; lisans eğitimleri sırasında Genetik ve Biyoteknoloji dersi alma, bilimsel dergi okuma, belgesel izleme, GDO’lu ürünler hakkında bilgiye sahip olma, durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan incelemelerde, ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, tutum puanlarının Genetik ve Biyoteknoloji dersi alıp almama durumlarına göre gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Genetik ve Biyoteknoloji Dersi Alma Durumuna Göre Test Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Genetik ve Biyoteknoloji dersi alma durumu	n	Ortalama	U	z	p
Davranış	Evet	23	46,83	801,000	-0,695	0,487
	Hayır	77	51,60			
Duyuşsal	Evet	23	55,98	759,000	-1,047	0,295
	Hayır	77	48,86			
Önem	Evet	23	40,54	656,500	-1,888	0,059
	Hayır	77	53,47			
Bilgi	Evet	23	55,35	774,000	-0,922	0,356
	Hayır	77	49,05			
Ölçek Genel	Evet	23	46,87	802,000	-0,685	0,493
	Hayır	77	51,58			

\*p<,05

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, Genetik ve Biyoteknoloji dersi alıp almama durumlarına göre GDO tutum ölçeği ve alt-boyutlarında aldığı puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>,05).

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının bilimsel dergi okuyup okumama durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo3).

Tablo 3. Bilimsel Dergi Okuma Durumuna Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Bilimsel Dergi okuma durumu	n	Ortalama	U	z	p
Davranış	Evet	39	50,83	1176,500	-0,092	0,927
	Hayır	61	50,29			
Duyuşsal	Evet	39	56,24	965,500	-1,606	0,108
	Hayır	61	46,83			
Önem	Evet	39	48,92	1128,000	-0,437	0,662
	Hayır	61	51,51			
Bilgi	Evet	39	52,14	1125,500	-0,457	0,648
	Hayır	61	49,45			
Ölçek Genel	Evet	39	51,45	1152,500	-0,262	0,793
	Hayır	61	49,89			

\*p<,05

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçek GDO tutum ölçeği puanlarının bilimsel dergi okuyup okumama durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>,05) (Tablo 3).

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının belgesel izleme durumu bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Belgesel İzleme Durumuna Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Belgesel izleme	n	Ortalama	U	z	p
Davranış	Evet	85	50,86	606,500	-0,300	0,764
	Hayır	15	48,43			
Duyuşsal	Evet	85	50,94	600,000	-0,367	0,713
	Hayır	15	48,00			
Önem	Evet	85	51,12	584,500	-0,515	0,607
	Hayır	15	46,97			
Bilgi	Evet	85	53,49	383,000	-2,481	0,013*
	Hayır	15	33,53			
Ölçek Genel	Evet	85	51,90	518,500	-1,151	0,250
	Hayır	15	42,57			

\*p&lt;,05

Araştırmada bulunan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği genel ortalama, davranış, duyuşsal ve önem alt boyutları ortalamalarının belgesel izleyip izlememe durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>,05$ ). Ancak araştırmada yer alan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği bilgi alt boyutu puan ortalamasının belgesel izleyip izlenmeme durumuna göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $U=383,000$ ;  $z=-2,481$ ;  $p<,05$ ) (Tablo 4).

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının, GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olma durumlarına göre, evet ve hayır cevabı veren fen bilgisi öğretmen adaylarının puanlarının arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. GDO'lu Ürünler Hakkında Bilgiye Sahip Olma Durumuna Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Belgesel izleme	n	Ortalama	U	z	p
Davranış	Evet	86	51,76	493,500	-1,082	0,279
	Hayır	14	42,75			
Duyuşsal	Evet	86	52,91	394,500	-2,091	0,036*
	Hayır	14	35,68			
Önem	Evet	86	50,08	566,000	-0,360	0,719
	Hayır	14	53,07			
Bilgi	Evet	86	50,65	589,000	-0,130	0,896
	Hayır	14	49,57			
Ölçek Genel	Evet	86	51,84	487,000	-1,144	0,252
	Hayır	14	42,29			

\*p&lt;,05

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçek ortalama, davranış alt boyut ortalaması, önem alt boyut ortalaması ve bilgi alt boyut ortalamalarının GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>,05$ ). Ancak araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği duyuşsal alt boyut ortalaması GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olup olmama durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $U=394,500$ ;  $z=-2,091$ ;  $P=0,036<,05$ ) (Tablo 5).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO konusuna ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşlarına, ekonomik durumlarına, baba ve anne eğitim düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye ilişkin yapılan incelemelerde, ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, GDO tutum ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Cinsiyete Değişkenine Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Cinsiyet	n	Ortalama	U	z	p
Davranış	Kadın	88	50,55	523,500	-0,048	0,962
	Erkek	12	50,13			
Duyuşsal	Kadın	88	50,90	492,500	-0,382	0,702
	Erkek	12	47,54			
Önem	Kadın	88	49,57	446,500	-0,870	0,384
	Erkek	12	57,29			
Bilgi	Kadın	88	50,42	521,000	-0,075	0,940
	Erkek	12	51,08			
Ölçek Genel	Kadın	88	50,69	511,500	-0,175	0,861
	Erkek	12	49,13			

\*p<,05

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>,05$ ). Ancak araştırmaya katılan kadın öğretmen adayların GDO tutum ölçeği, test genel tutum puanlarının ( $\bar{x}=50,69$ ) erkek öğretmen adaylarının test genel tutum ortalamasından ( $\bar{x}=49,13$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 6). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanının sınıf düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Sınıf Düzeyine Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Sınıf	n	Ortalama	sd	$\chi^2$	p
Davranış	1.sınıf	18	55,11	3	4,369	0,224
	2.sınıf	19	39,11			
	3.sınıf	41	54,72			
	4.sınıf	22	48,70			
Duyuşsal	1.sınıf	18	60,78	3	4,724	0,193
	2.sınıf	19	53,34			
	3.sınıf	41	49,57			
	4.sınıf	22	41,36			
Önem	1.sınıf	18	45,28	3	1,528	0,676
	2.sınıf	19	49,13			
	3.sınıf	41	50,35			
	4.sınıf	22	56,23			
Bilgi	1.sınıf	18	55,06	3	3,261	0,353
	2.sınıf	19	41,26			
	3.sınıf	41	49,80			
	4.sınıf	22	56,05			
Ölçek Genel	1.sınıf	18	56,86	3	1,831	0,608
	2.sınıf	19	44,42			
	3.sınıf	41	51,46			
	4.sınıf	22	48,75			

\*p<,05

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmen adaylarının GDO ölçeği tutum puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ( $p>,05$ ) (Tablo 7). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanının yaşlar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Yaşa Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Yaş	n	Ortalama	sd	$\chi^2$	p
Davranış	18	10	48,50	3	0,067	0,995
	19	18	50,72			
	20	40	50,36			
	21 ve üzeri	32	51,17			
Duyuşsal	18	10	59,55	3	3,252	0,438
	19	18	57,81			
	20	40	45,79			
	21 ve üzeri	32	49,45			
Önem	18	10	46,80	3	2,714	0,354
	19	18	42,28			
	20	40	55,15			
	21 ve üzeri	32	50,47			
Bilgi	18	10	46,75	3	5,537	0,136
	19	18	37,78			
	20	40	56,63			
	21 ve üzeri	32	51,17			
Ölçek Genel	18	10	51,25	3	0,163	0,983
	19	18	52,42			
	20	40	50,59			
	21 ve üzeri	32	49,08			

\*p<,05

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının yaşlara göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>,05) (Tablo 8).

Araştırmaya katılan farklı eğitim düzeyine sahip babaya sahip olan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel işlemler yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Baba Eğitim Durumu Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Baba eğitim durumu	n	Ortalama	sd	$\chi^2$	p
Davranış	İlkokul	20	48,70	3	0,841	0,840
	Ortaokul	18	48,69			
	Lise	26	48,25			
	Lisans	36	54,03			
Duyuşsal	İlkokul	20	64,05	3	6,620	0,085
	Ortaokul	18	45,11			
	Lise	26	51,73			
	Lisans	36	44,78			
Önem	İlkokul	20	54,23	3	1,528	0,676
	Ortaokul	18	55,14			
	Lise	26	45,83			
	Lisans	36	49,49			
Bilgi	İlkokul	20	59,70	3	4,487	0,213
	Ortaokul	18	40,39			
	Lise	26	48,52			
	Lisans	36	51,88			
Ölçek Genel	İlkokul	20	58,38	3	2,258	0,521
	Ortaokul	18	45,25			
	Lise	26	48,04			
	Lisans	36	50,53			

\*p<,05

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre gruplar arasında istatistiki olarak farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (Tablo 9) (p>,05).

Tablo10. Anne Eğitim Durumu Göre Sonuç

Ölçek alt boyutları	Anne eğitim durumu	n	Ortalama	sd	$\chi^2$	p
Davranış	İlkokul	34	45,65			
	Ortaokul	19	56,16	3	1,794	0,616
	Lise	31	52,19			
	Lisans	16	50,81			
Duyuşsal	İlkokul	34	55,28			
	Ortaokul	19	48,53	3	10,400	0,015*
	Lise	31	56,81			
	Lisans	16	30,47			
Önem	İlkokul	34	56,25			
	Ortaokul	19	47,55	3	2,105	0,551
	Lise	31	48,24			
	Lisans	16	46,16			
Bilgi	İlkokul	34	53,00			
	Ortaokul	19	51,82	3	0,626	0,891
	Lise	31	47,77			
	Lisans	16	48,91			
Ölçek Genel	İlkokul	34	52,16			
	Ortaokul	19	53,87	3	1,714	0,634
	Lise	31	50,94			
	Lisans	16	42,13			

\*p<,05

Araştırmaya katılan farklı anne eğitim durumları sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının gruplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır (Tablo 10).

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum testi, duyuşsal alt boyut puanları arasında anne öğrenim durumuna göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $\chi^2(3)= 10,400$  p <,05). Araştırmada istatistiki bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi ile yapılan inceleme sonucunda anne öğrenim durumu ilkokul olan öğretmen adayları ile anne öğrenim lisans olan öğretmen adayları arasında; anne öğrenim durumu lise olan öğretmen adayları ile lisans olan öğretmen adaylarının GDO tutum testi toplam duyuşsal puanları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır (Tablo 10). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının GDO Wallis H testi uygulanmıştır (Tablo 11). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının GDO tutum testi puanlarının farklı ekonomik seviyeye sahip gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>,05) (Tablo 11).

Tablo 11. Aile Ekonomik Duruma Göre Sonuçlar

Ölçek alt boyutları	Ekonomik durum	n	Ortalama	sd	$\chi^2$	p
Davranış	0-1500	9	60,61			
	1500-3000	30	47,02	3	1,643	0,650
	3000-4500	30	49,52			
	4500 ve üzeri	31	51,89			
Duyuşsal	0-1500	9	52,33			
	1500-3000	30	51,12	3	1,744	0,627
	3000-4500	30	54,73			
	4500 ve üzeri	31	45,27			
Önem	0-1500	9	43,67			
	1500-3000	30	51,88	3	0,801	0,849
	3000-4500	30	52,58			
	4500 ve üzeri	31	49,13			
Bilgi	0-1500	9	57,94			
	1500-3000	30	46,57	3	1,420	0,701
	3000-4500	30	53,02			
	4500 ve üzeri	31	49,71			
Ölçek Genel	0-1500	9	59,83			
	1500-3000	30	46,48	3	2,502	0,475
	3000-4500	30	54,80			
	4500 ve üzeri	31	47,52			



## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının çeşitli değişkenler açısından istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların yer aldığı çalışmalara rastlanmıştır. Özdemir, Güneş ve Demir (2010), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin GDO'lu ürünlerin üretimi ve kullanımına karşı olumsuz tutum gösterdiklerini belirlemişlerdir. Sönmez ve Kılınc (2012), çalışmasında fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinlere yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu bildirmektedirler.

Sürmeli ve Şahin (2010), çalışmasında üniversite öğrencilerinin biyoteknolojik çalışmalara olan tutumlarının konuya bağlı olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan bu araştırma sonucunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada ise GDO'lu tutum ölçeği puanları incelendiğinde, ölçeğin geneline bakıldığında en yüksek puana 1. sınıf öğrencilerinin, en düşük puana ise 2. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca GDO tutum ölçeği bilgi alt boyutu puanları incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencilerinin en yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarına GDO'lu ürünler hakkında bilgi verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır

Yapılan bu araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Oğur, Aksoy ve Yılmaz (2017), araştırma sonucunda öğrencilerin %72,2'si ülkemizde GDO'lu tohumla üretim yapılmasını doğru bulmazken, cinsiyete göre erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilerin daha yüksek oranda (%79,5) GDO'lu gıda tüketmek istemediği gözlenmiştir. Kışoğlu ve Keleş (2018), çalışmasında kadınların erkeklere göre çok daha olumsuz görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Demir ve Pala (2007), ise araştırma sonucunda kadınların GDO'lu ürünlere daha şüpheli yaklaştıklarını tespit etmişlerdir. Bu durumun araştırmalarda verilerin elde edildiği örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kışoğlu ve Keleş (2018), çalışmasında sınıf düzeyi artıkça fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'ya yönelik olumsuz algılarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Turan ve Koç (2012), çalışmasının sonucunda 4. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre biyoteknolojik uygulamaları daha çok destekleme eğiliminde olduklarını gözlemiştir. Araştırmalarda, konu kapsamında elde edilen sonuçlardaki görülen farklılığın örneklem farklılığı, alınan eğitim ve konu hakkındaki farkındalıkları ile ilgili olabileceği düşünülmektedir

Yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının yaşa, baba eğitim durumu ve ekonomik duruma göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediğidir. Ancak GDO tutum ölçeğinin alt boyutu olan duyuşsal alt boyutunda anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Anne eğitim durumları ile ilgili yapılan analiz sonucunda istatistiki olarak belirlenen anlamlı farklılığın ilkökul-lisans ve lise-lisans eğitimine sahip annelere sahip öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Farklı anne eğitim seviyesine sahip öğretmen adayları arasındaki GDO tutum ölçeği puanları arasındaki anlamlı farklılığın, ilkökul-lisans ikilisinde ilkökul lehine, lise-lisans ikilisinde ise lise mezunu anne eğitim durumuna sahip fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu gözlenmiştir.

Demir ve Pala (2007), yaptıkları çalışmada kişisel bilgiler (yaş, cinsiyet, meslek, eğitim durumu) ve bazı sorularla toplumun GDO'ya yönelik bakış açısını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda yaşın artmasıyla GDO'lu ürünlere olumsuz yaklaşımın arttığını gözlemiştirlerdir. Bu araştırmada da en büyük yaş grubun da olan fen bilgisi öğretmen adaylarından 21 yaş ve üzeri grubun en düşük GDO tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir



Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeği puanlarının Genetik ve Biyoteknoloji dersi alıp almama durumlarına göre incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Görgülü-Arı ve Kıvanç (2019), yaptıkları çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının Genetik ve Biyoteknoloji dersinin biyoteknoloji ve GDO'ya yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarının anlamlı farklılık göstermediği, ancak yapılan nitel araştırma sonucunda GDO'ya ve biyoteknolojiye yönelik

farkındalıkların gelişmesinde, faydaların ve olası risklerin değerlendirilmesinde ve kullanım alanlarının ifade edilmesinde artış olduğu belirlenmiştir (Görgülü-Arı ve Kıvanç, 2019)

Gürbüzöğlü-Yalmanlı (2016), yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin metaforlar ve çizimler yoluyla GDO konusuna yönelik yanlış kavramlarını ve algılarını belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırma sonucunda öğrencilerin cevapları GDO'nun insan sağlığı üzerine etkisi, GDO'nun değişime uğraması, ortak algıları ve yararlı gibi görünüp zararlı etkisinin olması kavramsal kategorilerine ayrılmıştır. Bu kategoriler incelendiğinde öğrencilerin yanlış kavramalara ve olumsuz görüşe sahip oldukları gözlemlenmiştir

Sürmeli ve Şahin (2010), yaptıkları çalışmada biyoteknoloji çalışmalarına karşı üniversite öğrencilerinin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tutumlarının konuya bağlı olarak farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. İnsan ve hayvan gıdası modifikasyonu, mikroorganizmaların modifikasyonundan daha az onaylanmış ve fakülteler incelendiğinde de fen bilgisi ve tıp fakültesi öğrencilerine göre biyoloji öğrencilerinin biyoteknoloji çalışmalarını daha çok destekledikleri gözlemlenmiştir. Lisans eğitimi sırasında alınan derslerin çeşidi ve içeriğinin bu konuda etkili olduğu düşünülen bilirdüşünülebilir.

Özden, Akgün, Çinici, Gülmez ve Demirtaş (2013), yaptıkları çalışmada 8. Sınıf öğrencilerinin GDO bilgi düzeyleri ve biyoteknoloji tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda GDO'lu besinleri bildiklerini, bu besinlerin zararlı olduğunu ve GDO'nun meyve ve sebzede daha fazla bulunduğu düşüncelerine sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Yürütülen bu araştırma süreci sonunda, GDO tutum ölçeği puanlarının bilimsel dergi okuyup okumama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bilimsel dergi okuyup okumama durumlarının GDO'ya yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlardan biri de fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO tutum ölçeğinin alt boyutu olan bilgi alt boyutuyla belgesel izleme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmasıdır. GDO tutum ölçeği ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farkın evet cevabını veren fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Yani belgesel izleyenlerin izlemeyenlere göre olumsuz tutuma sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bu durum izlenen belgesellerin içeriğinden kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer önemli sonuç ise GDO hakkındaki tutum ölçeğinin alt boyutu olan duyuşsal alt boyutuyla GDO'lu ürünler hakkında bilgiye sahip olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. GDO tutum ölçeği ortalama puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farkın evet cevabını veren fen bilgisi öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak GDO hakkında bilgeye sahip öğretmen adaylarının olmayanlara göre olumsuz tutuma sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bu konuda elde bilgilerin edinildiği kaynakların içeriklerinin konuyu ne derecede aktardığı bu noktada önem kazanmaktadır. Ayrıca sosyobilimsel konulardan birisi olan GDO oldukça tartışmalı bir konu olarak görülmektedir. Fen öğretiminin doğru kaynaklardan farklı bakış açılarını kapsayacak şekilde yapılmasında bu noktada ön plana çıkmaktadır.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında her ne kadar öğretmen adaylarının GDO'ya karşı olumsuz bir tutum içerisinde buldukları sonucuna ulaşılmış olsa da, GDO'ya yönelik bir merak içinde oldukları sonucu da göz ardı edilmemelidir. Bu meraktan yola çıkarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin GDO konusunda daha ayrıntılı bilgiler edinebileceği kaynaklara yönlendirilmesi, GDO'lu ürünlerin üretim sürecine ilişkin bilgilendirilmeleri ve hatta mümkünse bu süreci gözlenmelerine olanak tanınabilir. Her eğitim düzeyinde öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerin katılabilecekleri GDO'nun yararları, zararları ve işlevleri hakkında konferanslar, seminerler, vb. düzenlenebilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar içinde belgesel izlemenin tutumda anlamlı bir fark oluşturduğu göze alındığında GDO'ya karşı duyarlılığın artmasını sağlayacak belgesellerin izlenmesinin sağlanması ve hatta GDO'nun yararlarına ve zararlarına yönelik daha fazla belgesel çekilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Hem yükseköğretimde hem de meslek içi eğitimlerde GDO konusuna daha ayrıntılı yer verilmesi GDO'ya karşı bilgilendirilmesi ve duyarlılığın sağlanmasında fayda sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akçay, S. (2017). Öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş gıdalar ile ilgili algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(2), 365-382.
- Aktaş, İ. (2020). Öğretmen adaylarının Gdo'lara yönelik bilgi, tutum ve kabul etme durumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 933-949.
- Budak, İ. & Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalarda örnekleme. (Edt. B. Demir) Eğitim araştırmaları nicel nitel ve karma yaklaşımlar, Eğiten Kitap, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Cebesoy, Ü. B. & Dönmez-Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Cummins, R. & Lilliston, B. (2000). *Genetically Engineered Food*. New York: Marlowe & Company.
- Çetiner, S. (2010). Genetiği değiştirilmiş organizma (GDO) nedir? Sorular ve yanıtlar 1. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*. 10 (38), 40-54.
- Demir, A. ve Pala, A. (2007). Genetiği değiştirilmiş organizmalara toplumun bakış açısı. *Hayvansal Üretim*, 48(1), 33-43.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Devlet planlama teşkilatı VIII. Beş yıllık kalkınma planı, biyoteknoloji ve biyogüvenlik özel ihtisas komisyonu raporu: Ulusal Moleküler Biyoloji, Modern Biyoteknoloji ve Biyogüvenlik Atılım Projesi Önerisi*. Ankara.
- Görgülü-Arı, A & Kıvanç, Z. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetiği değiştirilmiş organizma (gdo) konularında tutumlarının belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 37-57.
- Güney, E. (2018). *Genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkında tutum ölçeği geliştirilmesi ve biyoloji öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkında tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürbüzöglü-Yalmanlı, S. & Gözüm, A. İ. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının (gdo) sosyo bilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 499-515.
- Gürbüzöglü-Yalmanlı, S. (2016). Lise öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalara yönelik algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (37), 89-111.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeyleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 25-39.
- Gürkan, G. & Kahraman, S. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Malatya ili örneği. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 6(12), 66-78.
- Gürkan, G. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasar, N. (1984), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Hacettepe – Taş Kitapçılık.

- Kışoğlu, M. & Keleş, Ö. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ile ilgili algılarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2123-2147.
- Kızılay, E., & Kırmızıgül, A. S. (2019). Disiplinler arasındaki ilişkiye dair fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-9.
- Korkut, D & Soysal, A. (2013). Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (Elektronik kitap).
- Kulaç İ, Ağirdil Y. & Yakın M. (2006). Sofralarımızdaki tatlı dert, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve halk sağlığına etkileri. *Türk Biyokimya Dergisi*, 31 (3),151-5.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). file:///C:/Users/MustafaKisoglu/Downloads/201812312311937FEN%20B%04%B0L%04%B0MLER%04%B0%20%03%96%04%9ERE T%04%B0M%20PROGRAMI2018%20(1).pdf adresinden alınmıştır.
- Oğur, S., Aksoy, A. & Yılmaz, Z. (2017). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar ve gıdalar hakkındaki bilgi düzeyleri ve tutumları: Bitlis eren üniversitesi örneği. *Journal of Food and Health Science*, 3(3): 97-108.
- Özdemir, O., Güneş, M. H. & Demir, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalara (gdo'lara) yönelik bilgi düzeyleri tutumları ve sürdürülebilir tüketim eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 53-68.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Gülmez, H. & Demirtaş, F. (2013). Sınıf öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (gdo) hakkındaki bilgi düzeyleri ve biyoteknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3 (2) 94-1158.
- Sıcaker, A. & Öz Aydın, S. (2015). Ortaöğretim biyoteknoloji ve gen mühendisliği kavramlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 51-67.
- Sönmez, A. & Kılınç, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının gdo'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*,6(2), 49-76.
- Söyler, N., İpar, M. S., & Kocatepe, D. (2020). Hastane çalışanlarının genetiği değiştirilmiş organizma (GDO), farkındalık düzeylerinin belirlenmesi: Sinop örneği. *Food and Health*, 7(1), 1-14.
- Steele, F. & Aubusson, P. (2004). The challenge in teaching biotechnology. *Research in Science Education*, 34(4), 365-387.
- Sürmeli, H. & Şahin, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin genetik mühendisliği ile ilgili biyoetik görüşleri: genetik testler ve genetik tanı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2, 119-132.
- Turan, M. & Koç, I. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoteknoloji uygulamalarına yönelik tutumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Uysal, E., Cebesoy, Ü. B. & Karışan, D. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Yüce, Z. (2011). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoteknoloji konusundaki bilgileri ve biyoteknoloji uygulamalarına yönelik biyoetik yaklaşımları: Tutum, görüş ve değer yargıları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme Lisans Programları. Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü. Ankara.
- Zülal, A. (2000). Gen Aktarımlı Bitkilerin Geleceği. *Bilim ve Teknik*, 388,92-94.

# İlkokul 1. Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri

## Primary School 1st Grade Teachers' Opinions on Face-to-Face Education During the Pandemic Period

İsmail YILMAZ<sup>1</sup>

Elvan YILMAZ<sup>2</sup>

Behsat SAVAŞ<sup>3</sup>

### Öz

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karar neticesinde pandemi sürecinin etkisiyle 2020-2021 eğitim yılının yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte yürütüldüğü karma modelle başlaması uygun görülmüştür. İlkokul 1. sınıf öğretmenleri yaklaşık 8 hafta boyunca haftada iki gün yüz yüze ve bir gün uzaktan eğitim faaliyeti yürütmüştür. Çalışmanın amacı pandemi döneminde yüz yüze eğitim yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve olası çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada içerik analizi araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmaya Isparta ilinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 6 farklı okulda görev yapan 23 ilkokul 1. sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılardan bazıları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcılara görüşme formu e-posta aracılığıyla ulaştırılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Verilerden yola çıkılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için veriler üç farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda incelenmiş ve ortak kodlar belirlenmiştir. Katılımcılar karma yöntemde ders sürelerinin sınırlılığı, hastalığın bulaşma riski, öğretim sürecinde karşılıklı etkileşimin sınırlanmasını başlıca sorunlar olarak belirtmiştir. Maske kullanımı ve sosyal mesafe kuralı ile temassızlığın sınıf ortamını ilginç kıldığını açıklamışlardır.

*Anahtar Kelimeler:* Pandemi, yüz yüze eğitim, sınıf öğretmeni

### Abstract

With the effect of the pandemic process of the Ministry of National Education, it has been deemed appropriate that the 2020-2021 academic year will start with a mixed model in which face-to-face and distance education is conducted together. Primary school 1st grade teachers taught face-to-face and one day distance education two days a week for approximately 8 weeks. The aim of the study is to reveal the views of primary school first grade teachers who teach face to face during the pandemic period, their problems and possible solutions. Content analysis research design was used in this study. 23 primary school 1st grade teachers working in 6 different schools in the city of Isparta, selected with the maximum diversity sampling method, participated in this study. Face-to-face meetings were held with some of the participants. The interview form has been delivered to some participants by e-mail. Content analysis was made on the data obtained. Codes and themes were created by examining the data. In order to increase the reliability of the study, the data were examined at different times by three different researchers and common codes were determined. In the mixed method, the limitation of the course time, the risk of Covid-19 contamination, and the limitation of mutual interaction in the teaching process were stated as the main problems. Primary school teachers explained that the use of masks and the social distance rule, non-contact makes the classroom environment interesting.

*Keywords:* Pandemic, face to face education, primary school teacher

<sup>1</sup> Müdür Yardımcısı, Naşide Halil Gelendost İlkokulu, Isparta-Türkiye, ismailylmz32@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Balcı İlkokulu, Isparta-Türkiye, lvn\_gs@hotmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir-Türkiye, behsatsavasb@gmail.com

## GİRİŞ

Dünya Dünya Sağlık Örgütü 5 Ocak 2020 tarihinde daha önce insanlarda tespit edilmemiş yeni bir korona virüs tanımlanmıştır. Başlangıçta 2019-nCoV olarak ifade edilen bu hastalık, daha sonra Covid-19 olarak adlandırılmış ve Çin’de ortaya çıktıktan sonra, üç ay gibi kısa bir süre içerisinde tüm dünyayı etkisi altına almıştır (WHO, 2020). Diğer ülkeler gibi ülkemiz de bu virüsten etkilenmiş ve Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaya göre 11 Mart 2020 tarihinde ülkemizde ilk vaka görülmüştür (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Aynı tarihlerde Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19 dünyanın büyük bir kısmını etkileyen pandemik bir hastalık olarak ilan edilmiştir. Pandemi, bir salgının belirli bir bölgenin de dışına taşarak, büyük bir nüfusu ve hatta bütün bir insanlığı etkilemeye başlaması olarak ifade edilmektedir (Aslan, 2020; Merriam-Webster, 2020).

Bulaşıcılığı yüksek olan Covid-19 pandemisi dünya genelinde bir panik ve tedirginlik oluşturmuş, “evde kalın” çağrısını desteklemek için ülkeler eğitim süreçlerine geçici süre ara vermişler, bunun yerine öğrencilerini olanaklar ölçüsünde uzaktan eğitime yönlendirmişlerdir (Üstün ve Özçiftçi, 2020). Ülkemizde de 11 Mart 2020’de ilk vakanın görülmesinin ardından 14 Mart 2020 tarihinden itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde öncelikle 6-10 Nisan 2020 tarihleri arasında olması planlanan ara tatil öne çekilmiş ardından ise 2019-2020 eğitim yılının uzaktan eğitimle tamamlanmasına karar verilmiştir. Önceki yıllarda MEB tarafından hazırlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) alt yapısı ve içerikleri güçlendirilmiş, TRT bünyesinde EBA ilkokul, EBA ortaokul ve EBA lise TV kanalları hızla yayın hayatına başlamış öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim faaliyetleri için bu platformlara yönlendirilmiştir. Yaz tatili döneminde de TV kanalları ve EBA internet sitesi üzerinden eğitici programlar, konu tekrarları, etkinlikler vb. yayınlar yapılarak yaz döneminde de eğitim sürecine desteğe devam edilmiştir. MEB tarafından alınan kararla 2020-2021 eğitim yılının uzaktan ve yüz yüze eğitimin birlikte uygulanacağı karma bir modelle açılacağı açıklanmıştır (MEB, 2020a). Yeni öğretim yılı öncesinde 31 Ağustos-18 Eylül 2020 tarihleri arasında üç hafta süreli telafi eğitimi planlanmış ve mart-haziran döneminde uzaktan eğitimle işlenen kritik öneme sahip kazanımların uzaktan eğitim araçlarıyla tekrar edilmesine karar verilmiştir.

Ülkemizde MEB tarafından alınan kararla birlikte 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıf öğrencileri için eğitim yılı diğer sınıflara göre bir hafta erken başlamakta ve bu ilk haftada öğrenciler uyum eğitimine alınmaktadır (MEB, 2017). Okula uyum eğitimi ile öğrencilerin; öğretmenini, sınıfını, okulun bölümlerini, arkadaşlarını tanıması ve okula daha kolay uyum sağlayabilmesi için oryantasyon çalışmaları gerçekleştirilmektedir. 2020-2021 eğitim yılında ise Covid-19 ile mücadele tedbirleri kapsamında MEB tarafından alınan kararla sadece okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde yüz yüze eğitime başlanmasına karar verilmiştir (MEB,2020a). Bununla birlikte sınıfların mevcutları dikkate alınarak iki gruba ayrılmasına, uyum haftasında her öğrenci grubunun bir gün, uyum haftasından sonraki haftalarda ise her öğrenci grubunun haftada iki gün 30’ar dakikalık beş ders saati yüz yüze eğitime katılmasına, haftanın bir günü tüm sınıfın uzaktan eğitim yoluyla yüz yüze eğitimde işleyemediği derslerin işlenmesine karar verilmiştir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından eğitim kurumlarına gönderilen yazı ile birlikte 12 Ekim tarihinden itibaren ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin de yüz yüze eğitime başlamasına ve günlük ders saati sayısının 5’ten 6’ya çıkarılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020b).

16-20 Kasım 2020 tarihleri arasında öğrenciler ve öğretmenler ara tatil yapmış, alınan yeni karar gereği ara tatil sonrasında Sağlık Bakanlığı tarafından günlük olarak açıklanan Koronavirüs tablosundaki vaka sayılarındaki artış ve Cumhurbaşkanlığı tarafından alınan yeni önlemler kapsamında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün 19 Kasım 2020 tarih ve16964289 sayılı yazısı ile tüm sınıflar düzeyinde eğitim faaliyetlerinin 20 Kasım 2020-04 Ocak 2021 tarihleri arasında uzaktan eğitim araçlarıyla sürdürülmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). Bu durumda



ilkokul birinci sınıf öğretmenleri 21 Eylül- 13 Kasım tarihleri arasında yaklaşık 8 hafta yüz yüze eğitim yapmışlardır.

Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, eğitim ve öğretimin de buna göre düzenlenmesi tüm gelişmiş ülkelerin benimsediği bir amaçtır (Akyol, 2005). Bununla birlikte birinci sınıf okuma yazma öğretimi, temel matematik kavramları, günlük yaşam becerileri vb. kazanımlar için kritik dönemdir ve bu kazanımların, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi açısından mümkün olduğunca yüz yüze işlenmesi, yeri geldiğinde görsel materyallerle bazı zamanlarda ise özellikle yazma etkinliklerinde örneğin kalem tutuşunu gösterme veya düzeltme gibi yakın teması gerekli kılar. Fakat pandeminin olumsuz etkilerinden korunmak ve yayılımını engellemek için yüz yüze eğitim her birinci sınıf öğrencisi için iki günle sınırlandırılmıştır. Bu durum birinci sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve veliler açısından durumu daha da zorlaştırmıştır. Bu nedenle, çalışma özellikle ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde gerçekleştirdikleri yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerini, yaşadıkları güçlükleri ve olası çözüm önerilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

### ***Kuramsal Çerçeve***

Pandemi döneminde uygulanan eğitim süreçleri ve pandeminin eğitime etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmalarda genellikle pandemi konusunda ve uzaktan eğitim hakkında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının veya öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı görülmüştür.

Keskin ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmada çeşitli üniversitelerden öğrencilerin pandemi döneminde web tabanlı uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemiş ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığı ve uzaktan eğitimle edinilen bilgilerin çabuk unutulduğu sonucuna varmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında devlet okulları ve özel okullarda görev yapan 75 fen bilimleri öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişler ve bu süreçte öğretmenlerin öğrencilerde oluşabilecek bilgi eksiklikleri nedeniyle kaygılı oldukları, uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri, buna rağmen kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt (2020) ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını incelemiş ve uzaktan eğitimde kuram ve uygulamanın dengeli bir şekilde uygulanmasının ve buna göre öğretim tasarımı yapılmasının anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Arı ve Kanat (2020) çalışmalarında sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmen adaylarının Covid-19 salgının hakkındaki görüşlerini ele almış ve öğretmen adaylarının çevrim içi eğitim konusunda ilerleme kaydedildiğini fakat çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Devran (2020) ise çalışmasında Yakınoğlu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne devam eden 9 doktora öğrencisinin görüşlerini almış ve dijital eğitimin öneminin artacağı sonucuna ulaşmıştır. Kantos (2020) 'Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimi ile İlgili Düşünceleri' isimli çalışmasında pandemi döneminde uzaktan eğitimin ilkokul öğrencileri için uygun olmadığı ve ilkokullar için yüz yüze eğitimin her zaman için ilk seçenek olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kaysi (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı 'Covid-19 Salgını Sürecinde Türkiye'de Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi' isimli çalışmasında salgın gibi zorunlu durumlar haricinde uzaktan eğitimin tüm kademelerdeki öğrencilere uygulanması yerine, farkındalık düzeyi yüksek öğrencilere uygulanmasının daha etkili olabileceği ve uzaktan ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Can (2020) çalışmasında pandeminin pedagojik yansımalarını incelemiş ve pandeminin, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Sirem ve Baş (2020) ise okuma becerisi güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin ve bu öğrencilerin velilerinin görüşünü aldıkları 'Okuma Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimleri' isimli çalışmada uzaktan eğitim faydalı olsa dahi öğrencilerin arkadaşları ve öğretmenleri ile görüşmelerinin sağlanmasının, öğrencilerin motivasyonu açısından önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Özer ve Suna (2020)



yaptıkları 'Effects of COVID-19 Pandemic on Education' isimli çalışmada pandeminin eğitime etkisini ele almış, MEB'in EBA altyapısını güçlendirmesinin ve EBA TV kanallarının yayına başlatmasının olumlu adımlar olduğunu, ilerleyen süreçte eğitimin daha çok dijitalleşeceğini ve bu durumun fırsat eşitliği ilkesi açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Obalar (2009) 'İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli doktora tezinde öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeyleri yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanların da yükseldiğini ve öğrencilerin okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okula karşı olan sosyal ve duygusal uyumlarının öğrencilerin okulla, öğretmeniyle ve sınıfıyla bağ kurmasına bağlı olduğu düşünüldüğünde ilkokul birinci sınıflar için yüz yüze eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Covid-19 pandemisinin tüm olumsuz etkilerine rağmen yaklaşık sekiz hafta boyunca (21 Eylül-13 Kasım) uzaktan eğitim çalışmaları ile birlikte yüz yüze eğitim faaliyetleri yürüten ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin karma eğitim modeli hakkındaki görüşleri önemlidir. Bu çalışmanın temel amacı ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi dönemindeki karma eğitim modeli hakkında genel görüşlerini alarak bir değerlendirme yapmaktır. Bununla birlikte süreçte yaşanan aksaklıkları, sürecin pandemi öncesi dönemdeki eğitim etkinlikleri ile arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda pandemi koşullarında eğitiminde verimliliği arttırmak üzere yapılabilecek düzenlemeler hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışmada araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde uygulanan hibrid (karma) eğitim modeline ilişkin genel görüşleri nelerdir?
- 2.İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- 3.Pandemi öncesi ve pandemi döneminde birinci sınıf öğretmeni olmanın arasındaki farklar nelerdir?
- 4.İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde eğitim sürecini daha verimli hale getirmek için yapılabileceklerle ilişkin önerileri nelerdir

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Deseni***

Çalışmada pandemi döneminde yüz yüze eğitim yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerini, yaşadıkları sorunları ve olası çözüm önerilerini ortaya çıkarmak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991;Okumuş ve Subaşı,2017). Durum çalışması olayları derinlemesine irdeleyebilmeyi sağlar. Bu nedenle bu çalışmada durum çalışması araştırma desenini kullanılması uygun görülmüştür. Aynı zamanda durum çalışması deseniyle elde edilen bulguların gerçeklik açısından çok güçlü olması, elde edilen bulguların anlaşılması ve yorumlanmasının kolay olması gibi nedenler de bu araştırma deseninin seçilmesinde etkili olmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ilinde bulunan 6 farklı devlet okulunda 2020-2021 eğitim yılında ilköğretim birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma yapılacak okullar belirlenirken farklı sosyo-ekonomik düzeylerden, farklı kültür yapılarının bulunduğu bölgelerden ve yabancı uyruklu vatandaşların-mültecilerin yoğun olarak yaşadığı mahallelerde bulunan okullar seçilerek veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzersiz, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir. Bu doğrultuda çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Marczyk vd., 2005; Baltacı, 2018).

Çalışmaya 23 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 14'ü (%60,87) kadın öğretmenlerden ve dokuzu (%39,13) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi incelendiğinde; çalışmaya katılan dört öğretmenin (%17,39) kıdeminin 10 yıl ve daha az olduğu, sekiz öğretmenin (%34,78) 11 -20 yıl arasında görev yaptığı, dokuz öğretmenin (%39,13) 21-30 yıl arasında görev yaptığı ve iki öğretmenin ise (%8,70) 30 yıldan daha fazla süredir öğretmenlik mesleğini yaptığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf dâhil kaçınıcı defa birinci sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları incelendiğinde ise; dokuz öğretmenin (% 39,13) beş veya daha az birinci sınıf öğretmenliği yaptığı, 11 öğretmenin (%47,83) 6-10 kez birinci sınıf öğretmenliği yaptığı ve üç öğretmenin (% 13,04) 10 defadan fazla birinci sınıf öğretmenliği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form öncelikle altı sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda formda yer alan bir soru düzenlenmiştir. Düzenleme yapılan soruda yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemi ve okuma yazma öğretimi ilişkisi üzerinde durulmuş, öğretmenler her sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunmadığını, bazı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmayı bilerek okula geldiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu sorunun yüz yüze eğitim sürecinde yer alan genel sorunlardan biri olduğunu belirtmeleri üzerine bu soru değiştirilerek genelleştirilmiş bir soru haline getirilmiştir. Ardından görüşme formu eğitim fakültesinde görev yapan iki uzman eğitim üyesine gönderilmiş ve eğitim üyelerinin de görüş ve düşünceleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun açık ve anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek için iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak veya e-mail aracılığıyla ulaştırılarak araştırma için gerekli olan veriler toplanmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından yazılarak not edilmiştir. Elektronik ortamda e-mail aracılığıyla araştırmaya katılan öğretmenlerden ise görüşlerini yazılı olarak aktarmaları ve düşüncelerini ayrıntılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için her öğretmene aynı sorular yöneltilmiş, çalışmaya sadece gönüllü öğretmenler dahil edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve araştırma sonuçları araştırmaya katılan öğretmenlerle paylaşılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; olgu ya da olay hakkında farklı temalar oluşturularak ve bu temalarında altında kodlar belirleyerek çalışmanın yorumlanmasıdır. Yazılı ve sözlü materyallerin sistemli ayrıntılı bir analizi olan içerik analizi söylemlerin kodlanarak sayısallaştırılması olarak ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri analizi sürecinde ilk önce görüşme formlarından elde edilen tüm veriler ve görüşme sırasında alınan notlar ortaya konmuştur. Tüm veriler üç araştırmacı tarafından dikkatle okunarak öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Kodlar incelenerek temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve temalar birlikte incelenerek karşılaştırılmış, veriler tekrar incelenmiş ve bunun sonucunda kodlara ve temalara son şekli verilmiştir. Ardından oluşturulan kodlar ve temalar incelenmiş böylece araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırmanın bulguları tanımlanmış ve genel olarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerinin frekans değerleri çıkarılmış ve araştırmaya katılan kişilerin verdiği cevaplardan alıntılar yapılmıştır. Verilerin sunumunda bu frekans dağılımları ve alıntı cümlelerine yer verilmiştir.

## BULGULAR

2020-2021 eğitim yılında MEB tarafından alınan kararla uygulanmaya başlanan karma model kapsamında ilkököl birinci sınıf öğretmenleri sınıf mevcutlarını dikkate alarak sınıflarını iki eşit gruba bölmüş ve her gruba iki gün yüz yüze eğitim yapmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitimde eksik kalan dersleri tamamlamak üzere haftada bir gün uzaktan eğitim yapmıştır.

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri Ö.1, Ö.2, Ö.3... Ö.22, Ö23 şeklinde kodlanarak katılımcıların birebir cümleleri aktarılmıştır.

### 1.Sınıf Öğretmenlerinin Karma Eğitim Modeline İlişkin Genel Görüşleri

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin karma eğitim modelini hem kendi açılarından hem de öğrencilerin açısından değerlendirdikleri görülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulgular öğretmen ve öğrenciler için farklı tablolar oluşturularak değerlendirilmiştir.

Tablo 1.Karma Eğitim Modelinin Öğretmenler Açısından Değerlendirmesi

<i>Öğretmenler Açısından Karma Model</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Karmaşa-karışıklık	14	35,0
Kaygı ve stres	12	30,0
Süre -Zaman	9	22,5
Dil problemleri	3	7,5
Devamsızlık	2	5,0

Tablo 1 incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim yılında uygulanan karma model hakkında genel olarak karmaşa hissettikleri görülmektedir. Öğretmenler sınıfın iki gruba ayrılmasının alışık olmadıkları bir durum olduğunu ve bu duruma alışıp yeni sınıf düzenini oluşturana kadar bir süre karmaşa yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaygı ve stres yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler önceki yıllarda beş gün boyunca işledikleri kazanımları bu eğitim yılında iki günde işlemek zorunda hissettiklerini ve bu durumun kendilerinde kaygı ve strese neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte daha önceki senelerde beş gün yüz yüze eğitim yapılırken bu eğitim yılında iki gün yüz yüze eğitim yapılmasının ve ders saati süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin özellikle harf öğretiminde sorunlar yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler bu öğrencilerle iletişim kurmanın zor olduğunu, öğrencilerin verilen yönergeleri anlamadıklarını ve bu durumun okuma yazma öğretimini güçleştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler bazı öğrencilerin velilerinin ilgisizliği, hastalık, korku gibi nedenlerle okula devam etmediklerini ve bu durumun hem kendilerini hem de öğrencileri olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Aşağıda bu konu hakkında verilen öğretmen cevaplarından örnekler yer almaktadır.

Ö.2 "Öğretmenlik hayatım boyunca hiçbir sene bu seneki kadar karmaşa yaşamamıştım."

Ö.7 “Öğrencilerle çok az zaman geçiriyorum. Çocukları yeterince tanıma fırsatım olmadı. Bu durumda öğrettiğim harfleri öğrenemeyecekleri hissine kapılıyorum ve kendimi strese sokuyorum.”

Ö.11 “Harfleri öğretmek için zaten kısıtlı bir zamanım var. Bir öğrenci bile okula gelmese geriliyorum.”

Tablo 2. Karma Eğitim Modelinin Öğrenciler Açısından Değerlendirmesi

<b>Öğrenciler Açısından Karma Model</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okula uyum	8	42,1
Anne-baba desteği	8	42,1
Devam-devamsızlık	3	15,8

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin genel olarak öğrencilerin okula uyumu ve velilerin sürece aktif katılımının önemi hususunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencinin okula devam etmesinin önemine değinmiştir. Öğretmenler bu sene pandemi koşulları nedeniyle uyum haftasında öğrencilerin sadece bir gün okula geldiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin öğretmenlerine, sınıfına ve arkadaşlarına uyumunun zaman aldığı ifade etmiştir. Ayrıca yüz yüze eğitimin iki günle sınırlı olması nedeniyle bu yıl velilere daha fazla iş düşüğünü söylemiştir. Öğrencilerin başarılı olmasının veli desteği ve öğrencinin okulda öğrendiklerini sıklıkla tekrar etmesiyle mümkün olacağını ifade etmiştir.

Örneğin Ö.4 “Yaptığım veli toplantısında velilerime bu sene zor bir süreçten geçtiğimizi ve ellerini taşın altına daha fazla koymaları gerektiğini belirttim. Çünkü bu sene önceki senelere benzemiyor. Veli desteği olmadan ve öğrenciler evde yeterince tekrar yapmazsa bazı öğrencilerim okuma yazma öğrenemeyebilir.”

Ö.9 ise düşüncelerini “Öğrencilerin okula uyum sağlamaları için yaklaşık bir ay boyunca her tenefüs onlarla oyunlar oynadım. Farklı etkinlikler yaptım. Öğrencilerin okulu sevmesi ve buraya isteyerek gelmesi çok önemli. Çünkü okulu sevmeyen bir çocuk burada asla başarılı olamaz.”

### **Pandemi Döneminde Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar**

Tablo 3. Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar

<b>Yaşanan Sorunlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim süresinin az olması	21	21,43
Bulaşıcı hastalık riski	20	20,41
Maske kullanımı	16	16,33
Ders süresinin kısa olması	13	13,27
Velilerin ilgisizliği	11	11,22
Temizlik kurallarına uyum	9	9,18
Bazı öğrencilerin okula devam etmemesi	6	6,12
Zümrelerle iletişim eksikliği	1	1,02
Grupla eğitimin zorluğu	1	1,02

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan 23 öğretmenin büyük bir kısmının eğitim süresinin (iki gün yüz yüze eğitimin) yetersiz olduğunu ve bulaşıcı hastalık riskini en önemli sorunlar olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler derste sürekli maske kullanmanın çok zor olduğunu, bazı zamanlarda nefes almakta zorlandıklarını ve öğrencilerin söylediklerini anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler 30 dakikalık ders süresinin yetersiz olduğunu ve bu şekilde kazanımları yıllık plana göre işlemekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler velilerin öğrencileriyle hiç ilgilenmediklerini ve asıl sorunun bu olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler okulun ilk günlerinde hijyen ve temizlik konularına değindiklerini, veli toplantılarında bu konunun üzerinde durduklarını fakat buna rağmen bazı öğrencilerin temizlik ve hijyen kurallarına uymamalarının kendilerini riske attığını belirtmiştir. Bunların dışında öğrencilerin bir kısmının yüz yüze eğitime devam etmemesi, zümre öğretmenleriyle iletişimde

yaşanan eksiklikler ve sınıfın iki gruba ayrılarak eğitim yapılmasının karışıklığa yol açması diğer sorunlar olarak belirtilmiştir. Aşağıda yüz yüze eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri aktarılmıştır.

Ö.8 *“Kronik bir rahatsızlığım yok ama yine de Covid 19’a yakalanmaktan korkuyorum. Çünkü bu hastalığın bana nasıl etki edeceğini bilmiyorum.”*

Ö.14 *“Her bir öğrencimle iki gün yüz yüze ve bir gün uzaktan eğitim yapıyorum. Diğer sınıflarda olsa bu kadar zorlanmazdım ama birinci sınıf için iki gün yüz yüze eğitimi yetersiz buluyorum.”*

Ö.3 *“Maske kullanarak ders anlatmak çok zor. Bazen nefes alamadığımı hissediyorum. Bazı zamanlarda ise öğrenciler beni anlamadığı için maskemi çıkarmak zorunda kalıyorum.”*

Ö.19 *“Okulun ilk haftasında öğrencilerime temizliğin önemini anlattım. Buna rağmen bazı öğrenciler ve veliler temizlik kurallarına riayet etmiyor ve bu durum beni hastalığa karşı endişelendiriyor.”*

### **Pandemi Dönemi ile Önceki Dönemlerde Birinci Sınıf Öğretmeni Olma Arasındaki Farklılıklar**

Katılımcılara görüşme formunda daha önce kaç kez birinci sınıf öğretmeni olarak görev yaptıklarına dair bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların en az üç kez ve en fazla 12 kez birinci sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin genel olarak 6-10 defa birinci sınıf öğretmeni olarak görev yaptıkları görülmüştür. Bütün katılımcıların birinci sınıf öğretmenliği konusunda yeteri kadar deneyimli olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Bu Dönemle Önceki Dönemler Arasındaki Farklılıklar

<b>Farklılıklar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Maske kullanımı	19	34,55
Grupla eğitim	14	25,45
Öğle arasının olmaması	8	14,55
Kısa teneffüsler	6	10,91
Mesafeli sosyal yaşam	4	7,27
Temizliğin öneminin artması	4	7,27

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler açısından en büyük farklılığın maske kullanımı olduğu görülmektedir. Öğretmenler maske kullanımının Covid-19 salgınından korunmak için şart olduğunu fakat maske kullanmanın kendilerini kısıtladığını ve işlerini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Örneğin Ö.7 *“Bu dönemki en büyük farklılık şüphesiz hayatımıza giren maskeler.”* Diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Ö.13 ise *“İl merkezine gelmeden önce köy okullarında çalışırken birleştirilmiş sınıf okutmuştum. O zamanda sınıfı gruba bölerek ders işledik ama bu durum ondan biraz daha farklı”* şeklinde grupla eğitim hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir.

Ö. 12 sosyal mesafeli yaşam konusunda *“Önceden öğrencilerim gelip bana sarıldığında mutlu olurdum, şimdi tedirgin oluyorum. Umarım sosyal ilişkilerimiz daha fazla zedelenmeden Covid-19 salgını biter de eski günlere döneriz.”* ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların öğle tatili olmaması, teneffüs sürelerinin 15 dakikadan 10 dakikaya düşürülmesi ve temizliğin öneminin artmasını da diğer farklılıklar olarak ortaya koydukları görülmektedir.



**Eğitim Sürecini Daha Verimli Hale Getirmek İçin Yapılabilecekler**

Öğretmenlerin verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin çözüm önerilerinin hem yüz yüze eğitim boyutunda hem de genel boyutta olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular iki farklı tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5: Yüz Yüze Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesi Hakkındaki Öneriler

<i>Yüz yüze eğitim hakkındaki öneriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim süresinin uzatılması	12	42,86
Okula devam etmeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yapması	5	17,86
İlkokul müfredatının pandemi koşullarına göre güncellenmesi	5	17,86
Okullarda daha fazla temizlik görevlisi istihdam edilmesi	4	14,28
Okulların temizlik malzemesi ihtiyaçlarının karşılanması	2	7,14

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar haftada iki gün yüz yüze ve bir gün uzaktan eğitim süresinin yetersiz olduğunu ve bu sürenin arttırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin okula hiç gelmemesi bazı öğrencilerin ise sürekli devamsızlık yapması nedeniyle öğrenilmesi gereken kazanımları öğrenmeden bir üst sınıfa geçmelerinin hem o öğrenciyi hem diğer öğrencileri hem de öğretmenin performansını olumsuz etkileyeceği için bu öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarının daha yerinde olacağını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda okul yöneticilerine ve velilere yardımcı olması gerektiğini söylemiştir. Aynı zamanda ilkokul müfredatının pandemi koşullarına göre tekrar değerlendirilerek bazı kazanımların ileri kademelere aktarılmasının sınıf öğretmenlerinin işini kolaylaştıracağını savunmuştur. Ayrıca okullarda daha fazla temizlik görevlisi istihdam edilmesi ve okulların temizlik malzemesi ihtiyaçlarının karşılanması da katılımcıların diğer çözüm önerileridir.

Tablo 6: Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesi Hakkında Genel Öneriler

<i>Eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi hakkındaki genel öneriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Uzaktan eğitime erişim sorununun giderilmesi	10	20,0
EBA gibi platformların desteklenmesi ve sürekli geliştirilmesi	9	18,0
Yerli bir canlı ders platformu kurulması ve desteklenmesi	8	16,0
Öğretmenlerin teknolojik ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması	8	16,0
Öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileştirilmesi	7	14,0
Millî Eğitim Bakanlığı'nın benzer durumlar için strateji geliştirmesi	4	8,0
Velileri bilinçlendirmek için kamu spotları hazırlanması	2	4,0
Türkçe bilmeyen veliler için kursların yaygınlaştırılması	1	2,0
Pandemi bittikten sonra rehabilitasyon çalışmaları yapılması	1	2,0

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların bazı öğrencilerin çeşitli nedenlerle EBA sistemine erişimde sıkıntı yaşadıklarını ve bu sorunun çözülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte EBA ve benzeri eğitim platformlarının alt yapısının güçlendirilmesi gerektiğini ve bu tür platformlara devlet tarafından destek verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerinin ekonomik koşullarının iyileştirilmesinin ve teknolojik ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilerleyen zamanlarda yaşanabilecek salgın hastalık, afet, seferberlik, çeşitli doğa olayları gibi eğitimi olumsuz etkileyen koşullara karşı bir strateji planı geliştirmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca kamu spotları yoluyla velilerin eğitimin önemi hakkında bilinçlendirilmesi, Türkçe bilmeyen veliler için Türkçe kurslarının yaygınlaştırılması ve öğretmenler, öğrenciler ve velileri için pandemi sonrasında rehabilitasyon çalışmaları yapılması diğer önerilerdir. Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim kalitesinin yükseltilmesi hakkındaki önerilerini içeren cümleler aktarılmıştır.

Ö.3 "Sınıftaki bazı öğrenciler hiç okula gelmedi ve uzaktan eğitime de bazen katılıyor. Velileri uyarmama rağmen durum değişmiyor. Böyle devam ederse korkarım ki hiçbir şey öğrenmeden sınıfı geçecekler."

Ö.4 "Bence okulumuzdaki temizlik görevlisi sayısı yetersiz. Bu koşullarda okulun her zamankinden daha temiz olması gerekiyor."



Ö.6 “Sınıftaki 2 öğrencinin evinde interneti yok bu yüzden EBA destek noktasına gitmek zorunda kalıyorlar. Öğrenciler buraya yürüyerek gittiklerini ve oraya varana kadar yorulduklarını söylüyorlar. Zaten yorgun oldukları derste de hemen belli oluyor.”

Ö.11 “EBA üzerinden canlı ders yaparken sistem beni zoom programına yönlendiriyor. Zoom programı İngilizce olduğu için bazen hangi tuşa basmam gerektiğini bilmiyorum. Keşke tamamen Türkçe bir program olsa o zaman dersleri daha kolay yapabiliirdim.”

Ö.14 “Evde kullandığım bilgisayarım biraz eskidi fakat yeni bilgisayarlar pandemiden sonra çok pahalandı. Açıkçası yeni bir bilgisayar alacak durumum yok. Bu yüzden evdeki bilgisayarım bozulana kadar onunla idare edeceğim.”

Ö.8 “Sınıftaki bazı veliler birkaç kelime dışında hiç Türkçe bilmiyor. Onlarla iletişim kuramıyorum Türkiye’de yaşayacaklarsa Türkçe öğrenmeleri şart. Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe kursları olduğunu duymuştum. Bana göre bu kurslar yaygınlaştırılmalı ve gerekirse bu kurslara gitmek zorunlu olmalı.”

Ö.22 “Öğretmenlerin maaşları diğer çoğu meslek grubuna göre daha düşük. Öğretmenlerin sürekli fedakâr olduğundan bahsediliyor fakat öğretmenlere hak ettikleri maaş verilmiyor. Eğitimin kalitesinin yükselmesi için önce öğretmenler hayatından memnun olmalı, geçim sıkıntısı çekmemelidir.”

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırma sürecinde 2020 -2021 eğitim yılında Isparta ilinde 6 farklı okulda görev yapan 23 birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Pandemi döneminde karma eğitim modeli uygulanmıştır. Özellikle çocuklar için ilkokul birinci sınıf eğitim hayatının temelini oluşturmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin ilk kazanıldığı dönem olması nedeniyle pandemide diğer sınıf düzeylerine göre daha uzun süre (yaklaşık 8 hafta) yüz yüze eğitim yapmaları kararı alınmıştır. Pandemi döneminde uzaktan eğitim üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine odaklanmıştır. Bu çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin 21 Eylül 2020-13Kasım 2020 tarihleri arasında gerçekleştirdikleri ve yaklaşık 8 hafta boyunca uzaktan eğitim süreci ile birlikte sürdürdükleri yüz yüze eğitim faaliyetlerine odaklanılmıştır.

Elde edilen bulgular incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcılara 2020-2021 eğitim yılında uygulanmaya başlanan karma eğitimle ilgili görüşleri sorulduğunda genel olarak yeni modeli karmaşa, stres, kaygı, süre, dil problemleri ve devamsızlık kavramlarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Bakıoğlu ve Çevik (2020) ise tam tersine yüz yüze eğitim yapmamanın öğretmenlerde kaygı ve stres oluşturduğunu savunmaktadır. Bu kaygının sebebi öğrencilerin uzaktan eğitimle konuları yeteri kadar öğrenemeyeceklerini düşünmeleridir. Görüşme formları incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinde karmaşa ve kaygı durumunun genelde dönem başında yaşandığı ve zaman ilerledikçe azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre öğrenciler için eğitime ayrılan zamanın yetersiz olduğu, öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi konusunda sıkıntı yaşadıkları, devamsız öğrencilerin sınıf düzeninin ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Kaysi (2020) yaptığı araştırmada yüz yüze eğitimin dışında uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerin devamsızlık sorunu olduğu, canlı derslere katılım ve derslerde etkileşimin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerle ve velileriyle iletişim kuramama da diğer bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Kantos (2020) yaptığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle iletişim sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri genel olarak uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih etmekte ve genel olarak iki gün olan yüz yüze eğitim süresinin yetersiz olduğundan şikayet

etmektedir. Kantos (2020) yaptığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin bu araştırmaya benzer şekilde uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri ve özellikle ilkokullarda uzaktan eğitim yerine şu anda uygulanmakta olan karma (hibrid) eğitim modelinin daha faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Karma eğitim modeli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise uyum haftasının pandemi koşullarından dolayı yetersiz uygulandığı, sınıfın iki gruba bölünmesinin ve haftada sadece iki gün yüz yüze eğitim verilmesinin öğrencilerin okula uyumunu olumsuz etkilediği ve haftada iki gün yüz yüze eğitimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaysi (2020), Sirem ve Baş (2020), Arı ve Kanat (2020), Keskin ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmalarda yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda bu dönem öğrencilerin veli desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları ve özellikle yüz yüze eğitime devamın sağlanmasının çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sirem ve Baş (2020) yüz yüze eğitimde öğretmenin öğrenciyle temas kurması ve soru sorması gibi etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesine daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum öğrencilerin yüz yüze eğitime katılımının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılara bu dönemde yüz yüze eğitimde yaşanan sorunlar sorulduğunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüz yüze eğitim süresinin yetersiz olduğunu, Covid-19 salgınına yakalanma risklerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte ders anlatırken maske kullanmanın öğretmenleri zorladığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar bir ders saati süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesini de bir sorun olarak görmektedir. Bazı velilerin ilgisiz olması, temizlik konusunda sorun yaşanması, öğrencilerin bir kısmının okula devam etmemesi, zümre öğretmenleriyle yaşanan iletişim problemleri ve gruplara ayırarak eğitim yapmanın karmaşaya neden olması diğer sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara pandemi döneminde yüz yüze eğitim yapmakla önceki senelerde yüz yüze eğitim yapma arasındaki farklılıklar sorulduğunda en belirgin farklılığın maske kullanımı olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde gruba eğitim yapmak da ortaya çıkan diğer bir farklılıktır. Bunların dışında öğle tatilinin olmaması, teneffüs sürelerinin 15 dakikadan 10 dakikaya düşürülmesi, mesafeli sosyal yaşam ve temizliğin öneminin artması diğer farklılıklar olarak ifade edilmiştir.

Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kısa süre içinde EBA alt yapısını güçlendirmiş olması, özellikle internete erişimi olmayan öğrenciler için TRT EBA TV kanallarının kurulmuş ve yayına başlamış olması öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Özer ve Suna (2020) de yaptıkları çalışmada benzer şekilde EBA alt yapısının güçlendirilmesini ve EBA TV kanallarının kurulmasının önemli adımlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devran (2020) ise yaptığı çalışmada pandeminin eğitim üzerine en önemli etkisinin dijital eğitime geçiş olduğunu ve dijital eğitimin öneminin arttığını belirtmiştir. Kantos (2020) pandemi süreciyle birlikte EBA kullanımının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Can (2020) ise ülkemizde uzaktan eğitimin altyapı, içerik, erişim, güvenlik, tasarım gibi yönlerinden güçlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Okulların temizlik malzemesi ihtiyaçları bakanlık bütçesinden karşılanmaktadır. Okulların güvenlik görevlisi ve temizlik personeli ihtiyaçları İŞKUR ile yapılan sözleşme gereği bu yıl da TYP (Toplum Yararına Çalışma Programı) kapsamında karşılanmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı temizlik görevlilerinin yetersiz olduğunu düşünse de (%14,28) çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulun ve sınıfın temizliği ve hijyeni hakkında bir sorundan bahsetmemiştir. Ayrıca öğrencilere EBA sisteminde kullanmaları için ücretsiz internet hizmeti ve uzaktan eğitime erişimi olmayan öğrenciler için EBA Destek Noktaları ve ücretsiz tablet bilgisayar dağıtım süreci devam etmektedir. Bu uygulamalar da çalışmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Bununla birlikte Kantos (2020), Arı ve Kanat (2020), Bakioğlu ve Çevik (2020), Özer ve Suna (2020) öğrencilerin uzaktan eğitime erişimde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılara pandemi sürecinde eğitim kalitesinin ve verimliliğin artırılması için yapılması gerekenler hakkındaki önerileri sorulduğunda; katılımcılar şu önerileri dile getirmiştir:

Öncelikle yüz yüze eğitim için ayrılan süre artırılmalıdır. Okula düzenli olarak devam etmeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yapmaları sağlanmalıdır. İlkokul müfredatı pandemi koşullarına göre güncellenmeli ve yeniden düzenlenmelidir.

Uzaktan eğitime erişim de sorun yaşayan öğrencilerin bu problemi çözümlenmelidir. Bozkurt (2020) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin olumsuz etkilerinden biri olarak erişim sorunu yaşayan öğrencilerin eşitsizliğe yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Arı ve Kanat (2020) araştırma sonuçlarına benzer şekilde teknolojiye erişimi olmayan öğrencilerin bu süreçte sorun yaşayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) de öğrencilerin eğitime erişim de sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Özer ve Suna (2020) ise ilerleyen dönemlerde eğitimde dijitalleşmenin artacağını savunmuş ve bu durumun teknoloji ve dijital materyallere erişim sorunu çözülmezse fırsat eşitliği açısından sorunlara neden olacağını belirtmiştir.

Katılımcıların diğer bir önerisi ise; EBA vb. eğitim platformları desteklenmeli ve yerli bir canlı ders programı altyapısı geliştirilmelidir. Kantos (2020) de benzer şekilde her öğrencinin öğretmeniyle canlı ders işleyebileceği bir sistem alt yapısının kurulması gerektiğini savunmuştur. Devran (2020) ise dijital eğitim konusunda reform yapılması gerektiğini savunmaktadır. Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları en büyük sorunların teknolojik sıkıntılar ve uzaktan eğitim için gerekli olan programları kullanamamak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yerli ve Türkçe olarak hazırlanacak bir uzaktan eğitim programının ne kadar gerekli olduğunu ve yararlı olacağını göstermektedir.

Katılımcıların diğer önerileri ise; Öğretmenlerin ekonomik durumları iyileştirilmeli ve teknolojik ürün ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı benzer durumlar için önlem olarak bir stratejik plan geliştirmelidir. Pandemi sona erdikten sonra öğrenci ve öğretmenler için rehabilitasyon çalışmaları yapılmalıdır. Veliler eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmeli ve Türkçe bilmeyen veliler Türkçe öğrenmeye teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arı, A. ve Kanat, M. (2020). Covid-19 üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı, 459-492.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65), 35-41.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies Dergisi*, 15(4), 109-129.
- 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.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Can, E. (2020). Coronavirüs pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Devran, İ. (2020). Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. *2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections*, 46-67, 19-20 June, Nicosia.
- Kantos, Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri, K. Çift yıldız (Editör), *8. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 67-81, Elazığ: Asos Yayınevi.
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress*, 17-22, 1-2 Eylül, İstanbul.
- Keskin, M. ve Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- MEB. (2017). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 07/09/2017 tarih ve 13229961 Sayılı Yazısı.
- MEB. (2020a). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 18/09/2020 tarih Ve 13044945 Sayılı Yazısı.
- MEB. (2020b). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 08/10/2020 tarih ve 14430520 Sayılı Yazısı.
- MEB. (2020c). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 19/11/2020 tarih ve 16964289 Sayılı Yazısı.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, M. ve Suna, H. (2020). *Effects of covid-19 pandemic on education. Efections on the pandemic in the future of the world*. Ankara: TÜBA.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies Dergisi*, 15(4), 993-1009.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19rehberi*. [https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19\\_Rehberi.pdf](https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf), Erişim Tarihi: 12 Ekim 2020.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, Özel Sayı 1, 142-153.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report - 52*. [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200312-sitrep-52-covid-19.pdf?sfvrsn=e2bfc9c0\\_4](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200312-sitrep-52-covid-19.pdf?sfvrsn=e2bfc9c0_4), Erişim Tarihi: 15 Eylül 2020.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Disiplinler Arası Bağlamında İlk ve Ortaöğretim Programlarında Türkçe Algısı

## Turkish Language Perception in Primary and Secondary Curriculums in the Context of Interdisciplinarity

Sedat MADEN<sup>1</sup>

### Öz

Araştırmada, disiplinler arası bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında kullanım, bilinç ve önem verme bakımından Türkçe algısının hangi unsurlarla planlamaya dâhil edildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel yaklaşım benimsenmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, ilk ve ortaöğretim düzeyinde okutulan derslere yönelik öğretim programları oluşturmuştur. İlköğretim düzeyinde 15, ortaöğretim düzeyinde ise 14 zorunlu dersin öğretim programı incelenmiştir. Veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. İlk ve ortaöğretim programlarının disiplinler arası bir alan olarak Türkçe algısına dair unsurları betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, ilk ve ortaöğretim programlarının ortak açıklamalar kısmında *Anadilde İletişim* yetkinliği ve dil gelişimi bağlamında Türkçenin kullanımına ve önemine yönelik bir bilgilendirmenin yapıldığı tespit edilmiştir. İlköğretim programlarının özel amaçları arasında Türkçe algısına dair bir özel amaç bulunmamaktadır. Buna karşın ortaöğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde İslam dininin dilimiz üzerindeki etkisini fark etmeye dair bir amacın belirlendiği görülmüştür. İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, ortaöğretim düzeyinde ise Görsel Sanatlar ve Bilgisayar Bilimi programlarının alana özgü becerileri arasında Türkçe kavramı yer bulmuştur. Hayat Bilgisi, Trafik Güvenliği, Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, Sağlık Bilgisi, Trafik ve Bilgisayar Bilimi dışındaki programlarda Türkçenin kullanımına yönelik uygulama esası bulunmaktadır. Bu esas genellikle diğer ders / disiplinlerle ilişki kurma şeklinde açıklanmıştır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim programlarında Türkçe kavramını içeren bir kazanım bulunmamaktadır. Ancak kültürel değer, iletişim ve medya açısından dilin kullanımıyla ilişkili kazanım açıklamalarına rastlanmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* İlköğretim, ortaöğretim, program, Türkçe, algı, disiplinlerarasılık.

### Abstract

The purpose of this study is to determine the elements of Turkish perception in primary and secondary in curriculums the context of interdisciplinarity. Document analysis, one of the qualitative research models, was used in the study. Primary and secondary curriculums constituted the data source of the research. 15 curriculums in primary education and 14 in secondary education were examined. Data collected through document analysis. The obtained data were subjected to descriptive content analysis. As a result of the research, it was determined that there are explanations about communication competence and language development in the mother tongue in the common explanations part of primary and secondary curriculums. Among the special purposes of primary curriculums, there is no specific purpose regarding the perception of Turkish. On the other hand, a purpose has been determined in the Religious Culture and Moral Knowledge course at secondary education level. The concept of Turkish has found its place among the domain-specific skills of Social Studies at primary education level, and Visual Arts and Computer Science at secondary education level. There is an application basis in curriculums other than Life Science, Traffic Safety, Chemistry, Biology, Physical Education, Health Science, Traffic and Computer Science. This principle is usually explained as establishing relationships with other courses / disciplines. There is no acquisition involving the concept of Turkish in both primary and secondary curriculums. However, there are outcome explanations related to the use of language in terms of cultural value, communication, and media.

*Keywords:* Primary, secondary, curriculum, Turkish, perception, interdisciplinarity.

<sup>1</sup>Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, sedmaden@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8024-8182.



## GİRİŞ

İnsan, çevresindeki varlık ve olayları anlamlandırmak için bilgiye ihtiyaç duyar. İhtiyaç duyduğu bilgiyi deneyim, sezgi, inanç, otorite, mantık ve bilim yoluyla elde eder. Geçerli ve kesin bilgi ancak bilimsel yolla edinilir. Bilim, evren ve olaylara ilişkin doğru ve düzenli bilgiler sunar. Bilimsel bilgi insanın varlık ve olaylara dair sorularını yanıtlamak için gereklidir. İnsanın doğma, gelişme ve üreme özelliklerine dair soruları biyoloji, ruhsal gelişimiyle ilgili soruları psikoloji, diğer insanlarla etkileşimine dair soruları sosyoloji, insanoğlunun geçmişten bugüne nasıl eriştiğine dair soruları tarih, insanın yaşadığı mekânla ilgili soruları coğrafya, varlıkların yapısı ve yapısındaki değişimlere, bunların hesaplanmasına dair soruları matematik, fizik ve kimya gibi temel bilim alanlarının; güzel ve iyiye dair arayışları edebiyat ve sanat disiplinlerinin oluşmasını sağlamıştır. Varlık ve yaşamı anlamlandırma sürecinin temelinde insanın düşünme niteliği vardır. Düşündükçe yeni sorulara yanıt arayan insan bunu doğup büyüdüğü aile ve çevresindekilerden edindiği, iletişim aracı olarak kullandığı dil sayesinde gerçekleştirebilir. Bu yüzden dil, insanın düşüncelerinin kaynaklık ettiği bilimsel disiplinlerle yakın ilişki içindedir.

Dil, seslerden örülü bir iletişim sistemidir. İnsanın bilişsel, sosyal, duyuşsal ve motor gelişimine bağlı ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Dil aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumla da benzer ilişkiler içindedir. Yukarıda açıklanan bilim ve sanat disiplinlerinin oluşumu temelde insanın düşünce yeteneğine dayanır. Dil ve düşünce iç içedir. Heidegger'e (Steiner, 2003) göre "Dil, varlığın evidir". Varlığı anlamlandırma düşüncesi kapsadığından dilin düşüncenin evi olduğu da değerlendirilmiştir. Bu noktada Humboldt'un "Dil, düşünmenin dışı vurulmasından başka bir şey değildir." (Altuğ, 2001) önermesi yerindelik taşır. Bireyin bildiği ve kullandığı sözcüklerin düşünce dünyasının zenginliğine işaret ettiği de bilinmektedir (Maden ve Maden, 2018). Dolayısıyla insanın sözcüklerle diğer bir ifadeyle dil ile düşündüğü hesaba katıldığında bu ilişki ağının ne kadar girift ve bir o kadar da zorunlu olduğu görülebilir. Örneğin sosyolojinin konusu olan birlikte yaşama, bireylerin dil ile kuracakları doğru iletişim yaşantılarına, tarihin konusu olan başlarından geçenleri eksiksiz ve doğru biçimde dil ile kaydetmelerine, fen bilimlerinin alanında olan varlıkların oluşumu, yapısı ve değişimlerine dair hesaplamaları da aynı şekilde çözümlayebilmeleri ile bugünün yaşam standartlarına ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile dil, disiplinler arası bir özelliğe sahiptir. Bu durum dilin bilimsel tekniklerle incelenmesinde ve öğretimi sürecinde geçerlidir.

Türkçe öğretiminde, dil becerilerinin etkili ve yerleşik alışkanlıklar olarak kazandırılması için farklı disiplinlerden yararlanılması önemlidir. Farklı disiplinlerin bilgi, kural ve gerçek yaşamdaki yerinden yararlanılarak dil öğretiminde başarı ve motivasyon, tutum gibi duyuşsal kaynaklar desteklenebilir. Nitekim öğrenciler birbirinden farklı hazırbulunuşluk ve psikososyal özelliklere sahiptir. Bu nedenle, dil öğrenme ortamında farklı teknik ve uygulamalar işe koşulmalıdır. Alana özgü teknik ve araçların yanında diğer disiplinlerin ya da derslerin bilgi ve teknikleri bu noktada gereksinimleri karşılayabilir. Disiplinler arası öğretim anlayışı çağımızın çok yönlü düşünen insan profilini yetiştirmeye de hizmet eder.

Disiplinler arası öğretim; bir konu, kavram veya becerinin öğretiminde farklı açılardan değerlendirme ve yaşamdaki yerini tespit etme gibi yaklaşımlardan yararlanılmasına dayanır. Öğretimin konusu bir problem de olabilir. Bir problemin çözümü için problemi tanımlayıp, sebepleri ve çözüm yolları ortaya konulurken farklı disiplinlerin bilgi ve teknikleri işe yarayabilir. "Burada temel amaç, dersin konusunu teşkil eden kavramın incelenmesi olmakla birlikte, bu süreçte rol alan değişik konu alanlarının kavramla ilgili bilgi ve becerilerinin öğrenilmesi de önemlidir. Yani disiplinler arası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hem de bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur." (Yıldırım, 1996, 89). Arslantaş'a (2013) göre de disiplinler arası öğretim, disiplin temelli anlayışın eksikliklerini giderir. Olumsuz durumları olumluya dönüştürmek için alternatifler sunar. Yine alanyazında disiplinler arası eğitimin üstünlüklerine dair çeşitli görüşlere rastlanmaktadır. Yıldırım'a (1996) göre, disiplinler arasılık çok yönlü düşünmeyi amaçlar. Özkök (2005) ise disiplinler arası eğitimin eleştirel ve yaratıcı



düşünmeyi desteklediğini savunur. Bunlarla birlikte Aybek (2001) disiplinler arası öğretimin değişik alanlardaki bilgiyi bütünleştirmeye yardım ettiğini ve öğrencileri analiz, sentez düzeyinde düşünmeye yönelttiğini ifade etmektedir.

Türkçe öğretiminin, kapsamı itibarıyla, disiplinler arası niteliğe sahip olduğu öğretim sürecindeki planlamalarda da görülebilmektedir. Zira Türkçe, dinleme ve okuma aracılığıyla anlama, konuşma ve yazma aracılığıyla anlatma yeteneğini geliştirmeyi hedefleyen bir beceri dersidir. Bu özelliği dil becerilerinin kuralları ve kullanımı bakımından birçok alanla ilişkili olmasını beraberinde getirmektedir. İletişim tür ve ortamları, metin odaklılık gibi yönler disiplinler arası içeriğe sahiptir. Göğüş'e (1978, s.8) göre de dil öğretimi programları "Öğretmen öğrencilerinin yetiştirme düzeyine, yeteneklerine, ilgi ve gereksinimlerine göre, okulun ve çevrenin olanaklarını da göz önünde tutarak, bu çerçeveyi genişletip daraltabilir. Bu niteliğiyle dil dersi programları "çekirdek program" niteliği gösterir." Dolayısıyla Türkçe dersinde öğretmen öğrencilerinin diğer disiplinlerdeki ilgi ve yeterliklerinden yararlanabilir ve başka derslerle bağlantı kurabilir.

Türkçe öğretim programlarında dil becerilerinin disiplinler arası bir anlayışla geliştirilmesine dair hedefler bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretim programlarında ve lise düzeyinde Türk edebiyatı öğretim programlarında diğer alan ve bilimlerle, disiplinler arası ilişki kurulması planlanmıştır. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005, s.20) "Türkçe dersi öğrenciye sadece dil becerilerini kazandıran bir ders olarak ele alınmamıştır. Yine Program, öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanmasını öngörmüştür." Bu doğrultuda ilkokul programında diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişki kurulmasına yönelik semboller oluşturulmuştur. "Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları" ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2006, s.2) temel amaçlarından biridir. Türkçe dersi programlarında ara disiplin olarak Sağlık Kültürü, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam alanları belirlenmiş; tema, metin ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Türkçe dersinde kazanılan bilgi ve becerilere dayalı olarak gerçekleştirilen Türk Edebiyatı Dersi Programı'nda (MEB, 2011, s.3) da diğer çalışma alanları ve bilim dalları ile ilişki genel amaçlar arasında yer almıştır. Uygulamada olan öğretim programlarında ise diğer disiplinlerle ilişki ve bütünleştirme konusu ortak açıklamalar arasında yer almıştır.

Okul çağında öğrenilecek hemen hemen her konunun disiplinler arası bir yönü vardır. Bu konular sadece disiplin temelli öğretildiğinde veya öğretime konu olduğunda tam ve anlamlı öğrenme gerçekleşmeyebilir. Hem sosyal hem de fen bilimlerine dair derslerde ayrıca sanat ve teknoloji alanlarına dair derslerde bu durum açıkça görülebilir. Nitekim bu alanlara yönelik alanyazın incelendiğinde disiplinler arası eğitim anlayışının çeşitli araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Disiplinler arası eğitim yaklaşımının başarı (Alp, 2010; Akgün, 2008; Aksoy, 2011; Aydın ve Balım, 2005; Çimen, 2002; Konukaldı, 2012; Özçelik ve Semerci, 2016; Özdemir, 2014; Öztürk, 2019; Taşdemir ve Taşdemir, 2011; Turna, 2019; Üstüner, 2007; Yarımca, 2011) ve tutum (Arslantaş, 2013; Aydın ve Balım, 2005; Öztürk, 2019; Turna, 2019) üzerine etkilerine ve görüş almaya (Angın Savaş, 2010) yönelik araştırmalar alanyazında yer almaktadır. Öğretim programları açısından disiplinler arası yaklaşımı inceleyen ve bu alanda yapılmış tezleri analiz eden çalışmalar da yapılmıştır (İşler, 2004; Özay Köse, 2016; Turna ve Bolat, 2015; Yıldırım, 1996;). Bunların yanında Şahbaz ve Çekici'nin (2012) Türkçe dersini disiplinler arası bir alan olarak irdelediği, Kanatlı ve Çekici'nin (2013) ise Türkçe ile disiplinler arası etkileşim kurabilecek dersleri belirlediği ve değerlendirdiği incelemesi bu konuda yol göstericidir. Ayrıca Şimşek'in (2018) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri disiplinler arası eğitim bağlamında incelediği araştırmasına da ulaşılabilmektedir. Buna karşın ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okutulan derslerdeki Türkçe görünüm ve algısını inceleyen, programlardan yola çıkarak bu konudaki planlamayı ortaya koyan bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Alanyazından hareketle,

disiplinler arası yaklaşım bakımından Türkçenin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi derslerdeki yeri ve ne şekilde ilişkilendirildiğine dair durumun tespit edilmesine ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, disiplinler arası bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında kullanım, bilinç ve önem verme bakımından Türkçe algısının hangi unsurlarla planlamaya dâhil edildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlk ve ortaöğretim programlarının ortak açıklamaları arasında Türkçe algısı ne şekilde yer almaktadır?
2. İlk ve ortaöğretim programlarının özel amaçlar arasında Türkçe algısı ne şekilde yer almaktadır?
3. İlk ve ortaöğretim programlarının uygulamaya dair esasları arasında Türkçe algısı ne şekilde yer almaktadır?
4. İlk ve ortaöğretim programlarının temel veya alana özgü becerileri arasında Türkçe algısı ne şekilde yer almaktadır?
5. İlk ve ortaöğretim programlarının kazanımları ve açıklamaları arasında Türkçe algısı ne şekilde yer almaktadır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, betimsel niteliktedir. Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Çünkü araştırma, var olan bir durumu doğal ortamında ve bütünlük içerisinde aktarmayı amaçladığından nitel yaklaşımın doğasına uygundur. Nitel araştırmalarda veriler tek tek kodlanır, kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırılacak konu ya da konular gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2010; Ekiz, 2009; Merriam, 1998; Yıldırım, 1999). Araştırmada da ilk ve ortaöğretim düzeyi öğretim programlarındaki Türkçenin kullanımı ve önemine dair algı var olduğu şekliyle bütüncül bir bakış açısıyla tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle çalışmada, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacına yönelik olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi veya analizi, Karasar'ın (2015) aktardığına göre, konuyla ilgili mevcut belge ve kayıtların veri kaynağı olduğu araştırma tekniğidir (Best, 1959; Rummel, 1968). Karasar'a göre doküman incelemesi, genel tarama ve içerik analizi şeklinde iki farklı türde gerçekleştirilmektedir. Özkan'a (2019, s.5) göre de "doküman incelemesinin araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Bunun yanında, veri toplama tekniği olarak kullanıldığında ise bilimsel araştırma sürecinin bir parçası hâline gelmektedir." Dolayısıyla doküman incelemesi hem bir araştırma yöntemi hem de bu yöntemin uygulanması, verilerinin toplanmasında kullanılabilir veri toplama tekniği olarak kullanılabilir. Bu doğrultuda araştırmada, ilk ve ortaöğretim düzeyi öğretim programları Türkçenin kullanımı ve önemine dair algı açısından gözden geçirilmiş, sorgulanmış ve analiz edilmiştir.

#### **Veri Kaynağı**

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2018 yılında uygulamaya konulan ilk ve ortaöğretim düzeyi öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretim programları TTKB tarafından yayınlanan Haftalık Ders Çizelgelerinde (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>) yer alan derslere göre belirlenmiştir. İncelemede zorunlu dersler kapsama alınmıştır. Öğretim programlarına ilişkin dokümanlar <https://mufredat.meb.gov.tr/> web sayfasından edinilmiştir. Ayrıca araştırma, kullanım, bilinç ve önem verme bakımından Türkçe algısını tespit etmeye yönelik olduğundan

Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile yabancı dil öğretim programları veri kaynağına alınmamıştır. Buna göre, ilköğretim düzeyinde 15 zorunlu dersin öğretim programı incelenmiştir. Türkçe ve İngilizce öğretim programları kapsam dışında tutulmuştur. Ortaöğretim düzeyinde ise, 14 öğretim programı incelenmiştir. Anadolu liseleri ortak derslerine yönelik öğretim programları veri kaynağına alınmıştır. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı ile yabancı dil öğretimine yönelik programlar kapsam dışında tutulmuştur. Fen ve meslek liseleri için hazırlanmış ders programları incelenmemiştir.

Bu ölçütlere göre araştırmanın veri kaynağında aşağıdaki öğretim programları yer almıştır:

Tablo 1. Veri Kaynağındaki Öğretim Programları

Yıl	İlköğretim Programları	Yıl	Ortaöğretim Programları
2018	Sosyal Bilgiler	2018	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
2018	Hayat Bilgisi	2018	Tarih
2018	Matematik	2018	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük
2018	Fen Bilimleri	2018	Coğrafya
2018	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2018	Matematik
2018	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2018	Fizik
2018	Beden Eğitimi ve Spor	2018	Kimya
2018	Beden Eğitimi ve Oyun	2018	Biyoloji
2018	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	2018	Felsefe
2018	Görsel Sanatlar	2018	Beden Eğitimi ve Spor
2018	Teknoloji ve Tasarım (7-8.Sınıflar)	2018	Görsel Sanatlar
2018	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4.Sınıflar)	2018	Müzik
2018	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6.Sınıflar)	2018	Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü
2018	Trafik Güvenliği	2018	Bilgisayar Bilimi
2018	Müzik		

Veri kaynağındaki öğretim programlarındaki Türkçe algısına dair unsurlar belirlenirken anahtar kavramlardan yararlanılmıştır. Programlar önce Türkçe alanına yönelik *Türkçe, Türk dili, dil, kelime, sözlü, yazılı, okuryazar, ifade, sözcük, dilsel, yabancı terim, diğer disiplinler / derslerle ilişki* anahtar kavramlara göre taranmıştır. Daha sonra program metinleri genel olarak taranmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada ilk ve ortaöğretim dersleri programlarının Türkçe algısına dair unsurları doküman incelemesi tekniğine başvurularak toplanmıştır. Doküman incelemesi tek başına kullanılabilirdiği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın veri kaynağında yer alan ilköğretim ve ortaöğretim programları ayrı ayrı taranmıştır. Öğretim programları alt problemlere göre; *ortak açıklamalar* (amaç, perspektif, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme, bireysel gelişim), *dersin özel / genel amaçları, temel / alana özgü beceriler, uygulama esasları, kazanımlar* başlıkları altında incelenmiş ve anahtar kavramlar yardımıyla Türkçe algısına dair veriler elde edilmiştir. Anahtar kavramlar belirlenirken Türkçe eğitimi uzmanı ve öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Anahtar kavramların geçmediği ancak millî ve kültürel değer, millî kimlik, iletişim, dil becerileri, edebî ürün, bilişim, medya ile ilgili unsurlar da genel taramada tespit edilmiştir. Türkçe algısına dair veriler bu temalar altında tasnif edilmiştir.

Doküman incelemesinde, araştırma amacına bağlı olarak olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller, belge ve kayıtlar genel taramaya ve içerik analizine tabi tutulur. Araştırmada betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, ilköğretim ve ortaöğretim derslerine yönelik uygulamada olan öğretim programları taranmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler belirli kategorilere ayrılmıştır. Türkçe algısına dair unsurların öğretim programlarındaki dağılımı, belirli başlıklar altında betimsel analizle çözümlenmiştir. Daha sonra Türkçe algısıyla ilişkili unsurlar bu kategoriler altında belirli kavram ve temalar çerçevesinde içerik analizi ile düzenlenmiştir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve

bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.27). Bu sayede ulaşılan veriler önce belirli temalar altında özetlenmiş, sonra ilişkili oldukları kavramlar açısından birleştirilmiş, örnek ifadelerle yorumlanmıştır. Veri analiz sürecinde ulaşılan Türkçe algısına dair amaç, ilke, beceri ve kazanım verileri, araştırmacı ile birlikte 2 değerlendirici (1 Türkçe eğitimi uzmanı- 1 Türkçe öğretmeni) tarafından kontrol edilmiştir. Özellikle kazanım açıklamalarındaki Türkçenin kullanımı ile ilgili unsurlarda görüş birliği sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bu işlemler sonucunda, Türkçe algısına dair veriler öğretim programında bulunma (+) ve bulunmama (-) durumuna göre, doğrudan alıntılarla bulgulaştırılmıştır.

## BULGULAR

### *İlköğretim Programlarında Türkçe Algısına Dair Bulgular*

İlköğretim düzeyinde okutulan dersler için hazırlanan öğretim programlarında Türkçe bilinci ve algısının hangi unsurlarla planlamaya dâhil edildiğini tespit etmek için tüm programlarda ortak olan açıklamalar; ders programına yönelik özel amaçlar, temel beceriler, uygulamada dikkat edilecek hususlar ve kazanım açıklamaları incelenmiştir.

### *Genel / ortak açıklamalara dair bulgular*

2017 yılından bu yana Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan öğretim programlarının girişinde amaç, perspektif, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme ve bireysel gelişim ile ilgili ortak açıklamalara yer verilmektedir. Bu ortak açıklamalar ilköğretim düzeyindeki dersler arasında temel yaklaşım ve ölçütlerini ortaya koymaktadır. Böylece öğrenme-öğretme sürecine dair sahip olunan yaklaşım tüm derslerde etkili olmakta, dersler arasında genel hedefler bakımından ilişki kurulabilmektedir. Söz konusu ortak açıklamalardaki Türkçenin kullanımı ve yerine dair tespitler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. İlköğretim Programlarının Ortak Açıklamalarında Türkçe Algısı

Program	Yetkinlikler	Bireysel Gelişim ve Öğretim Programı
1. Sosyal Bilgiler		
2. Hayat Bilgisi		
3. Matematik		
4. Fen Bilimleri	<b>Anadilde</b> iletişim: Kavram,	Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir. Söz gelimi <b>dil gelişimi</b> düşünce gelişimini etkiler ve düşünce gelişiminden etkilenir. Bu sebeple öğretmenlerden, öğrencinin edindiği bir kazanımın, gelişimde başka bir alanı da etkileyeceğini dikkate alması beklenir.
5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde <b>dilsel etkileşimde</b>	
6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		
7. Beden Eğitimi ve Spor		
8. Beden Eğitimi ve Oyun		
9. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi		
10. Görsel Sanatlar		
11. Teknoloji ve Tasarım	bulunmaktadır.	
12. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım		
13. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım		
14. Trafik Güvenliği		
15. Müzik		

İlköğretim programlarının ortak açıklamaları arasındaki *Yetkinlikler* ve *Bireysel Gelişim ve Öğretim Programı* bölümlerinde Türkçenin kullanımı ve önemine dair planlama yer almaktadır. Tablo 2’de göre yetkinlikler arasındaki *Anadilde İletişim* yetkinliği ve bu konuda sahip olunacak yeterlilik düzeyi ilköğretim programlarında açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre ilköğretim programları öğrencilere Türkçeyi farklı bağlamlarda yazılı ve sözlü olarak etkili biçimde kullanabilme yeterliliğini kazandırmalıdır. Türkçenin iletişimde etkili kullanımı için öğrencilerin dil gelişimi ve Türkçe öğretimi süreci ile ilişki içinde olunması gerektiği de anlaşılmaktadır. Yine *Bireysel Gelişim* başlığı altında insanların farklı alanlarındaki gelişiminin bütünlük arz ettiğine değinilmekte ve bununla ilgili dil gelişimi örneği verilmektedir. Bu açıklama ile, insanın gelişim

özelliklerinden biri olan dil becerilerinin tüm ilköğretim kademesinde dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunların dışında öğretim programlarına yönelik amaçlar, perspektif, değerler, ölçme-değerlendirmeye dair ortak açıklamalar arasında Türkçenin kullanımına dair herhangi bir planlamanın yer almadığı görülmektedir.

### **Özel amaçlara dair bulgular**

İlköğretim düzeyinde okutulan derslere yönelik öğretim programlarının özel amaçları arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. İlköğretim Programlarının Özel Amaçlarında Türkçe Algısı

<b>Program</b>	<b>Amaç ifadesi</b>
Sosyal Bilgiler	-
Hayat Bilgisi	-
Matematik	-
Fen Bilimleri	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-
Beden Eğitimi ve Spor	-
Beden Eğitimi ve Oyun	-
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-
Görsel Sanatlar	-
Teknoloji ve Tasarım (7-8.Sınıflar)	-
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4.Sınıflar)	-
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6.Sınıflar)	-
Trafik Güvenliği	-
Müzik	-

Tablo 3'e göre, ilköğretim düzeyine yönelik öğretim programlarında Türkçenin kullanımına dair bir özel amaç bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretim programlarının özel amaçları arasında *Türkçe, Türk dili, ana dili, dil* kavramlarının geçmediği görülmektedir. Ancak dolaylı olarak Türkçe ve ana dili bilinci ile ilgili bazı amaç ifadelerinin olduğu da eklenmelidir. Bunlar;

*Sosyal Bilgiler Dersi Programı*'nda (2018, s.8) "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri amaçlanmaktadır.",

*Hayat Bilgisi Dersi Programı*'nda (2018, s.8) "Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir. Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.",

*Fen Bilimleri Dersi Programı*'nda (2018, s.9) "Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.",

*İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı*'nda (2018, s.8) "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri",

*Beden Eğitimi ve Spor Dersi Programı*'nda (2018, s.9) "Beden eğitimi ve spor yoluyla iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.",



*Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Programı*'nda (2018, s.9) "Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.",

*Görsel Sanatlar Dersi Programı*'nda (2018, s.8) "Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan bireyler yetiştirmektedir.",

*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4. Sınıflar) Programı*'nda (2018, s.7) "Teknolojinin iletişim ve araştırma amacıyla kullanımına ilişkin anlayış geliştirmelerini",

*Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6. Sınıflar) Programı*'nda (2018, s.8) "Bilişim teknolojilerini etkili ve amacına uygun kullanmalarını",

*Müzik Dersi Programı*'nda (2018, s.8) "Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak. Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak" şeklindeki amaç ifadeleri millî ve kültürel değer, iletişim ve kendini ifade etme şekli olarak Türkçenin kullanımı ve böylece dersle ilişkisine dair bir planlanma içermektedir. Bunların dışındaki öğretim programlarında bahsedilen dolaylı ilişkilendirmenin yapılabileceği amaç ifadelerine rastlanmamaktadır.

### **Temel becerilere dair bulgular**

İlköğretim düzeyi öğretim programlarının temel ve alana özgü becerileri arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. İlköğretim Programlarının Temel ve Alana Özgü Becerilerinde Türkçe Algısı

<b>Program</b>	<b>Beceri</b>
Sosyal Bilgiler	+ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma Dijital okuryazarlık İletişim Medya okuryazarlığı
Hayat Bilgisi	+ Millî ve kültürel değerleri tanıma İletişim Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma
Fen Bilimleri	+ İletişim
Müzik	+ Kendini müzik yoluyla ifade edebilme Müziği millî ve manevi değerlerle ilişkilendirebilme Dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme
Matematik	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-
Beden Eğitimi ve Spor	-
Beden Eğitimi ve Oyun	-
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	-
Görsel Sanatlar	- Medya Okuryazarlığı Görsel Okuryazarlık Bilişim Teknolojilerini Kullanma
Teknoloji ve Tasarım (7-8.Sınıflar)	-
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4.Sınıflar)	-
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6.Sınıflar)	-
Trafik Güvenliği	-

Tablo 4'e göre, ilköğretim düzeyine yönelik programlar arasında Türkçe kavramı sadece Sosyal Bilgiler dersinde beceriler arasında planlanmakta; Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri programlarında ise bazı becerilerle dolaylı bir ilişki kurulabilmektedir. Diğer öğretim programlarında Türkçenin kullanımı ve önemine ilişkin bir beceri planlanması bulunmamaktadır.



Bu bulgu, uygulamada olan programlarda, 2005 sonrasında öğretim programlarının yeni ve farklı özellikleri arasında kabul edilen temel / ortak becerilerin değişikliğe uğradığını göstermektedir.

### **Uygulamada dikkat edilecek esaslara/hususlara dair bulgular**

İlköğretim düzeyi öğretim programlarının uygulanmasına dair hususlar arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Hususlarda Türkçe Algısı

Program	İlke-Açıklama
Sosyal Bilgiler	+ Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. (s.10)
Hayat Bilgisi	-
Fen Bilimleri	+ ...Öğretmen, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendirir ve uygulamalarda evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar. Öğrenciler, akranları ile birlikte bir bilgiyi araştırıp sorgularken etkili iletişim ve iş birliği gerçekleştirir. (s.10)
Müzik	+ Öğrencilerin eğitim öğretim sürecini bir bütün olarak tamamlamaları için Müzik dersi işlenirken diğer dersler ile ilişkilendirmeler göz önünde bulundurulmalıdır. (s.9)
Matematik	+ Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir. Bu amaçla diğer derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe ilişkilendirmeler yapılmalıdır... (s.15)
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	+ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, ...için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. (s.9)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	+ Öğretim Program'ında yer alan, alana özgü kelime, kavram ve tamlamaların yazım ve telaffuzunda "TDK Yazım ve İmla Kılavuzu" esas alınır. (s.9) Ünite konularının özelliğine göre ayet ve hadislerden, yazılı ve sözlü edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit, vecize, deyiş, nefes vb.) örnek okuma metinlerine yer verilir. (s.9)
Beden Eğitimi ve Spor	+ Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve stratejileri belirlenirken diğer derslerle ve gündelik hayatla ilişkilendirmeye özen gösterilir. (s.10)
Beden Eğitimi ve Oyun	+ Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nın genel çıktılarına ulaşmak için diğer derslerle ve hayatla ilişkilendirme yapılması önemlidir. Öğretmenler Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programı'nı uygularken ilkokulda yer alan Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Müzik derslerindeki konularla ilişkilendirme yapılmalıdır. (s.11)
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	+ Öğretmen, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerlerini pekiştirmeli (s.9)
Görsel Sanatlar	+ Öğrencilerin Program'da yer alan kazanımları elde edebilmesi için diğer derslerle iş birliği yapılmalıdır. Bu anlamda kazanımlar Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik, Hayat Bilgisi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilmelidir. (s.9)
Teknoloji ve Tasarım (7-8.Sınıflar)	+ Kazanımların Fen Bilimleri dersi başta olmak üzere Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi gibi birçok alan ile iş birliği içinde verilmesi sağlanmalıdır. (s.10)
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4.Sınıflar)	+ Bu süreçte ele alınacak problemlerin ve çözüm önerilerinin doğrudan gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve gerçek bir probleme çözüm üretilmesi son derece önemlidir. Bu amaçla öğrenme sürecinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. (s.8)
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6.Sınıflar)	+ Bu süreçte ele alınan problemlerin ve çözüm önerilerinin doğrudan gerçek hayatla ilişkilendirilmesi ve gerçek bir probleme çözüm üretilmesi son derece önemlidir. Bu amaçla öğrenme sürecinin diğer derslerle ilişkilendirilmesi de önerilmektedir. (s.8)
Trafik Güvenliği	-

Tablo 5'e göre, ilköğretim düzeyinde okutulan derslerden Hayat Bilgisi ve Trafik Güvenliği dışındaki derslerin öğretim programlarının uygulanma esasları arasında Türkçenin kullanımına hizmet edecek ilke ve açıklamalar bulunmaktadır. Bunlar arasında diğer derslerle ilişki kurma ilkesi başı çekmektedir. Söz konusu ilkenin bulunduğu ders ile diğer dersler arasında uygulamada birliktelik ve ilişki kurulmalıdır. İlişki kurulacak ve dersin kazanımlarına hizmet edecek derslerden biri de Türkçedir. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programında yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmak için farklı yöntemler kullanma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programındaki yazım ve telaffuzda Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzunun esas alınması ise önemlidir. Bunlarla birlikte edebî ürünleri okutma, millî bir değer ve iletişim aracı olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaya derslerde dikkat edilmesi, öğretim programlarının uygulanma ilkeleri arasında yer almıştır. Bu bulgu, ilköğretim düzeyindeki derslerde genel olarak Türkçe dersi ile ilişki kurulmasına dair bir planlamanın olduğunu göstermektedir.

### **Kazanımlara dair bulgular**

İlköğretim düzeyi öğretim programlarının kazanım ve açıklamaları arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. İlköğretim Programlarının Kazanımlarında Türkçe Algısı

Program	Kazanım	Açıklama
Sosyal Bilgiler	+ SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	(5. Sınıf) Kültür ve Miras: Bu öğrenme alanı işlenirken estetik ve kültürel mirasa duyarlılık gibi değerlerle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile araştırma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır. (s.17) <i>Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır.</i> (s.20)
	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	Destan, yazıt ve diğer kaynaklardan yararlanır. (s.20)
	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	(6. Sınıf) Etkin Vatandaşlık: Bu öğrenme alanı işlenirken eşitlik değeriyle eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile politik okuryazarlık becerilerinin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır. (s.22) <i>Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.</i> (s.22)
	SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular. (s.22)	(7.Sınıf) Birey ve Toplum: Bu öğrenme alanı işlenirken özgürlük ve sorumluluk gibi değerlerle iletişim ve medya okuryazarlığı gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır. (s.23) <i>Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.</i> (s.23)
Hayat Bilgisi	+ HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	<i>Öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde "teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim" gibi nezaket ifadelerinin kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulur.</i> (s13)
Fen Bilimleri	-	
Müzik	+ Mü.3.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	<i>Öğrencilerin duygularını drama, resim, şiir, düzyazı vb. yollarla ifade etmeleri sağlanır.</i> (s20)

		Mü.4.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Öğrencilerin dinledikleri müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini; yazılı, sözlü anlatım, resim, drama vb. yollarla veya bilişim teknolojilerinden yararlanarak ifade etmelerine ilişkin etkinlikler düzenlenir. (s.26)
		Mü.5.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	
		Mü.6.C.1. Dinlediği farklı türdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini farklı anlatım yollarıyla ifade eder.	Öğrencilerin dinledikleri farklı türlerdeki müzikler ile ilgili düşüncelerini özgün anlatım yollarıyla (resim yapma, harekete dönüştürme, öykü ve şiir yazma vb.) ifade etmeleri istenir. (s.29)
		Mü.8.D.2. Dinlediği farklı türlerdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.	
Matematik	-		
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	+	İTA.8.4.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılapları ve gelişmeleri kavrar.	a) Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılabı, Millet Mektepleri, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu ele alınır. (s.12)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	+	4.1.1. Dinî ifadeleri, günlük konuşmalarda doğru ve yerinde kullanır.	Selam konusunda; esselamü aleyküm / selamün aleyküm ifadeleri ile dilimizde yaygın olarak kullanılan diğer selamlama cümlelerine yer verilir. (s.16)
Beden Eğitimi ve Spor	-		
Beden Eğitimi ve Oyun	-		
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	+	Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.	Verilen örneklerin saygı, sorumluluk alma, iş birliği ve paylaşım, kararlara katılma, kurallara uyma, diyalog ve iletişimi içermesi sağlanır. (s.15)
Görsel Sanatlar	+	G.2.1.4. Farklı yazılı kaynak, kavram ve temalardan esinlenerek görsel sanat çalışmasını oluşturur. (s.16) G.8.1.4. Yazı ve görsel kullanarak görsel sanat çalışması oluşturur. G.8.3.6. Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların etkisini analiz eder.	<b>(2. Sınıf)</b> Kazanımlar disiplinler arası yaklaşım kapsamında Türkçe dersi "Yazma" öğrenme alanıyla, ... ve diğer ilgili olan derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilebilir. (s.16) Güncel ve sosyal sorumluluk gerektiren konularla ilgili afiş veya karikatür çalışmasının özellikleri ve oluşturulma süreci üzerinde durulabilir. (s.30)
Teknoloji ve Tasarım (7-8.Sınıflar)	-		
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (1-4.Sınıflar)	+	BT.3.D4.4.İletişim kurma, araştırma yapma ve iş birliği sağlama sürecinde teknolojinin ve internetin önemini tartışır. (s12)	
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (5-6.Sınıflar)	+	BT.5.3.2.3. Arama motorlarını kullanarak basit düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.1. Arama motorlarını kullanarak ileri düzeyde araştırma yapar. BT.6.3.2.2. Bilgiye ulaşırken zararlı ve gereksiz içerikleri ayırt eder. BT.6.3.3.6. İhtiyaca göre doğru iletişim aracını seçerek etkili biçimde kullanır. (s17)	Katalog tarama, kütüphane, sözlük, ansiklopedi gibi farklı örneklerin incelenmesi sağlanır. (s.12) Ulaşılan bilgilerin doğruluğu konusunda şüpheli yaklaşımlarla farklı kaynaklardan sorgulama yapmaları sağlanır. (s.16)
Trafik Güvenliği	-		

Tablo 6'ya göre, ilköğretim düzeyi öğretim programlarında Türkçe kavramını içeren bir kazanım bulunmamaktadır. Sosyal Bilgiler programının öğrenme alanı açıklamalarında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ve okuryazarlıklara, Görsel Sanatlar programında ise Türkçe dersi Yazma öğrenme alanından yararlanmaya işaret edilmektedir. Ayrıca İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programında Harf İnkılabı, Millet Mektepleri ve Türk Dil Kurumunun kuruluşuna temas edilmesi

de Türkçenin tarihî gelişimi açısından önemlidir. Bunların yanında programlarda Türkçenin kullanımına ve dersin kazanımları açısından ilişki kurulmasına dair açıklamalar mevcuttur. Sosyal Bilgiler, Müzik, Hayat Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım programlarında dersin kazanımlarına ulaşmak için Türkçe bilgi ve becerilerinden yararlanılmasına dair kazanım ve açıklaması yer almaktadır. Bulgulara göre, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi programlarında kültürel öge, medya ortamı ve nezaket kuralları üzerinden dilin kullanımına dair öğretim sürecinde ilişkilendirmenin yapılacağı görülmektedir. Yine Tabloya göre, Müzik dersinde kendini ifade etme aracı olarak ve Görsel Sanatlar dersinde ise yazılı ve sembolik dil açısından Türkçenin ses ve anlatım özelliklerine görev düşmektedir. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi programında birlikte yaşama kültürü ile ilgili kazanımda, birlikte yaşama ve toplum olabilmenin en önemli unsurlarından olan iletişim üzerinde durulmaktadır. İletişimin temel aracının dil olduğu düşünüldüğünde ise, bu dersin kazanımları doğrultusunda Türkçe ve Türkçe dersinin içeriğiyle ilişki içerisinde olunması beklenmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında yer alan dinî ifadeleri doğru ve yerinde kullanmaya dair kazanım ve açıklamasındaki selamlama ifadelerine dikkat çekilmesi söz varlığını zenginleştirme açısından önemlidir. Nitekim selamlama ifadeleri arasında hem Arapça hem de Türkçe kalıp sözlerin olması bu konuda bir bilinç kazandırmaya hizmet etmektedir. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ilkökul programında, internet ortamında iletişim kurarken dilin nasıl kullanılacağına, bu konuda akranlar ile iş birliği yaparak ve tartışarak anlayış geliştirmeye yönelik bir kazanımın olması çağın gerekleri ile uyumludur. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ortaokul programında ise, iletişim araçlarını amaca uygun kullanma ve içeriğini sorgulama ayrıca arama motorlarından bilgi edinme sürecinde Türkçe anlama becerilerinin kullanımı hedeflenmektedir.

### **Ortaöğretim Programlarında Türkçe Algısına Dair Bulgular**

Ortaöğretim ya da liseler için hazırlanan öğretim programlarında Türkçe algısının ne şekilde planlamaya dâhil edildiğini belirlemek amacıyla tüm programlarda ortak olan açıklamalar; derse yönelik genel amaçlar, alana özgü beceriler, uygulamada dikkat edilecek hususlar ve ünite-kazanım açıklamaları incelenmiştir.

#### ***Genel / ortak açıklamalara dair bulgular***

2017 yılından sonra uygulamaya konulan ortaöğretim programlarında, dersle ilgili planlamaya geçilmeden önce amaç, perspektif, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme ve bireysel gelişim ile ilgili ortak açıklamalara yer verilmektedir. Bu ortak açıklamalar liselerde okutulan dersleri aynı yaklaşım ve çerçeve etrafında birleştirmeyi amaçlamaktadır. Buna uygun olarak ortaöğretim düzeyindeki tüm derslerde, temel alınan öğrenme-öğretme yaklaşımı etkili olmakta, dersler arasında genel hedefler bakımından ilişki de kurulmaktadır. Bahse konu olan ortak açıklamalar bölümündeki Türkçenin kullanımı ve yerine dair planlamaya ilişkin tespitler Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Ortaöğretim Programlarının Ortak Açıklamalarında Türkçe Algısı

Program	Yetkinlikler	Bireysel Gelişim ve Öğretim Programı
1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		
2. Tarih		
3. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük		
4. Coğrafya		
5. Matematik		
6. Fizik		
7. Kimya		
8. Biyoloji		
9. Felsefe		
10. Beden Eğitimi ve Spor		
11. Görsel Sanatlar		
12. Müzik		
13. Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü		
14. Bilgisayar Bilimi		

Tablo 7’de, Türkçe algısına dair planlama açısından ilköğretim ile ortaöğretim programlarının ortak açıklamaları arasında benzerlik olduğu görülmektedir. İlköğretim programlarında olduğu gibi, *Yetkinlikler* ve *Bireysel Gelişim ve Öğretim Programı* bölümlerinde Türkçe algısı ile ilgili bir planlamaya rastlanmaktadır. Bulgulara göre, yetkinlikler arasındaki *Anadilde İletişim* yetkinliği ve temel dil becerilerinin kullanımı bakımından sahip olunacak yeterlilik düzeyi programlarda açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre ortaöğretim programları öğrencilere Türkçeyi farklı bağlamlarda yazılı ve sözlü olarak etkili biçimde kullanabilme yeterliliğini kazandırmalıdır. Bunun için lise düzeyindeki derslerin Türk dili ve edebiyatı öğretimi süreci ile ilişki içinde olması gerektiği anlaşılmaktadır. *Bireysel Gelişim* bölümdeki ortak açıklamalar arasında da fiziksel, bilişsel, sosyal açıdan bireyin gelişiminin bütünlük arz ettiğine değinilmektedir. Bireyin gelişim özellikleri arasındaki ilişkiye dil gelişimi örnek verilmektedir. Buradan hareketle insanın gelişim özelliklerinden biri olan dilin tüm derslerde dikkate alınmasının istenildiği açıktır. Ortaöğretim programlarına yönelik ortak amaçlar, perspektif, değerler, ölçme-değerlendirmeye dair ortak açıklamalar arasında Türkçenin kullanımına dair herhangi bir planlamanın yer almadığı görülmektedir.

### Genel amaçlara dair bulgular

Tablo 8. Ortaöğretim programlarının genel amaçlarında Türkçe algısı

Program	Amaç
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	+ İslam dininin; kültürümüz, dilimiz, sanatımız, örf ve âdetlerimiz üzerindeki etkisini fark etmeleri, (s.8)
Tarih	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-
Coğrafya	-
Matematik	-
Fizik	-
Kimya	-
Biyoloji	-
Felsefe	-
Beden Eğitimi ve Spor	-
Görsel Sanatlar	-
Müzik	-
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-
Bilgisayar Bilimi	-

Ortaöğretim düzeyinde okutulan derslerin öğretim programlarının genel amaçları arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8’e göre, ortaöğretim düzeyine yönelik öğretim programlarında Türkçenin kullanımına ve dersle ilişkisine dair sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında bir genel amaç ifadesi yer almaktadır. Bunun dışında lise düzeyinde okutulan derslerin genel amaçları arasında *Türkçe, Türk dili, ana dili, dil* kavramlarını içeren bir planlama bulunmamaktadır. Bu kavramları içermese de dolaylı olarak Türkçe ve ana dili bilincine hizmet edecek bazı amaç ifadelerinin olduğu da tespit edilmiştir. Bunlar;

*Tarih Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.11) “İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları”,

*İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.12) “Atatürk’ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı’nın anlamını ve önemini kavramaları”,

*Biyoloji Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.11) “Araştıran, eleştirel düşünen, iş birliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan, üreten, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler olmaları amaçlanmaktadır.”

*Felsefe Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.13) “Felsefenin diğer disiplin alanlarıyla ilişkisini kavramaları; Tartışma kültürünü geliştirebilmeleri, Düşüncelerini ifade ederken kavramları doğru ve yerinde kullanabilmeleri, ifade ettiği düşüncelerin tutarlı ve temellendirilmiş olmasına özen göstermeleri amaçlanmaktadır.”

*Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.11) “Duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün sanatsal tasarımlara dönüştürerek kendisini sanat yolu ile ifade etmesi”,

*Müzik Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.13) “Müziğin diğer sanat dallarıyla ilişkisini kurarak estetik duygularını geliştirmeleri”,

*Bilgisayar Bilimi Dersi Öğretim Programı’nda* (2018, s.11) “Bilişim teknolojilerini etkili ve amacına uygun kullanmalarını” şeklinde geçen amaç ifadeleri millî kimlik ve kültürel değer, iletişim ve kendini ifade etme şekli olarak Türkçenin kullanımı ve dersle ilişkisine dair bir planlanma içermektedir.

### **Temel becerilere dair bulgular**

Ortaöğretim düzeyi öğretim programlarının alana özgü becerileri arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 9’a gösterilmiştir:

Tablo 9. Ortaöğretim Programlarının Alana Özgü Becerilerinde Türkçe Algısı

Program	Beceri
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-
Tarih	Tarihsel Kavrama Becerisi ... Öğrenciler; öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri metinleri anlamak için bu metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. (s.13)
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Tarihsel Kavrama Becerisi ... Öğrenciler; öykü, biyografi, otobiyografi ve benzeri metinleri anlamak için bu metinleri zihinlerinde canlandırarak okuma yeteneğini geliştirmelidir. (s.13)
Coğrafya	-
Matematik	-
Fizik	-
Kimya	-
Biyoloji	-
Felsefe	İfade ve Yazma Becerisi Felsefi Okuryazarlık (s.13)



Beden Eğitimi ve Spor	-	
Görsel Sanatlar	Görsel Okuryazarlık Medya Okuryazarlığı	Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin ... başkaları ile iletişimde Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak yapıcı diyaloglar kurması; ... (s.12)
Müzik	Müziği iletişim dili olarak kullanma (s.13)	
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-	
Bilgisayar Bilimi	Ana Dilde İletişim	Öğrenciler çevrimiçi ve çevrimdışı kullandıkları tüm platformlarda bilgi paylaşımında bulunurken kendilerini açık bir biçimde ifade ederler. Bu süreçte öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerileri desteklenir. ...(s.12)

Tablo 9'a göre, ortaöğretim düzeyine yönelik programların alana özgü becerileri arasında Türkçe kavramı sadece Görsel Sanatlar ve Bilgisayar Bilimi programlarında yer bulmuştur. Tarih, İnkılap Tarihi, Felsefe ve Müzik programlarının alana özgü becerileri ve açıklamalarında Türkçe; okuma, kendi ifade yeteneği, iletişim, okuryazarlık yönleri ile dersle ilişkilendirilmiştir. Tarih ve İnkılap Tarihi programlarında kavrama yeteneğini geliştirmek için öğrencilerin okuma alışkanlığı; Felsefe programında kendini ifade etme ve okuryazarlık becerisi; Müzik programında iletişim ve Bilgisayar Bilimi programında çevrimiçi ve çevrimdışı medya ortamlarında dili doğru ve etkili kullanma açısından öğrencilere beceri kazandırılması hedeflenmiştir. Bu bulgu, lise düzeyindeki derslerde Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık ve Trafik Kültürü ve Beden Eğitimi derslerinde Türkçenin kullanımını destekleyecek bir alana özgü beceri planlamasının olmadığını göstermektedir.

### **Uygulamada dikkat edilecek esaslara/husurlara dair bulgular**

Ortaöğretim düzeyi öğretim programlarının uygulanmasına dair hususlar arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10. Ortaöğretim Programlarının Uygulanmasına Dair Husurlarda Türkçe Algısı

Program	İlke-Açıklama
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Öğretim Program'ında yer alan, alana özgü kelime, kavram ve tamlamaların yazım ve telaffuzunda "TDK Yazım ve İmla Kılavuzu" esas alınır. (s.9)
Tarih	Tarih öğretmenleri öğrencilerin ünitelerle ilgili bilgi düzeylerini tespit ettikten sonra, konu içinde temel kavramların öğretimine ilişkin uygulamalara (kavram haritaları, kavram ağları, yapılandırılmış grid, sözlük hazırlama vb.) yer vermelidir. (s.17) Ders kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye, mit, efsane ve özlü sözlere yer verilmelidir. (s.19)
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	Ders kitabında geçmişe dair belgelerin yanı sıra resim, şiir, roman, biyografi, hikâye ve özlü sözlere yer verilmelidir. Ünitelerle ilişkili görsellere, okuma parçalarına, bilimsel metinlere, etkinliklere ve özlü sözlere yer verilirken millî, manevî ve evrensel değerler göz önünde bulundurulmalıdır. (s.20)
Coğrafya	Öğretim programında yer alan konuların aktarılmasında diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. (s.14)
Matematik	Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır. (s.12)
Fizik	... Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleri ve diğer disiplinlerin öğretmenleriyle iş birliği yapılmalıdır. İlgili kazanımlarda Matematik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Resim gibi branş öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır. (s.12)
Kimya	-
Biyoloji	-
Felsefe	Felsefe dersinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, tüm bu beceri ve kazanımların daha verimli bir şekilde sağlanabilmesi için dersin işlenişinde; Metin okuma ve anlama, Disiplinler arası ilişki kurma,... özen gösterilmelidir. (s.14)
Beden Eğitimi ve Spor	-

Görsel Sanatlar	Öğrencilerin sanatı seven; millî ve manevi değerleri, evrensel kültürel değerleri anlayabilen; kendi yetenekleri ve becerileri doğrultusunda çalışmalar yapan; özgün, özgür düşünen ve bu düşüncelerini çalışmalarına yansıtan davranışları kazanmalarına yönelik etkinliklere önem verilmelidir. (s.13)
Müzik	... Kazanımlar yeri geldikçe farklı kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak tekrar verilebilir. Ayrıca aynı sınıf seviyesindeki diğer derslerle de uygun kazanımlarda disiplinler arası ilişkilendirmeler yapılmalıdır. (s.15)
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	-
Bilgisayar Bilimi	-

Tablo 10'a göre, lise düzeyinde okutulan derslerden Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, Sağlık Bilgisi ve Trafik ve Bilgisayar Bilimi dışındaki öğretim programlarının uygulanmasına dair hususlar arasında Türkçenin kullanımına hizmet edecek ilke ve açıklamalar bulunmaktadır. Bu ilke ve açıklamaların çoğu ders sürecine, bir kısmı ise ders kitabı hazırlanmasına yöneliktir. Bunlar arasında diğer ders / disiplinlerle ilişki kurma ilkesi başta olmak üzere, edebî metinlerden yararlanma, sözlük hazırlama, yazım kılavuzuna uyma ve kültürel değerleri anlama açısından Türk dili ve edebiyatı dersi ve Türkçenin kullanımı ile ilgili dersler arasında bir ilişkilendirme söz konusudur. Coğrafya, Matematik, Fizik, Felsefe, Müzik dersi programlarında diğer ders / disiplinlerle ilişki kurma bağlamında; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında yazım kılavuzuna uygun kitap hazırlama; Tarih ve İnkılap Tarihi dersinde sözlük oluşturma ve edebî metinlerden yararlanma ile Görsel Sanatlar dersinde millî ve manevi değerlerin bilincinde sanatsal üretim yapma açısından Türkçenin kullanımına ve yerine dair bir planlamanın var olduğu anlaşılmaktadır.

### Ünite ve kazanım açıklamalarına dair bulgular

Ortaöğretim düzeyi öğretim programlarının ünite-kazanım ve açıklamaları arasındaki Türkçenin yeri ve kullanımına dair tespitler Tablo 11'de gösterilmiştir:

Tablo 11. Ortaöğretim Programlarının Ünite-Kazanımlarında Türkçe Algısı

Program	Kazanım	Açıklama
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	9.5.2. İslam medeniyetinin, dünyanın farklı bölgelerindeki etkilerini fark eder.	Ünitede konuların özelliğine göre başta ayet ve hadisler olmak üzere, sözlü ve yazılı edebiyatımızdan (hikâye, şiir, beyit gibi) düzeye uygun metinlerden yararlanır. (s.15,16,17,18,20 vd.) <i>İslam medeniyetine değer katan ana dillere (Türkçe, Arapça, Farsça) değinilir. (s.19)</i>
Tarih	10.1.1. Türklerin Anadolu'ya yerleşmeye başlaması ile Türkiye Selçuklu Devleti'nin yıkılışı arasındaki süreçte meydana gelen başlıca siyasi gelişmeleri tarih şeridi ve haritalar üzerinde gösterir. 10.4.3. Osmanlı coğrafyasında sözlü ve yazılı kültürün toplum hayatına etkilerini analiz eder. 9.6.3. Karahanlı ve Gazneli örneklerinden hareketle İslamiyet'in kabulünün Türk devlet yapısında ve toplumsal hayatta meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	<i>Başlıca siyasi gelişmeler olarak ...Karamanoğlu Mehmet Bey'in Türkçeyi resmî dil ilan etmesi (1277)... (s.29)</i> <i>a) Sözlü halk kültürü ile saray çevresi ve belirli şehirlerde oluşan kitabî kültür ana hatlarıyla ele alınır.</i> <i>c) Şair sultanların eserlerinden örneklere (orijinali ve günümüz Türkçesi ile) yer verilir..(s.32)</i> <i>Dönemin yazılı eserleri "Kutadgu Bilig", "Divânü Lûgati't-Türk", "Atabetü'l-Hakayık" ve "Divân-ı Hikmet"e kısaca değinilir. (s.28)</i>
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	3.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılapları ve gelişmeleri kavrar.	<i>a) Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf İnkılabı, Millet Mektepleri, Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu ele alınır. (s.25)</i>

	3.8. Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esasları Atatürkçü düşünce sistemi açısından analiz eder.	<i>Millî tarih bilinci, vatan ve millet sevgisi, millî dil, ...</i> (s.26)
Coğrafya	10.1.2. Jeolojik zamanların özelliklerini tektonik olaylarla ilişkilendirerek açıklar.	<i>a) Jeolojik zamanların adlandırılması Türkçe olarak da yapılır. (s.21)</i>
Matematik	-	
Fizik	-	
Kimya	-	
Biyoloji	-	
Felsefe	10.2.2. Düşünme ve akıl yürütmede dili doğru kullanmanın önemini açıklar.	<i>a) Dilin ifade etme ve kavramlaştırma işlevi üzerinde durulur. b) Kavramları yanlış kullanmanın, anlamı nasıl değiştirdiğine ilişkin günlük hayattan örnekler verilmesi sağlanır. (s.19)</i>
Beden Eğitimi ve Spor	-	
Görsel Sanatlar	11.1.2.3. Modern sanat akımlarının temsilcilerini tanıır.	<i>b) Türk Dili ve Edebiyatı Dersi ile ilişkilendirilir. (s.22)</i>
Müzik	9.A.1. Sesi tekniğine uygun olarak kullanır. (s.18) 9.D.1. 17. yüzyıla kadar Türk müziği tarihinin genel özelliklerini açıklar. 11.A.4. Dinlediği Türk halk müziği ozanlarının ve âşıklarının eserlerini tanıır. 11.D.2. Ozanların ve âşıkların Türk Halk müziğine katkılarını açıklar.	<i>a) Türk halk müziği ozanlarının ve âşıklarının eserleri dinletilir. Bu eserlerin özellikleri (yöresi, usulü, makamı, hikâyesi) vurgulanır. (s.26) b) Yunus Emre, Farabi, ... Âşık Paşa, Abdal Musa, Kaygusuz Abdal, Koroğlu, Kul Himmet, Hatayi gibi tarihsel kişiliklerin Türk müzik tarihindeki yeri ve önemi üzerinde durulur. (s.19) a) Ozanlık, âşıklık geleneğinin kültürümüzde ve sanatımızdaki yeri ve önemi üzerinde durulur.</i>
Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü	2.1.2. Trafik ortamında etkili iletişimin önemini açıklar.	<i>c. Beden dili ve konuşma üslubunun trafik ortamındaki önemi üzerinde durulur. (s.20)</i>
Bilgisayar Bilimi	-	

Tablo 11’de görüldüğü üzere, ortaöğretim düzeyi öğretim programlarında Türkçe ve ana dili kavramını içeren bir kazanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte Türkçenin kullanımı ve Türk edebiyatı eserlerinden yararlanarak öğrencilerin dil ve kültür bilinciyle dersin kazanımlarına ulaşmasını hedefleyen çeşitli kazanım ve açıklamalarının olduğu da tespit edilmiştir. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programında Atatürk’ün eğitim ve kültür inkılapları arasında millî dil, Harf İnkılabı ve Türk Dil Kurumuna; Tarih dersi programında Karamanoğlu Mehmet Bey’in 1277 yılında Türkçeyi resmî dil ilan etmesine ve dönemin Türkçe eserlerine; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında Türkçenin İslam medeniyetine değer katan bir dil olarak görülmesine; Müzik programında ise Türkçe şiir terennüm etmiş âşık ve ozanların eserlerinin incelenmesine dair kazanım açıklamalarının olması dikkat çekmektedir. Ayrıca Coğrafya programında terimlerin Türkçelerinin kullanımına, Felsefe programında dili bir ifade aracı olarak etkili kullanmaya ve Görsel Sanatlar dersinde Türk Dili ve Edebiyatı dersi ile ilişkilendirme yapmaya dair kazanım açıklamaları yer almıştır. Sağlık Bilgisi ve Trafik Kültürü programının kazanım açıklamalarında ise, günlük yaşamın gereklerine uygun biçimde beden dili ve konuşma üslubuna temas edilmiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

İlk ve ortaöğretim programlarındaki Türkçe algısıyla ilgili unsurları tespit etmeyi ve disiplinler arası bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkokul ve ortaokullara yönelik öğretim programlarının ortak açıklamalar kısmında *Yetkinlikler ve Bireysel Gelişim* başlıkları altında Türkçenin kullanımına ve önemine yönelik bir bilgilendirme ve planlamanın yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçenin kullanımı ile ilgili ilköğretim öğrencilerinin kazanması beklenen yetkinliklerden biri olarak *Anadilde İletişim* yeterliliği açıklanmıştır. Bireysel Gelişim başlığında ise *dil gelişiminin* bireyin diğer gelişim özellikleriyle olan ilişkisine değinilmiştir. Aynı şekilde liselere yönelik öğretim programlarında da ortak açıklamalar kısmında bu iki başlık altında benzer bir bilgilendirmenin olduğu görülmüştür. Bunların dışında ilk ve ortaöğretim programlarında yer alan ortak amaçlar, perspektif, değerler ve ölçme-değerlendirmeye dair açıklamalar arasında konuyla ilgili bir tespite ulaşılamamıştır. Bu sonuç, Türkçe algısına yönelik ortak açıklamalar bakımından ilköğretim ile ortaöğretim programları arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Türkçe Programı (2019, s.4) ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda (2018, s.6) benzer şekilde Anadilde İletişim yetkinliğinin ve dil gelişiminin etkisinin açıklanması ilk ve ortaöğretim düzeyinde ortak bir anlayışının uygulamaya yansıdığına işaretidir. Diğer taraftan *Anadilde İletişim* yetkinliği Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında programlarda yer almıştır. TYÇ, "İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim dâhil, genel ve mesleki eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme ortamlarında kazanılan tüm yeterlilik esaslarını tanımlayan, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ülkemizin ulusal yeterlilik çerçevesidir." (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2018). Bu bakımdan ilk ve ortaöğretim programlarında bahsedilen yetkinliğin yer alması ulusal bir politikanın uygulamaya yansıdığını göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarının özel amaçları arasında Türkçenin kullanımı ve önemine dair bir özel amaç planlamadığı tespit edilmiştir. Ancak Türkçe ve ana dili bilincine hizmet edecek bazı özel amaç ifadelerinin ilköğretim programlarında yer aldığı da görülmüştür. Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Beden Eğitimi ve Spor, Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Müzik dersi öğretim programlarında millî ve kültürel değer, iletişim ve kendini ifade etme şekli olarak Türkçenin kullanımına yönelik amaçların bulunduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim programlarında ise, sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında İslam dininin dilimiz üzerine etkisini fark etmeyle ilgili bir amaç ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte Tarih, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Biyoloji, Felsefe, Görsel Sanatlar, Müzik ve Bilgisayar Bilimi dersi programlarında ise millî kimlik ve kültürel değer, iletişim ve kendini ifade etme şekli olarak Türkçenin kullanımı ve dersle ilişkisine dair çeşitli amaçlara rastlanmıştır. Bu sonuç, ilkokula ve yazma ve Türkçe öğretimi dönemini içeren ilkokul ve ortaokul düzeyinde okutulan dersler için Türkçeye yönelik özel amaç belirlenmediğini, ortaöğretim düzeyinde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi dışında bu durumun devam ettiğini göstermektedir. Kanatlı ve Çekici'ye (2013) göre, Türkçe bir beceri dersi olmasından dolayı disiplinler arası eğitime elverişlidir. Şahbaz ve Çekici (2012) de çalışmasında, Türkçe eğitimi alanının disiplinler arası niteliğini irdelemiştir. Tema ve metin odaklı gerçekleşen Türkçe öğretimi, amaçladığı beceriler açısından diğer disiplinlerle bağ kurulabilecek özelliktedir. Ancak ilk ve ortaöğretim programlarının amaçları Türkçe ile disiplinler arası bağ kurmak için yeterli değildir.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarının temel / alana özgü becerileri arasında Türkçe kavramının sadece Sosyal Bilgiler dersi programında geçtiği tespit edilmiştir. Hayat Bilgisi, Müzik, Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri programlarında ise dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek beceriler mevcuttur. Bu sonuç, 2005 sonrasında öğretim programlarının yeni ve farklı özellikleri arasında kabul edilen temel / ortak becerilerin değişikliğe uğradığını göstermektedir. Zira 2005 yılından sonra ilköğretim programlarında *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma* ortak bir beceri olarak görülmekte idi. Ortaöğretim programlarında ise, Görsel Sanatlar ve Bilgisayar Bilimi programlarının alana özgü becerileri arasında Türkçe kavramının geçtiği görülmüştür. Tarih, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Felsefe ve Müzik programlarında okuma, kendini ifade gücü, iletişim, okuryazarlık açısından Türkçenin kullanımına hizmet eden beceriler yer almaktadır. Ayrıca Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık ve Trafik Kültürü ve Beden Eğitimi derslerinde Türkçenin kullanımını destekleyecek bir beceri planlanmamıştır. Vogl (2009) eğitim, okul ve

programlarda okuma, yazma ve aritmetiğin gerekli olduğunu ancak yaşam başarısı için yeterli olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri öğrencilere yaratıcılık, problem çözme, liderlik, motivasyon, iş birliği ve etkili iletişim gibi becerileri kazandırmaya uygun biçimde düzenlenmelidir. Bu anlayışın 2005 sonrasında öğretim programlarında hâkim olduğu söylenebilir. Ancak uygulamada olan ilk ve ortaöğretim programlarda iletişimin temel aracı olarak Türkçenin kullanımına dair beceri planlamasının kısmen yapıldığı görülmektedir.

Hayat Bilgisi ve Trafik Güvenliği dersleri dışındaki tüm ilköğretim programlarında uygulama ilkeleri arasında Türkçenin kullanımına yönelik açıklamalara yer verilmiştir. Genellikle diğer derslerle ilişki kurma ilkesi uygulamada esas kabul edilmiştir. Dolayısıyla ilişki ve bağ kurulacak derslerden biri Türkçedir. Diğer derslerle ilişki kurma ilkesi dışında ders kitabı hazırlanmasında yazım kılavuzuna uyma, edebî ürünleri okutma, millî bir değer ve iletişim aracı olarak Türkçeyi doğru ve etkili kullanma da ilköğretim programlarının uygulanmasında esas alınmıştır. Bu bakımdan programların uygulanmasında Türkçe algısının kendine yer bulabileceği söylenebilir. Ancak diğer derslerle ilişki kurmaya dair açık bir ilke ve açıklamanın yer olmadığı programların olması ve bazı programlarda da sadece iletişim kurma açısından derslerde dilin kullanımının önemsenmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Lise düzeyinde ise Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, Sağlık Bilgisi ve Trafik ve Bilgisayar Bilimi dışındaki tüm öğretim programlarında uygulama ilkeleri arasında Türkçenin kullanımına hizmet edecek açıklamalara yer verilmiştir. Kanatlı ve Çekici'ye (2013) göre de Türkçe ile Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi, Fen ve Teknoloji, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri ve Beden Eğitimi dersleri arasında çeşitli açılardan disiplinler arası ilişki kurulabilmektedir. İlköğretim düzeyinde olduğu gibi diğer ders / disiplinlerle ilişki kurma başta gelen uygulama ilkesidir. Bu uygulama ilkesi Coğrafya, Matematik, Fizik, Felsefe, Müzik programlarında yer almıştır. Bu sonuç, yazım kılavuzunun ders kitabı hazırlanmasında dikkate alınması, sözlük oluşturma ve edebî metinlerden yararlanma dışında lise programlarında Türkçe ve Türk edebiyatına öğrencileri doğrudan yönlendirecek bir uygulama esasının olmadığını da göstermektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında Türkçe kavramını içeren bir kazanımın yer almadığı tespit edilmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler programında öğrenme alanı açıklamalarında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; Görsel Sanatlar programında ise Türkçe dersi Yazma öğrenme alanından yararlanmaya işaret edilmiştir. Ayrıca İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programında Harf İnkılabı, Millet Mektepleri ve Türk Dil Kurumunun kuruluşuna temas edilmiştir. Bu inkılap ve atılımlar Cumhuriyet Döneminde Türkçenin öğretimini ve dil bilimsel açıdan araştırılmasını desteklemiştir. Bunların dışında Sosyal Bilgiler, Müzik, Hayat Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım programlarında Türkçenin kullanımına ve dersin hedefleri doğrultusunda ilişki kurulmasına dair kazanım ve açıklamalar mevcuttur. Bu sonuç, ilköğretim programlarının kazanımları arasında doğrudan Türkçenin kullanımına yönelik bir kazanım planlamasının yer almadığını, sosyal alanda ve medyada kendini ifade etme ve iletişim kurma açısından Türkçeye yönelik bir algının var olduğunu göstermektedir. Sosyal Bilgiler programında dilin kültürel işlevi; Hayat Bilgisi, Din Kültürü, İnsan Hakları programlarında günlük iletişimde dilin kullanımı; Müzik ve Görsel Sanatlar programlarında dil ile zihinde oluşan düşüncelerin ses ve görsellerle anlatımı; Sosyal Bilgiler ve Bilişim Teknolojileri programlarında ise medya ve bilişim teknolojilerinde iletişim kurarken dilin etkili kullanımıyla ilgili kazanım ve açıklamaların olması bunu kanıtlamaktadır. Buna karşın Yıldırım'a (1996) göre, ilkokul ve ortaokul düzeyi öğrenciler disiplinler arası öğrenmeye daha yatkındır. Ancak ilkokul ve ortaokul programlarındaki durum bu görüşü desteklememektedir. Ortaöğretim programlarında da Türkçe ve ana dili kavramını içeren bir kazanımın bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanında Türkçe, millî dil, Türk edebiyatı, Harf İnkılabı, Türk Dil Kurumu ve Türkçenin şaheseri olan eserlere ve şahsiyetlere değinen kazanım açıklamalarının olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkçenin kullanımı ve Türk edebiyatı eserlerinden yararlanarak öğrencilerin dil ve kültür bilinciyle dersin kazanımlarına ulaşmasını hedefleyen çeşitli kazanım ve açıklamalarına da rastlanmıştır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşması için programlarda belirlenen içeriğin



uygulamaya aktarıldığı etkinliklerin iyi hazırlanması, disiplinler arası niteliklere sahip olması gereklidir. Ancak ilk ve ortaöğretim dersleri ile Türkçe ve edebiyat alanını ilişkilendiren kazanım planlamasının olmaması disiplinler arası eğitim anlayışına dair farkındalığın yerleşmediğinin ve Türkçenin kültürel işlevi ile birlikte öğrenme başarısındaki yerinin net olarak belirlenmediğinin işaretidir. Şimşek'in (2018) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler arasında disiplinler arasığın yeterli olmadığına yönelik tespitleri bunu desteklemektedir.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programında Atatürk'ün eğitim ve kültür inkılapları arasında millî dil, Harf İnkılabı ve Türk Dil Kurumuna; Tarih dersi programında Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277 yılında Türkçeyi resmî dil ilan etmesine ve dönemin Türkçe eserlerine dair kazanım açıklamaları mevcuttur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programındaki açıklamaya göre, Türkçe İslam medeniyetine değer katan bir dil olarak görülmektedir. Müzik programındaki Türkçe şiir terennüm etmiş âşık ve ozanların eserlerinin incelenmesine dair kazanım açıklamaları dikkat çekicidir. Bu sonuç, ortaöğretim düzeyinde okutulan fen bilimleri ve bilgisayar alanına yönelik derslerde Türkçenin kullanımı ve dil bilincine hizmet edecek kazanım ve açıklamalarının olmadığını göstermektedir. Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Bilgisayar derslerinde Türkçenin kullanımı ile ilgili bir kazanım planlamasının olmaması, dilin öğrenme ve iletişim sürecindeki hatta medya ortamındaki etkisinin yeterince fark edilemediği şeklinde yorumlanabilir. Türkçenin ve Türk edebiyatının tarihî gelişimine uygun olarak Tarih, İnkılap Tarihi, Müzik ve Din Kültürü programlarında dil ile bağlantı kurulması öğrencilerin ilgili dersin kazanımlarını çok yönlü irdelemesini ve gerçek yaşamla bağdaştırarak kavramasını kolaylaştırıcaktır. Şimşek'in (2018) çalışmasında ulaşılan sonuçlar, disiplinler arası anlayışın derslerde çoğunlukla öğretmenlerin istek ve tercihlerine bırakıldığını göstermektedir. Bu sonuç, ilk ve ortaöğretim programları ile Türkçe arasındaki disiplinler arası bağın zayıflığına ve kısmen yer aldığına dair araştırmada ulaşılan tespitlerle örtüşmektedir. Disiplinler arası eğitim anlayışı eş zamanlı olarak derse yönelik tutum ve ders başarısı üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Alp, 2010; Aksoy, 2011; Arslantaş, 2013; Özçelik ve Semerci, 2016; Öztürk, 2019; Turna, 2019). Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki dersler ile Türkçe arasında kurulacak disiplinler arası ilişkinin üstünlüklerinden yeterince yararlanılmadığına işaret etmektedir. Turna ve Bolat'a (2015) göre, bu durumun sebepleri arasında Türkiye'deki eğitim programlarının ağır olması, öğretmenlerin disiplinler arası yeterli bilgiye sahip olmaması, okullardaki zümreler arasında yeterince iletişim kurulamaması bulunmaktadır.

Sonuç itibarıyla, ilk ve ortaöğretim programlarının ortak açıklamalar kısmında *Anadilde İletişim* yetkinliği ve dil gelişimi bağlamında Türkçenin kullanımına ve önemine yönelik bir bilgilendirmenin yapıldığı tespit edilmiştir. İlköğretim programlarının özel amaçları arasında Türkçenin kullanımı ve önemine dair bir özel amaç bulunmadığı, buna karşın ortaöğretim düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde İslam dininin dilimiz üzerindeki etkisini fark etmeye dair bir hedefin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler, ortaöğretim düzeyinde ise Görsel Sanatlar ve Bilgisayar Bilimi programlarının alana özgü becerileri arasında Türkçe kavramının yer bulduğu görülmüştür. İlköğretim düzeyinde Hayat Bilgisi ve Trafik Güvenliği, ortaöğretim düzeyinde ise Kimya, Biyoloji, Beden Eğitimi, Sağlık Bilgisi, Trafik ve Bilgisayar Bilimi dışındaki programlarda Türkçenin kullanımına yönelik genellikle diğer ders / disiplinlerle ilişki kurma şeklinde uygulama ilke ve esasları açıklanmıştır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim programlarında Türkçe kavramını içeren bir kazanım bulunmamaktadır. Ancak kültürel değer, iletişim ve medya açısından dilin kullanımıyla ilişkili olan ve Türkçe, millî dil, Türk edebiyatı, Harf İnkılabı, Türk Dil Kurumu, edebî eserler ve şahsiyetlere değinen kazanım açıklamalarına rastlanmıştır.

### Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:  
İlk ve ortaöğretim programlarının;



1. Genel ve özel amaçları arasında Türkçe bilinci ve algısına hizmet edecek bir amaç ifadesi bulunmamaktadır. Bu nedenle programların hem ortak hem de özel / genel amaçları arasında Türkçenin kullanımı ve önemine dair bir amaca yer verilebilir.
2. Uygulama esasları arasında ders sürecinde Türkçenin kullanımına, Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı dersine öğretmenleri yönlendirecek açık ilke ve kurallar belirlenebilir.
3. *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma* becerisi tüm ilk ve ortaöğretim programlarına konulabilir. Ayrıca bu becerilerin ders sürecindeki yerine dair hususlara değinilmelidir.
4. Öğrenme alanı ve ünitelere uygun olarak Türkçenin kullanımı, dil bilinci ve Türk edebiyatından yararlanma açısından dersin amaçlarına hizmet edecek kazanımlara yer verilmelidir.
5. Programlarda yer alan iletişim ile ilgili amaç, beceri, kazanım ve diğer açıklamaların Türkçenin kuralları ile ilişkilendirilmesi; sözlü ve yazılı iletişimde Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun ve doğru söz varlığı unsurlarıyla kullanılmasına fayda sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2008). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımının öğrencilerin başarılarına disiplinlerarası etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Aksoy, O. (2011). *İlköğretim 6. sınıf İngilizce ile fen ve teknoloji programlarına yönelik disiplinlerarası uygulama sonuçları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Alp, E. (2010). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin olasılık konusundaki akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Altuğ, T. (2001). *Dile gelen felsefe*. İstanbul: YKY
- Angın Savaş, R. (2010). *Disiplinlerarası sanat etkileşiminin seramik sanat ve eğitime etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Arslandaş, S. (2013). *İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi*. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi* 2 (2013), 1-13.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (3), 1-7
- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çimen, S. (2002). *Lise ekoloji konularının disiplinlerarası öğrenci merkezli öğretimin başarıdaki rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- İşler, A.Ş. (2004). Sanat eğitiminde disiplinlerarası-tematik yaklaşım. *Millî Eğitim Dergisi*, 163, 43-54.
- Kanatlı F. ve Çekici Y.E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinlerarası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konukaldı, I. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinler arası tematik öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik sözlük ve yazım kılavuzu kullanma alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 377-396.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkçe dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB (2011). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.

- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik yürürlüğe girdi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/102-tuerkiye-yeterlilikle-cercevesi-dairesi-bakanl/2171-tuerkiye-yeterlilikler-cercevesinin-uygulanmasna-likin-usul-ve-esaslar-hakknda-yoenetmelik-yueruerluee-girdi> (Erişim Tarihi: 26.02.2021)
- Özay Köse, E. (2016). Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ve biyoloji öğretmenliği programlarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2, (25), 17-26.
- Özçelik, C. ve Semerci, N. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 141-150.
- Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özkök, A. (2005). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 159-167.
- Öztürk, H.İ. (2019). *Disiplinlerarası yaklaşım temelli geliştirilen öğretim programı tasarımının fen eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine, sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına, derse yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Steiner, G. (2003). *Heidegger* (Çev. S. Sahra). Ankara: Hece Yayınları.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(3), 2367-2382.
- Şimşek, Ş. (2018). Türkçe dersi çalışma kitaplarındaki etkinliklerde disiplinler arasılık. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 473-480.
- Turna, Ö. (2019). *Disiplinlerarası yaklaşım ile hazırlanan müzik fiziği eğitiminin müzik öğretmen adaylarının başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Turna, Ö. ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Üstüner, Ö. (2007). *Disiplinler arası sanat ve sanat eğitimine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Vogl, H. (2009). *Some trends on school education in Europe*. <https://www.slideshare.net/heiko.vogl/some-trends-on-school-education-in-europe> (adresinden Erişim Tarihi: 27.02.2021)
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-22.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>  
<https://mufredat.meb.gov.tr/>

# Öğretmenlerin İş Motivasyonu Davranışlarını Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi<sup>1</sup>

## Investigation of Variables Affecting Job Motivation Behaviors of Teachers

Şeref ALTUNOK<sup>2</sup>

Ömer Faruk İŞCAN<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırma; öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama yöntemiyle tasarlanan araştırmanın verileri Antalya il merkezinde çalışan 400 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma grubu seçkisiz olmayan yöntemlerden uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın değişkenlerine ait alt ölçekler betimsel istatistikler aracılığı ile analiz edilmiştir. İş motivasyonu alt ölçekleri olan hijyen faktörleri ile motive edici faktörlerin puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Duygular ile motivasyon arasındaki ilişkiler incelendiğinde; pozitif duygusallık alt ölçeği ile motive edici faktörler ( $r=0.590$ ) alt ölçeği arasında pozitif anlamlı ve iyi, hijyen faktörleri ( $r=0.345$ ) ile pozitif anlamlı düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Negatif duygusallık alt ölçeği ile hijyen faktörleri ( $r=-0.219$ ) ve motive edici faktörler ( $r=-0.346$ ) alt ölçekleri arasında negatif anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca iş motivasyonu ölçeğine ait puanlar cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve medeni durum değişkenlerinin alt düzeylerince incelenmiş ve iş motivasyonu alt ölçek puanlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* Duygular, motivasyon, öğretmen davranışları.

### Abstract

The purpose of this research is to determine the variables affecting teachers' job motivation behaviors. The data of the study, which was designed with the descriptive survey method, were collected from 400 classroom teachers working in the center of Antalya. The sample was consisted by the convenience sampling method from non-random methods. The subscales of the variables of the study were analyzed through descriptive statistics. The scores of hygiene factors and motivating factors, which are the subscales of work motivation were found as high. There was a positive and significant relationship between the positive emotionality subscale and the motivating factors ( $r = 0.590$ ) subscale, and a positively significant low relationship with the hygiene factors ( $r = 0.345$ ) when the relationships between emotions and motivation are examined. It was observed that there was a relationship between negative emotionality subscale and hygiene factors ( $r = -0.219$ ) and motivating factors ( $r = -0.346$ ) subscales with negative significance. In addition, the scores of the work motivation scale were analyzed by the sub-levels of the variables of gender, age, education level, seniority and marital status, and the work motivation subscales cores did not differ according to findings..

*Keywords:* Emotions, motivation, teacher behaviours.

<sup>1</sup>Bu çalışma Şeref Altunok'un Prof. Dr. Ömer Faruk İŞCAN'ın danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Psikolojik Sermaye Bağlamında Duyguların Motivasyon Üzerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasından alınmıştır.

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı (e-posta: [seref\\_altunok@hotmail.com](mailto:seref_altunok@hotmail.com)). ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-8594-6871>

<sup>3</sup>Prof.Dr. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü (e-posta: [oiscan@atauni.edu.tr](mailto:oiscan@atauni.edu.tr)). ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0001-7490-4991>

## **GİRİŞ**

Motivasyonun, bireylerin çevreleriyle kurdukları etkileşim sonucunda ortaya çıktığı (Latham et al. 2005) ve örgütsel yaşamda amaçlar doğrultusunda çalışma arzusu ve baskısı yarattığı (Furnham et al. 2009) ifade edilmiştir. Ayrıca motivasyonun, davranışın nitelik ve yoğunluğunu belirleyip koruyabilme ve bunda kararlılık gösterebilme özelliğine işaret edilmiştir (Ololube, 2006). Motivasyona tam olarak hangi faktörlerin etki ettiğini anlama çalışmalarının ise motivasyonun temelini oluşturduğuna dikkat çekilmiştir (Markus et al. 1991).

Uzun bir zaman görmezden gelinen duygular (Frijda, 1988), psikolojinin 19. yüzyılda kendini bilim dünyasına benimsetmesiyle beraber çalışan motivasyonu anlama yönünde önemsenmiş ve örgütlerde dikkate alınmaya başlanmıştır (Cevizci, 2006; Naktiyok, 2017). Yapılan araştırmalarda duyguların; düşünce biçimimizi ve dikkatimizi belirleyerek (Caruso et al. 2004) mantıklı ve zekice olabilecek (Damassio, 2006) tutum ve davranışlara yönelttiği (Assanova et al. 2009; Yanık vd. 2017) ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra duyguların hem sosyal ağımızı yönettiği (Gerrig et al. 2008) hem de zorluklarla baş edebilme gücü sağlayarak gelişmemize sebep olduğuna (Caruso et al. 2004) işaret edilmiştir.

Duyguların yapısal boyutuna bakıldığında; bilişsel, davranışsal, psikolojik ve motivasyonel unsurlardan oluştuğu görülmektedir (Salovey et al. 1990). Duyguların, bir amaç doğrultusunda gösterilecek tüm çabaları içeren bir motivasyon sağlayabildikleri (MacIntyre et al. 2017) ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, insanları bir amaç yönünde harekete geçirebilmek için onların duygularıyla ilgilenilmesi gerektiği (Maddock et al. 1998; Zimbardo et al. 2012) vurgulanmıştır.

Örgütlerin beklediği yüksek performansla birlikte örgütsel başarının, çalışanların işe karşı geliştirdikleri tutumlarını belirleyen motivasyonlarına bağlı olduğu değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda çalışanların pozitif veya negatif duygusalıklarının motivasyonları ile önemli ölçüde ilişkili olabileceği öngörülmektedir.

## **Kavramsal Çerçeve**

### **Duygular**

Duygunun Latince “movere” (hareket etme) kökünden türediği ve, “e” ön eki getirildiğinde “öteye hareket etme”, anlamını karşıladığı (Konrad et al. 2004) ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, duyguların bireyleri davranışa yönelten içgüdülerin kaynağı olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Yanık vd. 2017). Duyguların; içsel ve dışsal durum/koşulların etkisi altındaki bireylerin, buldukları ortamı algılamaları sonucunda zihinsel ve fizyolojik değişimler yaratacak biçimde yorumlamalarıyla oluştuğuna işaret edilirken, sürecin tutum ve davranışla sonuçlandığına dikkat çekilmiştir (Goleman, 2003; Konrad et al. 2004; Robbins et al. 2013; Naktiyok, 2017).

Duyguların; bireyler için pozitif veya negatif olarak etiketlenmiş bir anlamı olan içsel veya dışsal bir duruma karşılık olarak ortaya çıktıkları (Salovey et al., 1990) vurgulanmıştır. Watson et al. (1988)'de birçok devlette yapılan duygu çalışmalarında (Diener et al. 1985; Russell, 1980, 1983; Stone, 1981; Watson et al. 1984; Zevon et al. 1982) pozitif ve negatif duygusalık boyutlarının tanımlandığı (Watson et al. 1988) ifade edilmiştir. Yaygın bir kabul gören her iki duygusalık boyutunun faktör analitik çalışmalarının, tutarlı bir şekilde iki temel boyut olduklarını gösterdiği (Watson et al. 1988; Gençöz, 2000) saptanmıştır.

Duyguların pozitif ve negatif olarak gruplandırılmasının, bir duygu yerine bir duygu grubunun incelenmesi anlamına geldiği (Robbins et al. 2013) ifade edilmiştir. Çalışma hayatında birçok davranışı etkilediği görülen her iki duygusalık boyutunun (Shaw et al. 1999) birbirlerine karşıt olmayıp, bağımsız oldukları (Watson et al. 1988) belirtilmiştir.

Araştırmalarda pozitif duyguların yaşamdan hoşnut olup zevk alma, öznel iyi oluş, sosyalleşme, coşku, neşe ve memnuniyet ile sonuçlandığına işaret edilirken; negatif duyguların korku, stres, kızgınlık gibi hoş olmayan duygulara karşılık geldiği ve mutsuzluk ile ilişkilendirildiğine dikkat çekilmiştir (Gençöz, 2000; Fredrickson, 2002; Lord et al. 2002; Coneley et al. 2017).

Duyguların tutum ve davranışlar üzerinde pozitif veya negatif etkilerinin olabileceğinin anlaşılmasıyla beraber konu ile ilgili çalışmalar da çoğalmış (Mirela et al. 2013) ve örgütlerde duygusal süreçler dikkate alınmaya başlanmıştır (Küpers et al. 2008). Özellikle pozitif duyguların örgütsel yaşamın gelişmesine önemli katkı sunacağı (Fischer et al. 2008) ifade edilmiştir. Dolayısıyla örgütlerde çalışanların negatif duygularının azaltılabilmesi ve pozitif duyguların artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Motivasyon**

Mot-Movere (hareket) kökünden türemiş olan (Steers et al. 2004; Gerrig et al. 2008) motivasyonun; içsel ve dışsal faktörlerin etkisi altındaki bir çalışmanı işini yapmaya yönelten güç ve bir iç kuvveti içeren psikolojik bir süreç olduğu (Luthans, 1995; Latham et al. 2005; Furnham et al. 2009) ifade edilmiştir. Ayrıca gösterilecek çabaya enerji ve yön verme özelliğiyle motivasyonun örgütsel gelişime yapabileceği katkıya dikkat çekilmiştir (Deci et al. 2000). Bu katkıda çalışanların giderilememiş ihtiyaçlarının belirlenerek karşılanması ve çalışmanı örgütün yararı doğrultusunda çalışmaya teşvik edecek bir yönetim sürecinin oluşturulması gerektiği (Obiekwe, 2016) vurgulanmıştır.

Bireysel ve örgütsel düzlemde, çalışanların motivasyon seviyeleri kadar hangi motivasyon kaynağından beslendiklerinin de önemli olduğu (Deci et al. 2000) görülmektedir. Bu doğrultuda bireyleri davranışa yönlendiren faktörlerin kaynağı bakımından motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutta değerlendirildiği (Ersarı vd. 2012) belirtilmiştir.

İçsel motivasyonun; kişisel inanç ve ihtiyaçlarımızı karşılayan (Plotnik et al. 2013), zevk odaklı (Obiekwe, 2016), bireyin kendisine hizmet etmesine olanak sağlayan ve çalışanla işin eşleşmesine bağlı olan (Osterloh et al. 2000) motivasyonu temsil ettiği ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi içsel, duygusal özelliklere dikkat çekilmiştir. Dışsal motivasyon ise, bir ödül veya ceza gibi (Deci et al. 1991) çevresel uyarıcılardan etkilenen (Deci et al. 2000) motivasyon olarak tanımlanmıştır.

Motivasyonu formüle etme çalışmaları doğrultusunda geliştirilmiş en önemli teorilerden birinin Herzberg (1959)'in Çift Faktör (motivasyon-hijyen) Teori'si olduğu ve çalışan motivasyonuna çözümler bulma bakımından teorinin günümüzde yaygın bir kullanım alanı bulunduğu görülmektedir (Obiekwe, 2016). Motivasyon ve hijyen faktörleri olarak sınıflandırılan teoride işin belli özellikleri tatmin ile ilişkiliyken bazı faktörlerin tatminsizlikle ilişkili olduğu vurgulanmıştır (DeMato, 2002). Teoride motive edici faktörlerin; başarı, tanınma, kendini geliştirme, sorumluluk ve ilerleme olarak tanımlanıp içsel ihtiyaçları karşıladığı görülürken hijyen faktörlerinin; kişiler arası ilişkiler, fiziksel çalışma koşulları, örgüt politikaları, denetleme, maaş ve iş güvenliği gibi dışsal ihtiyaçlara karşılık geldiği (Herzberg, 1971; Obiekwe, 2016) ifade edilmiştir.

Çalışan motivasyonu için motive edici faktörlerin gerçekleştirilmesi gerektiği, hijyen faktörlerinin motivasyon sağlamayıp sadece motivasyonsuzluğu önleyerek tatminin önündeki engelleri kaldırdığı vurgulanmıştır (Gawel, 1997; Ololube, 2006).

### **Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri**

Örgütler, amaçları doğrultusunda başarıyı yakalamak isterler. Çalışanların zihinsel ve fiziksel yönde etkileyici bir biçimde amaçlar doğrultusunda çaba göstermelerinin sağlanması için motivasyonlarının yüksek tutulması gerektiği, bunun da duygusal bir bağ olmadan gerçekleşmeyeceği (Maddock et al. 1998) ifade edilmiştir. Çalışanların ruh hallerinin, işle ilgili tüm algılamalarını etkileyebileceği (İşcan, 2006) vurgulanmıştır. Duyguların motivasyon üzerindeki etkilerini görmezden gelmenin, örgütsel yaşamın hayati bir konusunu ihmal etmiş olmak anlamına geleceği (Küpers et al. 2008) belirtilmiştir. Duyguların hem doğrudan (davranışa yönelim) hem de dolaylı olarak (dikkat ve yargılara olan etkisi ile) motivasyon üzerine olan etkisine (Helm, 2010) işaret edilmiştir.



Araştırmamızın, öğretmenlerin duyguları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymasını bakımından önemli olduğu düşünölmektedir. Okullarımızda kalite ve başarının artırılması yönünde bir farkındalık yaratacağı ve böylece örgötsel gelişime katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaçla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin iş motivasyonu alt ölçek puanları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 2) Öğretmenlerin iş motivasyonu alt ölçek puanları yaşa göre değişmekte midir?
- 3) Öğretmenlerin iş motivasyonu alt ölçek puanları eğitim düzeyine göre değişmekte midir?
- 4) Öğretmenlerin iş motivasyonu alt ölçek puanları kıdeme göre değişmekte midir?
- 5) Öğretmenlerin iş motivasyonu alt ölçek puanları medeni duruma göre değişmekte midir?
- 6) Öğretmenlerin duygular alt ölçek puanları ile iş motivasyonu alt ölçek puanları arasında ilişki var mıdır?

### **YÖNTEM**

Bu araştırmada betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Sosyal bilimler araştırmalarında sıklıkla kullanılmakta olan bu model, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2014). Karasar (2012) ise tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemi olarak açıklamıştır.

Araştırmanın örneklemini Antalya'da devlet ilkokullarında görev yapan 459 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri düzenleme aşamasında tek ve çok değişkenli uç değer özelliği göstermekle beraber tek ve çok değişkenli normalliği bozan 59 katılımcı çalışma dışında tutulmuştur. Araştırmanın son aşamasında analizler 400 sınıf öğretmeni üzerinden tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerden yüz yüze uygulanarak elde edilmiştir. Ayrıca farklı gruplarda dengeli sayıda kişi olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılacak bireylerin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden random örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Korona Virüs hastalığı (Covid-19) nedeniyle okullarda yüz yüze eğitimin sınırlandırılması ve zaman zaman uzaktan eğitime geçilmesi gibi nedenlerden dolayı random örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.



**Evren ve Örneklem**

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	260	65.0
	Erkek	140	35.0
	Toplam	400	100
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	22	5.5
	6-10 yıl	51	12.8
	11-15 yıl	88	22.0
	16-20 yıl	87	21.8
	21-25 yıl	85	21.3
	26-30 yıl	37	9.3
	31 ve üzeri	30	7.5
	Toplam	400	100
Yaş	30 ve altı	30	7.5
	31-35 yaş	65	16.3
	36-40 yaş	95	23.8
	41-45 yaş	77	19.3
	46-50 yaş	67	16.8
	51 ve üzeri	66	16.5
	Toplam	400	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	20	5.0
	Lisans	353	88.3
	Lisansüstü	23	5.8
	Toplam	400	100
Medeni Durum	Bekâr	57	14.3
	Evli	342	85.5
	Toplam	400	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 400 sınıf öğretmenin %65,0’i kadındır. Öğretmenlerin %22,0’si 11-15 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %23,8’i 36-40 yaş aralığındadır. Katılımcıların %88,3’ü lisans eğitim düzeyine sahipken %85,5’inin evli olduğu görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmamızda duyguları ölçmek için Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen Pozitif ve Negatif Duygusalık Ölçeği kullanılmıştır. Alt boyutları bağımsız kavramlar olarak tanımlanan ölçeğin pozitif duygusalık boyutuna ve negatif duygusalık boyutuna ait ifadeler 10’ar tanedir. Watson, Clark ve Tellegen (1988)’in çalışmasında pozitif duygularla ilgili ifadelerin güvenilirlik katsayısı 0.88; negatif duygularla ilgili ifadelerin güvenilirlik katsayısı ise 0,85 olarak tespit edilmiştir. Gençöz (2000) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması yapılmış ve pozitif duygusalık için güvenilirlik katsayısı 0.86; negatif duygusalık için ise 0,83 olarak bulunmuştur.

İş motivasyonunu ölçmek için ise, Büyükgöz (2008)’ün, Herzberg’in Hijyen-Motivasyon Teorisini temel alarak geliştirdiği İş Motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 8 hijyen ve 18 motive edici faktörün bulunduğu iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yapı geçerliği için Faktör Analizi yapılan ölçeğin, güvenilirlik analizlerinde motive edici faktörlerin alfa katsayısının 0,74 olduğu, hijyen faktörlerinin alfa katsayısının ise 0,88 olduğu bulunmuştur (Büyükgöz, 2008: 79-80).

Araştırmamızda kullanılan ölçeklere ait psikometrik kanıtlar incelendiğinde ilk olarak veri toplama araçlarına ait alfa iç tutarlılık ve bileşik güvenilirlik (CR) katsayıları ile beraber yakınsak ve ıraksak geçerliklerine ilişkin elde edilen ortalama açıklanan varyans (AVE), maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV), paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Duygu ve İş Motivasyonu Alt Ölçeklerine Ait Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

Alt Faktörler	Alfa	CR	AVE	MSV	ASV
Pozitif Duygusallık	0.89	0.82	0.72	0.04	0.19
Negatif Duygusallık	0.80	0.85	0.63	0.09	0.20
Hijyen Faktörleri	0.76	0.73	0.56	0.06	0.12
Motive Edici Faktörler	0.90	0.82	0.71	0.08	0.16

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan alt ölçeklerin güvenilirliği için CR ve Cronbach Alfa yöntemleri tercih edilmiştir. Tablodaki ilgili değerler incelendiğinde pozitif duygusallık alt ölçeğinin (Alfa=0.89, CR=0.82), negatif duygusallık alt ölçeğinin (Alfa=0.80, CR=0.85), hijyen faktörleri alt ölçeğinin (Alfa=0.76, CR=0.73), motive edici faktörler alt ölçeğinin (Alfa=0.90, CR=0.82), güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Tüm faktörlerin güvenilirliklerine ilişkin değerlerin 0.70’den büyük olduğu dolayısıyla güvenilir sonuçlar ürettikleri söylenebilir.

Yakınsak geçerliği test etmek amacıyla hesaplanan AVE değerleri incelendiğinde pozitif duygusallık alt ölçeğinin (0.72), negatif duygusallık alt ölçeğinin (0.63), hijyen faktörleri (0.56), motive edici faktörler alt ölçeğinin (0.71) katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen AVE değerlerinin 0.50 ve üstü olması aynı zamanda AVE değerinin CR değerinden küçük olması sebebiyle alt ölçeklerin yakınsak geçerliğe sahip olduğu söylenebilir (Hair et al. 2014).

İraksak geçerliği test etmek amacıyla hesaplanan MSV ve ASV değerleri pozitif duygusallık alt ölçeğinin (MSV=0.04, ASV=0.19), negatif duygusallık alt ölçeğinin (MSV=0.09, ASV=0.20), hijyen faktörleri alt ölçeğinin (MSV=0.06, ASV=0.12), motive edici faktörler alt ölçeğinin (MSV=0.08, ASV=0.16) katsayılarına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen MSV ve ASV değerlerinin ise AVE değerinden küçük olması sebebiyle ıraksak geçerliğe sahip olduğu söylenebilir (Hair et al. 2014).

## BULGULAR

### Öğretmenlerin Duygu ve İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Değerlendirilmesi

Tablo 3’de duygu ve iş motivasyonu alt ölçeklerine ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3. Duygu ve İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Ölçek	N	Min	Max	$\bar{X}$	S.S
Duygu Ölçeği	Pozitif Duygusallık	400	23	50	38.26	6.01
	Negatif Duygusallık	400	10	28	14.48	4.20
İş Motivasyonu Ölçeği	Hijyen Faktörleri	400	14	40	27.61	4.94
	Motive Edici Faktörler	400	39	90	70.34	9.27

Tablo 3’de duygu ölçeğinde yer alan alt ölçeklere ait betimsel değerler incelendiğinde pozitif duygusallık alt ölçeğine ait aritmetik ortalamanın 38.26, standart sapmanın 6.01 olduğu görülmektedir. Alt ölçekten alınacak minimum ve maksimum değerler hesaba katıldığında çalışma grubunun pozitif duygusallık ortalamalarının yüksek olduğu söylenebilir. Bir diğer alt ölçek olan negatif duygusallık alt ölçeğine ait değerler incelendiğinde aritmetik ortalamanın 14.48, standart sapmanın 4.20 olduğu görülmektedir. Alt ölçekten alınacak minimum ve

maksimum değerler hesaba katıldığında çalışma grubunun negatif duygusallık puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

İş motivasyonu ölçeğinde yer alan alt ölçeklere ait betimsel değerler incelendiğinde hijyen faktörleri alt ölçeğindeki aritmetik ortalamasının 27.61, standart sapmanın 4.94 olduğu görülmektedir. Alt ölçekten alınacak minimum ve maksimum değerler hesaba katıldığında çalışma grubunun hijyen faktörleri ortalamasının yükseğe yakın bir değer aldığı söylenebilir. Bir diğer alt ölçek olan motive edici faktörler alt ölçeğine ait değerler incelendiğinde aritmetik ortalamasının 70.34, standart sapmanın 9.27 olduğu görülmektedir. Alt ölçekten alınacak minimum ve maksimum değerler hesaba katıldığında çalışma grubunun motive edici faktörler ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi***

İş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanların cinsiyet değişkeni alt düzeylerinde dağılımlarına ait sonuçlar Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4. İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Cinsiyet Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi

Alt Ölçek	Düzye	K-S/S-W	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değ.	Basıklık Z Değ.
Hijyen Faktörleri	Erkek	.002	-0.28	-0.45	-0.68	-2.17
	Kadın	.000	-0.19	-0.16	-0.64	-1.03
Motive Edici Faktörler	Erkek	.200*	-0.17	-0.23	-0.42	-1.14
	Kadın	.078*	0.30	-0.19	0.99	-1.27

Tablo 4 incelendiğinde motive edici alt faktörünün cinsiyet alt gruplarında K-S/S-W testlerinin anlamlı olmaması ( $p>0.05$ ), basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve basıklık-çarpıklık Z değerlerinin ise (-1.96,+1.96) arasında yer almasından ötürü normal dağılım gösterdiği, hijyen alt faktörünün ise en az bir grupta bahsi geçen ölçütleri karşılaması sebebiyle normal dağılım göstermediği söylenebilir. Normal dağılım gösteren alt faktörün grup karşılaştırması için parametrik analizler, çarpık dağılım gösteren alt faktörün grup karşılaştırmasında ise parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

### ***Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Cinsiyete Göre İncelenmesi***

Tablo 5'de motive edici faktörler alt ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 5. Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	$\bar{X}$	S.S	Sd	t	p
Motive Edici Faktörler	Erkek	140	69.73	10.25	398	0.98	0.33
	Kadın	260	70.68	8.69			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin motive edici faktörler alt ölçeğine ait ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $t_{398}=0.98$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde erkekler (69.73) ile kadınlar (70.78) arasında fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Hijyen Faktörleri Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Man Whitney U Testi sonuçları

Alt Faktör	Düzye	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hijyen Faktörleri	Erkek	140	211.96	29674.00	16596.00	0.145
	Kadın	260	194.33	50526.00		

Tablo 6'da öğretmenlerin hijyen faktörleri alt ölçeğine ait sıra ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ( $U=16569.00$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup sıra ortalamaları incelendiğinde erkekler (211.96) ile kadınlar (194.33) arasında fark olmadığı söylenebilir. Yılmaz, (2009); Ateş vd. (2012); Çevik vd. (2017); Arslantaş vd. (2018); Sarı vd. (2018); Balyer vd. (2019)'nin araştırmalarında da cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Emiroğlu (2017), Ateş vd. (2018) Aksoy vd. (2019) ve Kurt (2019)'un araştırmalarında ise motivasyonun alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Yaş Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi**

İş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanların yaş değişkeni alt düzeylerinde dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Yaş Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi

Alt Ölçek	Düzye	K-S/S-W	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Z Değ.	Basıklık Z Değ.
Hijyen Faktörleri	30 ve altı	.063*	-0.28	-0.47	-0.34	-1.09
	31-35 yaş	.200*	-0.18	-0.10	-0.31	-0.35
	36-40 yaş	.071*	-0.21	-0.17	-0.44	-0.68
	41-45 yaş	.200*	-0.58	-0.31	-1.07	-1.14
	46-50 yaş	.200*	0.24	-0.49	0.42	-1.67
	51 ve üstü	.200*	-0.15	-0.31	-0.26	-1.05
Motive Edici Faktörler	30 ve altı	.200*	1.31	0.18	1.58	0.41
	31-35 yaş	.079*	-0.27	-0.15	-0.46	-0.49
	36-40 yaş	.136*	0.07	-0.24	0.14	-0.95
	41-45 yaş	.200*	0.26	-0.47	0.47	-1.70
	46-50 yaş	.200*	0.69	-0.30	1.20	-1.01
	51 ve üstü	.200*	-0.10	-0.22	-0.18	-0.75

Tablo 7 incelendiğinde hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt faktörlerinin yaş alt gruplarında K-S/S-W testlerinin anlamlı olmaması, basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve basıklık-çarpıklık Z değerlerinin ise (-1.96,+1.96) arasında yer almasından ötürü normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Normal dağılım gösteren alt faktörlerin grup karşılaştırması için parametrik analizler kullanılmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi**

Hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının yaş değişkeni alt düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 8'de; hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları ise Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkeni Alt Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS
Hijyen Faktörleri	30 ve altı	30	25.77	4.12
	31-35 yaş	65	27.26	5.41
	36-40 yaş	95	27.49	4.53
	41-45 yaş	77	27.31	5.45
	46-50 yaş	67	28.60	4.79
	51 ve üstü	66	28.30	4.77
Toplam		400	27.61	4.95
Motive Edici Faktörler	30 ve altı	30	68.47	9.25
	31-35 yaş	65	70.35	10.98
	36-40 yaş	95	69.12	8.61
	41-45 yaş	77	70.78	9.63
	46-50 yaş	67	71.19	8.78
	51 ve üstü	66	71.59	8.36
Toplam		400	70.35	9.27

Tablo 9. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p
Hijyen Faktörleri	Gruplar arası	214.92	5	42.98	1.78	0.117
	Gruplar içi	9546.24	394	24.23		
	Toplam	9761.16	399			
Motive Edici Faktörler	Gruplar arası	414.65	5	82.93	0.97	0.439
	Gruplar içi	33837.74	394	85.88		
	Toplam	34252.39	399			

Tablo 8 ve Tablo 9'daki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hijyen faktörleri alt ölçeğine ait ortalamaları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(5,394)}=1.78$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde 30 ve altı (25.77), 31-35 yaş (27.26), 36-40 yaş (27.49), 41-45 yaş (27.31), 46-50 yaş (28.60) ve 51 ve üstü (28.30) arasında fark olmadığı söylenebilir. Ayrıca motive edici faktörler alt ölçeğine ait ortalamalar da yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(5,394)}=0.97$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde 30 ve altı (68.47), 31-35 yaş (70.35), 36-40 yaş (69.12), 41-45 yaş (70.78), 46-50 yaş (71.19) ve 51 ve üstü (71.59) arasında fark olmadığı söylenebilir. Benzer sonuçlar Yirmibeşik (2015) ve Kurtar (2018)'in araştırmalarında da görülmüştür. Aksoy vd. (2019)'nin ilköğretmenleri örnekleminde yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin yaş değişkenine göre motivasyonlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin motivasyonlarının 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerden düşük olduğu bulunmuştur.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Eğitim Düzeyi Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi**

İş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanların eğitim düzeyi değişkeni alt düzeylerinde dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Eğitim Düzeyi Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi

Alt Ölçek	Düzy	K-S/S-W	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Değ.	Z	Basıklık Değ.	Z
<b>Hijyen Faktörleri</b>	Ön lisans	.200*	-0.82	-0.20	-0.83		-0.40	
	Lisans	.088*	-0.27	-0.24	-1.04		-1.84	
	Lisansüstü	.069*	0.49	-0.57	0.52		-1.19	
<b>Motive Edici Faktörler</b>	Ön lisans	.200*	-1.12	0.23	-1.13		0.46	
	Lisans	.200*	0.19	-0.25	0.72		-1.92	
	Lisansüstü	.200*	-0.44	0.34	-0.47		0.70	

Tablo 10 incelendiğinde hijyen faktörleri ve motive edici alt faktörlerinin eğitim düzeyi alt gruplarında K-S/S-W testlerinin anlamlı olmaması, basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve basıklık-çarpıklık Z değerlerinin ise (-1.96,+1.96) arasında yer almasından ötürü normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Normal dağılım gösteren alt faktörlerin grup karşılaştırması için parametrik analizler kullanılmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 11’de hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının eğitim düzeyi değişkeninin alt düzeylerine ait betimsel istatistikler; Tablo 12’de ise hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının eğitim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 11. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkeninin Alt Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS
<b>Hijyen Faktörleri</b>	Ön lisans	20	29.75	3.93
	Lisans	353	27.58	4.99
	Lisansüstü	23	27.26	4.22
	Toplam	396	27.67	4.92
<b>Motive Edici Faktörler</b>	Ön lisans	20	75.00	7.56
	Lisans	353	70.17	9.31
	Lisansüstü	23	70.04	8.18
	Toplam	396	70.41	9.21

Tablo 12. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p
<b>Hijyen Faktörleri</b>	Gruplar arası	93.01	2	46.50	1.93	0.146
	Gruplar içi	9453.97	393	24.06		
	Toplam	9546.98	395			
<b>Motive Edici Faktörler</b>	Gruplar arası	444.78	2	222.39	2.65	0.072
	Gruplar içi	33042.76	393	84.08		
	Toplam	33487.54	395			

Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hijyen faktörleri alt ölçeğine ait ortalamaları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(2,393)}=1.93$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde ön lisans (29.75), lisans (27.58) ve lisansüstü (27.26) arasında fark olmadığı söylenebilir. Bir diğer alt ölçek olan motive edici faktörler alt ölçeğine ait ortalamaları da eğitim durumuna göre anlamlı farklılık



göstermemektedir ( $F_{(2,393)}=2.65$ ;  $p>0.05$ ) . İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde ön lisans (75.00), lisans (70.17) ve lisansüstü (70.04) arasında fark olmadığı söylenebilir. Araştırmamızla paralellik gösteren Kurt (2019), Karakaya (2019) ve Ugar (2019)'ın çalışmalarında da eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Arslantaş vd. (2018)'nin lise öğretmenleri örnekleminde yaptıkları çalışmada ise sonuçlarımızdan farklı olarak, lisans mezunu olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin lisansüstü mezunlarından daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi**

İş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanların mesleki deneyim değişkeni alt düzeylerinde dağılımlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Mesleki Deneyim Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi

Alt Ölçek	Düzye	K-S/S-W	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Değ.	Z	Basıklık Z Değ.
<b>Hijyen Faktörleri</b>	1-5 yıl	.200*	-0.61	-0.28	-0.64		-0.56
	6-10 yıl	.200*	-0.45	-0.33	-0.68		-1.00
	11-15 yıl	.200*	-0.17	-0.21	-0.33		-0.82
	16-20 yıl	.200*	-0.24	-0.35	-0.47		-1.34
	21-25 yıl	.200*	-0.40	-0.10	-0.78		-0.37
	26-30 yıl	.200*	0.31	-0.08	0.72		-0.09
	31 ve üstü	.200*	-0.71	-0.10	-0.85		-0.23
<b>Motive Edici Faktörler</b>	1-5 yıl	.200*	0.70	0.16	0.74		0.33
	6-10 yıl	.200*	0.42	0.20	0.64		0.60
	11-15 yıl	.072*	-0.09	-0.08	-0.18		-0.33
	16-20 yıl	.044*	-0.11	-0.48	-0.22		-1.84
	21-25 yıl	.200*	-0.01	0.14	-0.01		0.55
	26-30 yıl	.200*	1.61	-0.76	2.12		-1.96
	31 ve üstü	.200*	-0.04	-0.53	-0.05		-1.24

Tablo 13 incelendiğinde hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt faktörlerinin eğitim düzeyi alt gruplarında K-S/S-W testlerinin anlamlı olmaması, basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve basıklık-çarpıklık Z değerlerinin ise (-1.96,+1.96) arasında yer almasından ötürü normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Normal dağılım gösteren alt faktörlerin grup karşılaştırması için parametrik analizler kullanılmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi**

Tablo 14'te hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının mesleki deneyim değişkeninin alt düzeylerine ait betimsel istatistikler; Tablo 15'te ise hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının meslekî deneyim değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 14. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkeninin Alt Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	SS
Hijyen Faktörleri	1-5 yıl	22	25.95	4.24
	6-10 yıl	51	27.16	4.10
	11-15 yıl	88	27.72	5.25
	16-20 yıl	87	27.36	5.20
	21-25 yıl	85	27.81	4.86
	26-30 yıl	37	28.68	4.84
	31 ve üstü	30	28.13	5.44
	Toplam	400	27.61	4.95
Motive Edici Faktörler	1-5 yıl	22	67.14	10.03
	6-10 yıl	51	69.88	7.71
	11-15 yıl	88	69.81	10.43
	16-20 yıl	87	70.37	10.26
	21-25 yıl	85	70.82	7.50
	26-30 yıl	37	70.70	8.56
	31 ve üstü	30	73.20	9.73
	Toplam	400	70.35	9.27

Tablo 15. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F değeri	p
Hijyen Faktörleri	Gruplar arası	131.05	6	21.84	0.89	0.501
	Gruplar içi	9630.11	393	24.50		
	Toplam	9761.16	399			
Motive Edici Faktörler	Gruplar arası	531.68	6	88.61	1.03	0.403
	Gruplar içi	33720.71	393	85.80		
	Toplam	34252.39	399			

Tablo 14 ve 15'te gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hijyen faktörleri alt ölçeğine ait ortalamaları mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(6,393)}=0.89$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl (25.95), 6-10 yıl (27.16), 11-15 yıl (27.72), 16-20 yıl (27.36), 21-25 yıl (27.81), 26-30 yıl (28.68) ve 31 ve üstü yıl (28.13) arasında fark olmadığı söylenebilir. Motive edici faktörler alt ölçeğine ait ortalamaları da mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(6,393)}=1.03$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl (67.14), 6-10 yıl (69.88), 11-15 yıl (69.81), 16-20 yıl (70.37), 21-25 yıl (70.82), 26-30 yıl (70.70) ve 31 ve üstü yıl (73.20) arasında fark olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni açısından motivasyon algılarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgulanmıştır. Benzer sonuçlar Sucu (2016), Çevik vd. (2017) ve Balyer vd. (2019)'nin çalışmalarında da görülmüştür. Ateş vd. (2012)'nin araştırmasında ise, mesleki deneyimi 10 yıldan az olan öğretmenlerin motivasyonlarının 10 yıl ve üzeri olanlardan daha düşük olduğu görülmüştür. Demir vd. (2017)'nin ilkökul öğretmenleri örnekleminde yaptığı çalışmada ise mesleki deneyimi 20 yıldan az olanların, 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip olanlardan daha düşük bir motivasyona sahip oldukları bulgulanmıştır.

### ***Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Medeni Durum Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi***

İş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanların medeni durum değişkeni alt düzeylerinde dağılımları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Medeni Durum Değişkeni Alt Düzeylerinde Dağılımlarının İncelenmesi

Alt Ölçek	Düzy	K-S/S-W	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık Değ.	Z	Basıklık Z Değ.
<b>Hijyen Faktörleri</b>	Bekâr	.200*	-0.32	-0.20	-0.52		-0.65
	Evli	.200*	-0.24	-0.27	-0.92		-2.05
<b>Motive Edici Faktörler</b>	Bekâr	.200*	0.21	-0.21	0.33		-0.65
	Evli	.069*	0.13	-0.23	0.49		-1.77

Tablo 16 incelendiğinde hijyen faktörleri ve motive edici alt faktörlerinin eğitim düzeyi alt gruplarında K-S/S-W testlerinin anlamlı olmaması, basıklık ve çarpıklık katsayı değerinin (-1,+1) aralığında yer alması ve basıklık-çarpıklık Z değerlerinin ise (-1.96,+1.96) arasında yer almasından ötürü normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Normal dağılım gösteren alt faktörlerin grup karşılaştırması için parametrik analizler kullanılmıştır.

### **Öğretmenlerin İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Medeni Duruma Göre İncelenmesi**

Hijyen faktörleri ve motive edici faktörler alt ölçek puanlarının medeni durum değişkenine göre t testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Hijyen Faktörleri ve Motive Edici Faktörler Alt Ölçek Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Alt Faktör	Düzy	N	$\bar{X}$	S.S	Sd	t	p
<b>Hijyen Faktörleri</b>	Bekâr	57	27.44	4.71	397	0.28	0.779
	Evli	342	27.64	5.00			
<b>Motive Edici Faktörler</b>	Bekâr	57	71.82	8.89	397	1.30	0.194
	Evli	342	70.10	9.33			

Tablo 17'de gösterilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin hijyen faktörleri alt ölçek ortalamaları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(397)}=0.28$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde bekârlar (27.44) ile evliler (27.64) arasında fark olmadığı söylenebilir. Bir diğer alt ölçek olan motive edici faktörler alt ölçeğine ait ortalamalar da medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(397)}=1.30$ ;  $p>0.05$ ). İlgili değişkene ait grup ortalamaları incelendiğinde bekârlar (71.82) ile evliler (70.10) arasında fark olmadığı söylenebilir. Yirmibeşçik (2015); Arslantaş vd. (2018) ve Ugar (2019)'ın araştırma sonuçları bulgularımızla benzerlik gösterirken Urhan (2018) ve Karakaya (2019)'nın araştırmalarında evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya konmuştur.

### **Öğretmenlerin Duygu ve İş Motivasyonu Alt Ölçeklerinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

Öğretmenlerin duygu ve iş motivasyonu alt ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon katsayıları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Duygu ve İş Motivasyonu Alt Ölçeklerine Ait İlişki Katsayıları

Alt Ölçekler	(1)	(2)	(3)	(4)
<b>(1)Pozitif Duygusalılık</b>	1.00			
<b>(2)Negatif Duygusalılık</b>	-0.441	1.00		
<b>(3)Hijyen Faktörleri</b>	0.345	-0.219	1.00	
<b>(4)Motive Edici Faktörler</b>	0.590	-0.346	0.583	1.00

Tablo 18'de yeralan ilişki katsayıları incelendiğinde aynı ölçek içerisinde yer alan alt ölçeklerin birbiri ile oldukça iyi düzeyde ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Diğer ilişkiler incelendiğinde

pozitif duygusallık alt ölçeği ile motive edici faktörler ( $r=0.590$ ) alt ölçeği arasında pozitif anlamlı ve iyi, hijyen faktörleri ( $r=0.345$ ) ile pozitif anlamlı düşük bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Negatif duygusallık alt ölçeği ile hijyen faktörleri ( $r=-0.219$ ) ve motive edici faktörler ( $r=-0.346$ ) alt ölçekleri arasında ise negatif anlamlı ve düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Öngörüldüğü üzere pozitif duygusallığın motivasyonla pozitif anlamlı ilişkisi ve negatif duygusallığın motivasyonla negatif anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir. Alanyazında pozitif duyguların farkındalık ve düşünme biçimlerini etkilediği (MacIntyre et al. 2017), bireylere esneklik kazandırıp problem çözme becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı arttırdığı ve ayrıca sosyalleşme sağladığı (Meyer et al. 2002) bulgulanmıştır. Ayrıca pozitif duyguların örgütsel başarı, güvenilirlik ve verimlilik üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiştir (Coneley et al. 2017).

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmamız, öğretmenlerin duyguları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve motivasyon algılarının demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamayı amaçlamaktadır. Duygu ve motivasyon arasındaki ilişkinin eğitim sektörünün tüm paydaşlarını yakından ilgilendirdiği değerlendirilmektedir. Literatürde duygular ile motivasyon arasındaki ilişkileri ortaya koyan az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Araştırmamızın öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş olmasının eğitim sektörü açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarında cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerinin alt boyutlarında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Argon vd. (2013)'ün çalışmasında da cinsiyet, yaş ve kıdem bakımından farklılaşma olmadığı görülmektedir. Arslantaş vd. (2018)'nin çalışmalarında ise cinsiyet, yaş, kıdem ve medeni durum bakımından farklılaşma görülmezken eğitim düzeyi açısından farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda motivasyon açısından demografik değişkenlerin alt boyutlarında bir farklılaşmanın olmaması, katılımcı grubumuzda bulunan sınıf öğretmenlerinin benzer özelliklere sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma sonuçlarımız çalışma grubumuzun pozitif duygusallık algılarının yüksek, negatif duygusallık algılarının ise düşük olduğunu göstermektedir. Küresel rekabet koşullarında eğitime verilen önemin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin sektörel bazda yaşanan teknolojik gelişmeleri yakından takip edip uyum sağlamalarının sonuçları etkilemiş olabileceği değerlendirilmektedir. Bu sonuç ayrıca öğretmenlerin mesleklerini sevdiğine ve saygın bir amaca hizmet ettiklerine inanıyor olmalarına bağlanabilir. Yapılan araştırmalarda, işyerinde pozitif duyguların çalışanların işe karşı pozitif tutum geliştirmelerine sebep olacağı ifade edilmiştir (Avey et al. 2008; Fidanboy, 2019).

Motivasyonun değişkenimizin hijyen faktörleri alt boyutunun aritmetik ortalamasının yükseğe yakın bir değer aldığı görülürken motive edici faktörlerin ortalamasının çok yüksek olduğu bulgulanmıştır. Devlet okullarımızda fiziksel ve çevresel faktörlerin iyileştirilme çabalarında ilerlemeler sağlanmakla beraber henüz eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar, ekonomik getiriye de içinde barındıran hijyen faktörlerinde daha fazla iyileştirme sağlanmasının gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Hijyen faktörlerinin karşılanmasının motivasyonu artırmadığı ancak motivasyonsuzluğu önlediği (Gawel, 1997; Ololube, 2006) bilinmektedir. Bu gerçeğin eğitim sektörü yöneticileri tarafından fark edilmesinin önemli olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin motive edici faktörler algılamalarının çok yüksek olması ise eğitim bakımından geleceğimiz için sevindirici bir sonuç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin hem mesleklerinin hem de kendilerinin değerli ve saygın olarak algılanıyor olduğu düşüncesinde oldukları, işleri ile ilgili planlamalarda dikkate alındıklarını ve mesleğin gelişimi için kendilerine fırsatlar sunulduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularımızla paralellik gösteren Özdoğru vd. (2012); Argon vd. (2013); Urhan (2018) çalışmalar olduğu görülürken, öğretmenlerin motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu bulgulayan Akman (2017) ve Arslantaş vd. (2018)'nin çalışmaları olduğu görülmüştür.

Duygular motivasyonun temelini oluşturmaktadır (Helm, 2010). Öğretmenlik mesleğinin fedakârlık, sabır ve sevgi istemekle birlikte zor koşullarla mücadele edebilecek güçlü ve pozitif bir kişiliğe ihtiyaç duyduğu öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarımızın öğretmenlerin pozitif duyguları yaşıyor ve motive edici (içsel) faktörlere yöneliyor olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra sonuçların motivasyonun pozitif duygularla pozitif, negatif duygularla ise negatif ilişkisini ortaya koymasının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamızın sonuçları doğrultusunda; duygu ve motivasyon ilişkisinin daha fazla ve farklı boyutlarıyla araştırmalara konu olmasının, öğretmenlerin farklı branşlarda ve ayrıca devlet ve özel okullar karşılaştırmaları yapılarak ele alınmasının literatürü zenginleştireceği değerlendirilmektedir. Eğitim sektöründeki yönetici ve planlayıcıların, öğretmenlerin pozitif duygularını arttırıp negatif duyguların zararlı etkilerinden uzak tutabilecekleri yeni ve farklı yaklaşımlar geliştirmelerinin motivasyon ve dolayısıyla yüksek performans sağlanması için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca duygu ve motivasyon ilişkisinin farklı değişkenler de eklenerek incelenmesinin önemli olacağı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışanların duygusal özelliklerinin motivasyonları ile olan ilişkisinin örgütsel gelişimi pozitif/negatif yönde nasıl etkilediği yeni araştırmalara konu edilebilir.

Araştırmamızın uygulamasının yapıldığı dönemde yaşanan Korona Virüs (Covid-19) hastalığı sebebiyle çeşitli sınırlamalar ve uzaktan eğitime geçilmesi gibi nedenlerle eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir değişim yaşanmıştır. Korona Virüs salgınından etkilenen öğretmenlerin kaygı ve depresyon düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir (Çiçek vd. 2020). Bu değişimden etkilendiği görülen öğretmenlerin duygu ve motivasyonları üzerine yeni araştırmaların yapılmasının, pozitif örgütsel çıktılara ulaşılabilmesi yönünde literatüre ciddi katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu Ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55.
- Aksoy, M., Balı, O., Çağlar, Ç & Demirtaş, H. (2019). İlkokullarda Örgüt Kültürünün Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 1-39.
- Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları Ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 159-179.
- Arslandaş, H. İ., Tösten, R., & Marakçı, D. B. (2018). Lise Öğretmenlerinde Mesleki Motivasyon Unsurları: Karma Yöntemli Bir Çalışma. *Mersin University Journal Of The Faculty Of Education*, 14(3).
- Assanova, M., & McGuire, M. (2009). Applicability Analysis Of The Emotional Intelligence Theory. *Indiana University*. Retrieved July, 21, 2010.
- Ateş, H., Yıldız, B., & Yıldız, H. (2012). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir Mi?: Ampirik Bir Araştırma. *Bilgi Ekonomisi Ve Yönetimi Dergisi*, 7(2), 147-162.
- Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon Ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can Positive Employees Help Positive Organizational Change? Impact Of Psychological Capital And Emotions On Relevant Attitudes And Behaviors. *The Journal Of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Balyer, A., & Çetindere, E. D. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yıldız Journal Of Educational Research*, 3(2), 99-116.
- Büyükgöz, T. (2008). Sektörel Bazda Kademe Yöneticilerinin Motivasyon Düzeylerinin Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Bağlamında Değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi*.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.



- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership*. John Wiley & Sons.
- Cevizci A. (2006). *Felsefe Ansiklopedisi*, Cilt 4, Babil Yayıncılık, Ankara.
- Conoley , C. W. ve Coneley, J. C. (2017) Pozitif Psikoloji Ve Aile Terapisi. Çeviri Editörü. Tuğba Sarı, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2).
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 Ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Damasio, A.R. (2006). *Descartes'ın Yanılgısı (Duygu-akıl ve insan beyni)*. Çev. Bahar Atlamaz, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation And Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- DeMato, D. S. (2002). *Job Satisfaction Among Elementary School Counselors İn Virginia: Thirteen Years Later (Doctoral Dissertation, Virginia Tech)*.
- Demir, C. G., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Okul Yöneticisi Ve Öğretmen Görüşleri. *Unpublished Master's Thesis*. Graduate School Of Educational Sciences, Yakın Doğu University, Lefkoşa.
- Ersarı, G., & Naktiyok, A. (2012). İş Görenin İçsel Ve Dışsal Motivasyonunda Stresle Mücadele Tekniklerinin Rolü/Role Of Stress Fighting Techniques İn İnternal And External Motivation Of Employees. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Fidanboy, C. Ö. (2019). Çalışanların Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının İş Yaşamında Akış Deneyimine Etkileri: Ar-Ge Çalışanları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Yaşar University*, 14, 69-81.
- Fischer, A. H., & Manstead, A. (2008). Functions Of Emotion From An Organizational Perspective. *Research Companion To Emotion İn Organizations*. Cheltenham, UK. 1-17.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive Emotions. *Handbook Of Positive Psychology*, 120-134.
- Frijda, N. H. (1988). The Laws Of Emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358.
- Furnham, A., Eracleous, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality, Motivation And Job Satisfaction: Herzberg Meets The Big Five. *Journal Of Managerial Psychology*, 24(8), 765-779.
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's Theory Of Motivation And Maslow's Hierarchy Of Needs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(11), 3.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., & Graf, R. (2008). *Psychologie*. 18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]. *Psychologie*. München: Pearson Studium.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal Zekâ*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM): An Emerging Tool İn Business Research. *European Business Review*.
- Helm, B. W. (2010). Emotions And Motivation: Reconsidering Neo-Jamesian Accounts. *The Oxford Handbook Of Philosophy Of Emotion*, 303-323.
- Herzberg, F. (1971). The Motivation-Hygiene Theory. *Work And The Nature Of Man*, 4. Chapter 5, 61-74.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 11(6), 160-177.
- Karakaya, Y. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi. Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Konrad, S., Hendl, C., & Taştan, M. (2004). *Başarılı Ve Mutlu Bir Hayat İçin Duygularla Güçlenmek:(EQ)*. Hayat.
- Kurt, T. E. (2019). Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve İş Motivasyon Düzeyleri İle 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarının İncelenmesi: Ankara Keçiören örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.



- Kurtar, K. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Yöneticilerine Yönelik Denetim Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Küpers, W., & Weibler, J. (2008). Emotions In Organisation: An İntegral Perspective. *International Journal Of Work Organisation And Emotion*, 2(3), 256-287.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work Motivation Theory And Research At The Dawn Of The Twenty-First Century. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 485-516.
- Lord, R. G., & Kanfer, R. (2002). Emotions And Organizational Behavior. *Emotions In The Workplace: Understanding The Structure And Role Of Emotions In Organizational Behavior*, 5-19.
- Luthans, F. (1995). Organizational Behaviour, Seventh Edition. *International Edition*.
- MacIntyre, P. D., & Vincze, L. (2017). Positive And Negative Emotions Underlie Motivation For L2 Learning. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 7(1).
- Maddock, R. C., & Fulton, R. L. (1998). *Motivation, Emotions, And Leadership: The Silent Side Of Management*. Greenwood Publishing Group.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture And The Self: Implications For Cognition, Emotion, And Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion In Classroom Motivation Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114.
- Mirela, P., & Iulia, S. I. (2013). Emotions In The Organizational Environment. *Annals Of The University Of Oradea, Economic Science Series*, 22(1), 1595-1605.
- Naktiyok, A. (2017). Duygular ve Değerler. Örgütsel Davranış. Erzurum. Atatürk Üniversitesi. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Ünite: 3. 1-29.
- Obiekwe, N. (2016). Employee Motivation and Performance, Thesis, Centria University of Applied Sciences Business Management.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers Job Satisfaction And Motivation For School Effectiveness: An Assessment. *Essays In Education*, 18(1), 9.1-18.
- Osterloh, M., & Frey, B. S. (2000). Motivation, Knowledge Transfer, And Organizational Forms. *Organization Science*, 11(5), 538-550.
- Özdoğan, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları Ve İstekleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Plotnik, R., & Kouyoumdjian, H. (2013). *Introduction To Psychology*. Cengage Learning.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Örgütsel davranış, (Çev. Ed.: İnci Erdem). *Ankara: Nobel*.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarı, M. Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Mesleki Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 387-409.
- Shaw, J.D., Duffy, M., Jenkins, D. ve Gupta, N. (1999). "Positive and Negative Affect, Signal Sensitivity and Pay Satisfaction". *Journal of Management*, 25(2): 189-206.
- Steers, R. M., Mowday, R. T., & Shapiro, D. L. (2004). The Future Of Work Motivation Theory. *Academy Of Management Review*, 29(3), 379-387.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu İle Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Ugar, Y. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development And Validation Of Brief Measures Of Positive And Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Yanık, O., Timuroğlu, M. K., & Naktiyok, A. (2017). Duyguların Girişimcilik Niyeti Üzerindeki Etkisi1. *Journal Of Business Research Turk*, 9/2, 461-477.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yirmibeşçik, S. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerin İletişim Becerilerinden Dolayı Kazandıkları Motivasyonun İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Zimbardo, P. G., Johnson, R. L., & McCann, V. (2012). *Study Guide for the Discovering Psychology Telecourse for Psychology, Core Concepts*. Pearson Education.

## Evli Bireylerde Psikolojik Dayanıklılık, Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Evlilik Doyumu İlişkisi<sup>1</sup>

### The Relationship Between Marriage Satisfaction And Psychological Resistance And Negative Automatic Thought In Married Individuals

Hayrettin TUTUŞ<sup>2</sup>

Yaşar BARUT<sup>3</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı evli bireylerde psikolojik dayanıklılık, olumsuz otomatik düşünceler ve evlilik doyumu ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada evli katılımcıların psikolojik dayanıklılık, otomatik düşünceler ve evlilik doyumu ilişkisi araştırılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu ve değişkenleri belirlemek için Tezer tarafından geliştirilen Evlilik Yaşam Ölçeği, Hollon ve Kendall (1980) tarafından geliştirilmiş Otomatik Düşünceler Ölçeği ile Friborg ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilip, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 158 kadın 162 erkek olmak üzere 320 kişi katılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcıların evlilik doyumu ortalamaları 4.27 olarak bulunmuştur. Psikolojik Dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan Yapısal Stil, Sosyal Yeterlilik ile Aile Uyumu düzeylerinin katılımcıların Evlilik doyumunu arttırdığı tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar kendilik algısı, gelecek algısı ve sosyal kaynaklar değişkenleri ise evlilik doyumu değişkeni üzerinde herhangi bir etki oluşturmamaktadır. Yapılan çalışmada otomatik düşünceler ile evlilik doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir olumsuz otomatik düşüncelerin fazlalığı evlilik doyumunu azaltmaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Evlilik doyumu, psikolojik dayanıklılık, otomatik düşünceler.

#### Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between psychological resilience, negative automatic thoughts and marital satisfaction in married individuals. In the study, the relationship between resilience, automatic thoughts and marital satisfaction of married participants was investigated. To determine demographic characteristics of the participants, The Personal Information Form, to determine the variables, the Marriage Life Scale developed by Tezer was used. Moreover, The Automatic Thoughts Scale developed by Hollon and Kendall (1980), and The Psychological Resilience Scale for Adults developed by Friborg and his friends (2003), and translated into Turkish by Basım and Çetin (2011) was used. 320 people, 158 women and 162 men, participated in the research. In the study, the average marital satisfaction of the participants was found to be 4.27. It was determined that Structural Style, Social Competence and Family Cohesion levels, which are sub-dimensions of the Resilience Scale, increased the participants' marital satisfaction. Other sub-dimensions, self-perception, future perception and social resources variables do not have any effect on the marital satisfaction variable. In the study, a negative relationship was determined between automatic thoughts and marital satisfaction, and the excess of negative automatic thoughts reduces marital satisfaction.

*Key Words:* Marriage satisfaction, psychological resilience, automatic thoughts.

<sup>1</sup>Bu makale "Evli Bireylerde Psikolojik Dayanıklılık ve Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Evlilik Doyumu ile İlişkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Uzman Psikolojik Danışman/Okul Müdürü, Yenişehir Anaokulu, Batman-Türkiye, hyrtntts@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun-Türkiye, ybarut@omu.edu.tr

## GİRİŞ

Bireyler yaşadıkları yalnızlığı, kendi bireysel doğasında olan beklenti ve ihtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebileceği durumların başında evlilik gelmektedir. Bireyler çoğunlukla yalnız yaşadığı belirli bir yaştan sonra çeşitli sebeplerden ötürü hayatının geri kalan kısmını bir eşle geçirme ihtiyacı hissederler. Varoluştan bu yana evlilik kurumu, insanlar için hem türün hem de soyun devamı olarak görüldüğü için ayrıca önemli görülmüştür. Evlilik eşler arasındaki romantik ilişkinin yanı sıra üremenin de bir noktada temeli olarak düşünülmektedir. Bireyler en eski çağlardan beri neslinin devamını dilerler; neslinin devamını dileyen insanlar evliliği ve çocuk yapmayı zorunlu görmüşlerdir bu zorunluluk insanların gelecek nesil kaygısını azaltmakta ve neslin devamlılığı için üreme ihtiyacını arttırmaktadır. İnsanlar bu şekilde yaparak kendilerini ve gelecek nesilleri garantiye almış olduklarına inanmış olacaktadırlar. Aile, çoğu zaman toplum içerisinde kendine yer edinmiş en küçük sosyal yapı olarak ifade edilmektedir. Özgüven (2009) aileyi “evrensel bir nitelik taşıyan, duygusal temellere dayanan, kişiyi şekillendirme özelliği olan, toplumun çekirdeğini oluşturup sosyal ve yasal kuralları içeren ve toplumsal kurumlarla etkileşim içerisinde önemli bir yapı” olarak tanımlamaktadır. İletişim tüm insanlar için zorunlu bir ihtiyaç olarak görünmektedir bu iletişim ihtiyaçlarından kaynaklı olarak bireyler, herhangi bir kalabalık grup içinde diğer bireylerle ilişki kurmaya onlarla iletişime geçmeye istekli olarak yaratılmışlardır. Bireylerin ilişki kurmalarının diğer bir sebebi de karşı cinse olan ilgileri o karşı cinse yakınlaşma isteğidir bu durum bireyler için bir gereksinim olarak görülebilir. Evlilik, karşı cinsle yaşanan romantik ilişkinin hem inançlar hem de toplumca rahatlıkla onaylandığı en sık karşılaşılan birliktelik şeklidir. Belki de insanların en görünür özelliği karşı cinsle hayatını birleştirerek ortak bir yaşam kurmaktır. Öztan evliliği “Farklı cinsiyete sahip iki bireyin hukuksal olarak birleşip kurdukları sosyal, ahlaki ve hukuki kurum olarak” tanımlamaktadır. (Öztan, 2000). Evlilik diğer bazı ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de kanunlarla onaylanmış, kutsal kabul edilen sosyal bir davranıştır. Beğenildiğini hissetmek insanların doğasında var ve bunu en iyi partneriyle yaşamaktadır. Sevgi ihtiyacı insanlar için en önemli ihtiyaçlardan biri olarak kabul edilmektedir. Çiftler arasında gelişen sevgi bağı evlilikte doyum düzeyini arttırmakta, evli çiftler sevgiden doğan ilgi ile kendi varoluşlarını partnerine adayabilmekte, mutlulukları ve sıkıntıları paylaşıp; birlikte bir hayat sürmekten doyum alabilmektedirler (Özgüven, 2009). Bütün bunlardan hareketle evliliklerde kadın ve erkeğin paylaşım yapabilmeleri, gereksinimlerini giderebilmeleri, birbirlerinin bireysel gelişimi ve tecrübe edinmelerine katkı sunabilmeleri evliliğin ve aile olmanın en önemli noktasını oluşturmaktadır. Evliliğin çoğu unsurdan etkilendiği bilinmektedir bu unsurların en önemlilerinden biri sosyo-demografik unsurlardır. Sosyo-demografik özellikler evliliği etkileyen önemli değişkenler barındırmaktadır. Batur ve Demir (2009) evlilik ilişkisinde, evlilikte uyumu ve çiftlerin mutluluk düzeyini etkileyen diğer unsurlar arasında yaş, sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyi gibi faktörlerinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Eşlerin birbirlerinin ihtiyaçlarını göz ardı edip bencil davranışları evlilikte çatışmaları kaçınılmaz kılmaktadır. Evlilik içi çatışmalar, “birbirinin aksi veya bağdaşmayan ihtiyaç, beklenti ve hedeflerden doğan uyuşamama ve anlaşmazlık olarak tanımlanmıştır” (Batur ve Demir, 2009).

Evlilik doyumuyla ilişkisi bulunan kavramlardan biri de yüklemelerdir. Yüklemeler; karşımızdakinin davranışlarıyla ilgili fikir sahibi olmamızı sağlar. Davranışın nedenlerini anlamaya çalışırız ve daha sonraki yapılacak davranışı tahmin edebiliriz (Berk, 2009). Çelik ve Yazgan-İnanç (2009), evlilik doyumunu belirleyen üç alt boyut tespit etmiştir: Aile, Cinsellik ve Benlik. Evlilik doyumunu etkileyen birçok boyut olmasına rağmen geliştirdiği ölçekte evlilik doyumunu üç alt ölçekte toplamış ve aile, cinsellik ve benlik boyutları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. İnsan çok ayrıntı düşünmeden çabucak bir sebep yükler, az bilgi kullanır ve belirli türden açıklama ve sınıflandırmalara eğilim göstererek olayı zihninde netleştirmeye çalışır (Arkonaç, 2008). Psikolojik dayanıklılıktaki zayıflık ile evlilikte yaşanan problemler arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Psikolojik dayanıklılık ile evlilikte yaşanan çatışmalar ve problemler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir zira Batur ve Demir (2009) tarafından yapılan çalışmada kişilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve karşı cinse beslediği otomatik

düşüncelerin evlilik doyumunun ortaya çıkmasında önemli etkenler olduğunu ifade etmişlerdir. Bireylerde oluşan olumsuz otomatik düşünceler evlilik doyumunu negatif yönde etkilemekte, bireylerin psikolojik dayanıklılık seviyelerinde azalmalara neden olmakta, netice itibarı ile de kaçınılmaz depresyon sonucunu doğurmaktadır. Ortaya çıkan bu gerekçeler bireylerde evlilikten soğuma hatta boşanma tutumlarını ortaya çıkarabilmektedir. Bu sebeple evli bireylerde psikolojik dayanıklılık, olumsuz otomatik düşünceler ve evlilik doyumunu ilişkisi incelenecektir.

Evlilik doyumunu ile ilgili yapılan araştırmaların bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Evlilik doyumuyla eş desteği ve cinsel yaşam memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Çiftlerin algıladıkları eş desteği, doyumunu yordamada ilk sırada yer almaktadır. Eş desteği ve cinsel yaşam memnuniyeti doyum üzerinde etkilidir (Çağ ve Yıldırım, 2003). Güven ve Sevim (2007) inceledikleri değişkenlerden evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumunu birinci sırada, gerçekçi olmayan ilişki beklentilerine ilişkin bilişsel çarpıtmaların ikinci sırada yordadığı, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin ise yordayıcı olmadığını saptamışlardır. Hamamcı (2005) kadın ve erkek evli katılımcıların ilişki inançları ve evlilik doyumları ilişkisini araştırmış, fonksiyonel olmayan ilişki inançları ve evlilik doyumunu arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Evlilik doyumunu ve çatışma arasındaki ilişkilere bakılan araştırmalar da mevcuttur. Tezer (1986), eşler arasındaki çatışmaların yaygınlığı, sıklığı ve oluşturduğu gerginlik düzeyinin, eşlerinin evlilik ilişkisinden sağladıkları doyumla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Evlilik doyum ölçeği ile Beck depresyon ölçeğinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, iki ölçeğin sonuçları arasında negatif korelasyon bulunmuştur (Çelik, 2006).

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışma, Evli bireylerde psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler evlilik doyumunu üzerinde etkili midir sorusuna dayalı olarak, boşanmaların arttığı toplumumuzda, evli bireylerin psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşüncelerin evlilik doyumunu üzerine etkisini incelemeye yöneliktir. Çalışmamız evli yetişkinlerin evlilik ilişkilerinde var olan olumsuz otomatik düşüncelerin ve psikolojik dayanıklılığın evlilik doyumunda nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek ve bu yönde bir profil ortaya çıkarmayı amaç edinmiştir. Toplumu oluşturan temel yapılardan birinin aile olduğu bilinmektedir ailenin psikolojik dayanıklılığı toplumu da iyileştirecektir. Evlilik doyumundan alınan haz evlilik kurumunu sağlamlaştırdığı gibi çiftler arasındaki ilişkiyi de pozitif yönde etkileyecektir. Tek tek bireylerin toplamından oluşan toplumun iyileşmesi yine bireylerin iyi hallerine bağlıdır dolayısıyla bu çalışma evlilik kurumunda psikolojik dayanıklılığa, evlilik doyumuna cevap arar nitelikte olacaktır. Evlilik doyumunu ile ilgili literatür tarandığında son zamanlarda çokça çalışmanın yapıldığı görülecektir bu durum bize konunun önemini göstermektedir. Evlilik doyumunu çeşitli değişkenler açısından incelenmesine rağmen hala araştırma yapılmaya ihtiyaç duyulan bir alan olarak görülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek olan verilerin psikolojik dayanıklılık, olumsuz otomatik düşünceler ve evlilik doyumunu ile ilgili olarak alana ve alanda çalışacak uzmanlara katkılarının olacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Yapılan çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel çalışma; olayların, nesnelere ya da bireylerin geçmişte oldukları hali ya da var oldukları şekilleriyle tasvirlemeye çalışılmasıdır. Onları, değiştirme amacı güdülmeyen mevcut durum hakkında etraflıca bilgi verir (Karasar, 2005). Bu çalışmada farklı sayıda ögeden oluşan bir evrende, belirli bir grup seçilerek (evli bireyler) ve bu grup üzerinde anket taraması yapılarak evren hakkında genel bir yargıya varmak amaçlanmıştır (Karasar, 2005). Yapılan bu araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modelidir. Yordanan değişken evlilik doyumudur, yordayan değişkenler ise yaş, cinsiyet, ekonomik durum gibi demografik değişkenlerdir. Bu araştırmada, evlilik doyumunun, psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler ile olan ilişkisini tespit etmek amacıyla, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### *Örnekleme*

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Araştırmaya katılım sağlayanların araştırmanın yapıldığı esnada eşiyile yaşıyor olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Evli olup eşiyile ayrı yaşayan katılımcılar ile görüşme yapılmamıştır. Bu araştırmanın evreni Batman'da ikamet eden evli bireylerdir. Bu evrenden Batman'ın çeşitli bölgelerinde ve seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 320 birey araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya 158 kadın 162 erkek katılmıştır. Araştırmada yaş aralığı 18-45 olarak alınmıştır.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmada, anket aracılığı ile veri toplama yöntemi izlenmiştir. Araştırma anketi literatürde yer alan, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçeklerden oluşmaktadır. Söz konusu ölçekler Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Evlilik Doyumu Ölçeği'dir. Bunların yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerinin tespiti için kişisel bilgiler formu da kullanılmıştır.

### *Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği:*

Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Friberg ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilip, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. 33 maddeden oluşmaktadır. "Yapısal Stil", "Gelecek Algısı", "Aile Uyumu", "Kendilik Algısı", "Sosyal Yeterlilik" ve "Sosyal Kaynaklar" adıyla 6 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve altı faktörlü yapı toplam %57'lik varyans analizi açıklanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği tespit etmek için yapısal eşitlik modelinin iç tutarlılık değerleri; "Kendilik Algısı" için 0.80, "Gelecek Algısı" için 0.75, "Sosyal Yeterlilik" için 0.82, "Aile Uyumu" için 0.86, "Sosyal Kaynaklar" için 0.84 ve "Yapısal Stil" için 0.76 olarak bulunmuştur (Friberg ve ark. 2005). İç tutarlılığı hesaplanmış ve alt ölçeklerin Cronbach Alfa katsayıları .67 ile .90 arasında farklılaştığı görülmüştür. Test-tekrar-test korelasyonları ise .69 ile .84 arasında değişmektedir. Yapı geçerliliği sağlanmıştır. Ayırıcı geçerlilik diğer ölçeklerle sağlanmıştır.

### *Otomatik düşünceler ölçeği:*

Hollon ve Kendall (1980) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin çeviri ve geçerlik-güvenirlik çalışması Aydın ve Aydın (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .47 ve .97 arasında değişmiş, geçerlik katsayıları ise .45 ve .79 arasında bulunmuştur. Ölçek, Kendall ve Hollon (1980) tarafından geliştirilmiş olan ölçek yetişkinlere ve ergenlere uygulanabilmektedir. 30 maddeden oluşan ve 5 her zaman, 1 hiç olmak üzere 5'li likert türünden puanlanan ölçekten ez çok 150, en az 30 toplam puan alınabilir. Otomatik düşüncelerin fazlalığı ölçekten alınan puanların yüksek olmasıyla olur.



Ölçeğin Türkçeye uyarlaması, Şahin ve Şahin (1992) tarafından ve Aydın ve Aydın (1990) tarafından olmak üzere iki kez yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi doğrultusunda 'kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri', 'kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri', 'yalnızlık /izolasyon', 'şaşkınlık/ kaçma fantezileri' ve 'ümitsizlik' olmak üzere 5 faktörden oluştuğu belirlenmiştir (Şahin ve Şahin, 1992). Türkçe ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93, her bir ölçek maddesinin toplam madde korelasyonu .37 ile .85 (Aydın ve Aydın, 1990) ve .35 ile .69 (Şahin ve Şahin, 1992) arasındadır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı  $r=.77$  (Aydın ve Aydın, 1990) ve iki yarım test güvenilirliği .91 (Şahin ve Şahin, 1992) olarak saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .96 dir.

### ***Evlilik yaşamı ölçeği:***

Tezer (1996) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, çiftlerin evlilikten sağladıkları genel doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Tezer (1986) tarafından geliştirilmiştir. 10 sorudan oluşan 5'li dereceleme tipi bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçek evli ve boşanmış bireylere uygulanmış ve grupların ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ( $t=6.23$ ,  $p<0.01$ ). Ölçek test-tekrar test yöntemi ile test edilmiş bu sonuca göre güvenilirlik kat sayısı 0.85, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise erkek katılımcılarda 0.88, kadın katılımcılarda 0.91 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Tezer, 1986). Türkiye'de evlilik doymu ile ilgili olarak yapılan bir çok araştırmada Evlilik Yaşam Ölçeği'nin kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin, Tezer (1994) ve Hatipoğlu (1993) evlilik çatışması ve evlilik doymu arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; Sevim-Aydemir (1996), evlilik ilişkilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan bir programın bireylerin evlilik doymuna etkisini incelediği deneysel bir çalışmada; Acar (1998), bireysel özellikler ve sorunların evlilik doymuna katkısını incelediği çalışmada; Gökmen (2001), evli eşlerin birbirlerine yönelik kontrolçülük ve bağımlılık algılarının evlilik doymu ile ilişkisini incelediği araştırmasında bu ölçeği kullanmışlardır.

### ***Kişisel bilgi formu***

Örnekleme giren bireylerin demografik özelliklerine ait bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi formunda, bireylerin cinsiyet, algılanan ekonomik durum, yaş, evli kalınan süre ve eğitim durumunu ortaya çıkaracak sorular yer almıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Yapılan araştırmada istekli olan evli bireylerle görüşülmüştür. Çalışmada Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği, Evlilik Doymu Ölçeği ve kişisel bilgi formu dört(4) bölüm olacak şekilde tek form olarak birlikte verilmiştir. Cevaplama işlemine başlanmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgilendirme yapılmış ve ölçeklerin nasıl cevaplanacağı belirtilmiştir. Uygulama 15-20 dakikalık bir sürede tamamlanmıştır.

Veri toplama işlemi bitirildikten sonra, Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Olumsuz Otomatik Düşünceler Ölçeği, Evlilik Doymu Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'ndan toplanan bilgiler kodlanarak uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere hazır hale getirilmiştir. Araştırmada alt problemlerin özelliğine göre değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon tekniği; iki grup arasındaki farkı incelemek üzere bağımsız t-testi; gruplar arasındaki farkı incelemek için ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlılık kontrolünde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. İstatistiksel analizler Excel ve SPSS Paket Programı uygulanarak yapılmıştır.

**BULGULAR**

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşüncelerin evlilik doyumuna etkisinin çeşitli değişkenlere ilişkin bulguları aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık, Otomatik Düşünceler ve Evlilik Doyumuna Ait Sayısal Veriler

Tablo 1: Katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık Puanlarına İlişkin Sayısal Veriler

	N	Min	Mak	$\bar{x}$	Ss
Kendilik Algısı	320	2.83	6.00	4.6285	.61956
Gelecek Algısı	320	2.50	6.00	4.4396	.70932
Yapısal Stil	320	3.00	6.00	4.6036	.69538
Sosyal Yeterlilik	320	2.67	6.00	4.5000	.73679
Aile Uyumu	320	2.83	6.00	4.6306	.69490
Sosyal Kaynaklar	320	3.00	5.86	4.6560	.59803

Tablo 1’de görüldüğü üzere, “Kendilik Algısı”nın ortalaması  $4.63 \pm 0.62$ ; “Gelecek Algısı”nın ortalaması  $4.44 \pm 0.71$ ; “Yapısal Stil”in ortalaması  $4.61 \pm 0.69$ ; “Sosyal Yeterlilik”in ortalaması  $4.50 \pm 0.74$ ; “Aile Uyumu”nun ortalaması  $4.63 \pm 0.69$ ; “Sosyal Kaynaklar”ın ortalaması  $4.66 \pm 0.60$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmaya göre katılımcılar en düşük puanları gelecek algısı alt ölçeğinden almışlardır. Bu durumda katılımcıların diğer alt ölçeklerle kıyaslandığında gelecekle ilgili daha zayıf psikolojik dayanıklılığa sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 2: Katılımcıların Otomatik Düşünceler Puanlarına İlişkin Sayısal Veriler

	N	Min	Mak	$\bar{x}$	Ss
Kişinin Kendine Yönelik Negatif Duygu ve Düşünceleri	320	1.00	3.89	1.6079	.60015
Şaşkınlık Kaçma Fantezileri	320	1.00	4.33	1.8924	.75787
Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler	320	1.00	5.33	2.2384	.92335
Yalnızlık ve İzolasyon	320	1.00	4.50	1.8956	.78563
Ümitsizlik	320	1.00	4.25	1.7706	.76808

Tablo 2’de görüldüğü üzere, “Kişinin Kendine Yönelik Negatif Duygu ve Düşünceleri”nin ortalaması  $1.61 \pm 0.60$ ; “Şaşkınlık Kaçma Fantezileri”nin ortalaması  $1.89 \pm 0.76$ ; “Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler”in ortalaması  $2.24 \pm 0.92$ ; “Yalnızlık ve İzolasyon”un ortalaması  $1.90 \pm 1.77$ ; “Ümitsizlik”in ortalaması  $1.77 \pm 0.77$  olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3: Katılımcıların Evlilik Doyumu Puanlarına İlişkin Sayısal Veriler

	N	Min	Mak	$\bar{x}$	Ss
Evlilik Doyumu	320	1.60	6.00	4.2679	1.01892

Tabloda görüldüğü üzere, Araştırmaya katılan evli bireylerin Evlilik Doyumu puanları  $4.27 \pm 1.02$  olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4: Evlilik Doyumunun Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Tarafından yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Bağımsız Değişken	B	T	P	F	Model(p)	R <sup>2</sup>
Sabit	1.252	1.806	.073			
Kendilik Algısı	.170	.962	.337			
Gelecek algısı	.072	.519	.605			
Yapısal Stil	.274	2.044	.043	7.172	.000	.222
Sosyal Yeterlilik	-.276	-2.125	.035			
Aile Uyumu	.537	3.766	.000			
Sosyal Kaynaklar	-.127	-.718	.474			

Tablo 4’de de gösterildiği üzere yapılan analiz sonuçlarına göre Psikolojik Dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan Yapısal Stil ( $\beta=.274$ ,  $t=2.044$ ,  $p<.05$ ), Sosyal Yeterlilik ( $\beta=-.276$ ,  $t=-2.125$ ,  $p<.05$ ) ile Aile Uyumu ( $\beta=.537$ ,  $t=3.766$ ,  $p<.05$ ) katılımcıların Evlilik Uyum ölçeğinden alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan evlilik doyumuna ait varyansın %22,2’sini açıklamaktadır. Buradan, evlilik doyumunun %22,2’sinin psikolojik dayanıklılığa bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, psikolojik dayanıklılıkların varyansa olan katkısının manidar olduğu belirlenmiştir ( $R^2=.222$ ,  $F=7,127$ ,  $p<.05$ ). Kendilik algısı, gelecek algısı ve sosyal kaynaklar değişkenleri ise evlilik doyumunu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır.

Tablo 5: Otomatik Düşünceler ile Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	1	2	3	4	5	6
1. Kişinin Kendine Yönelik Negatif Duygu ve Düşünceleri	-	.761**	.631**	.758**	.749**	-.280**
2. Şaşkınlık Kaçma Fantezileri		-	.710**	.752**	.800**	-.351**
3. Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler			-	.590**	.700**	-.435**
4. Yalnızlık ve İzolasyon				-	.757**	-.331**
5. Ümitsizlik					-	-.435**
6. Evlilik Doyumu						-

\* $p<0.05$  düzeyinde anlamlıdır. \*\* $p<0.01$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri ile evlilik doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-.280$ ,  $p<.01$ ). Bu ilişki negatif yönlü ve zayıf düzeydedir. Kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri arttıkça evlilikten aldığı doyum azalmakta bu durum evlilikte çiftlerin karşılıklı iyi olmaları gerektiğini ruhsal olarak sağlıklı bir süreç yürütmeleri gerektiğini göstermektedir. Şaşkınlık kaçma fantezileri ile evlilik doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-.351$ ,  $p<.01$ ). Bu ilişki negatif yönlü ve zayıf düzeydedir. Bireylerin evlilik ilişkisinde şaşkınlık ve kaçış düşüncelerinin çokluğu evlilikten alınan doyumunu azalttığı söylenebilir. Kişisel uyumsuzluk ve değişen istekler ile evlilik doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-.435$ ,  $p<.01$ ). Bu ilişki negatif yönlü ve zayıf düzeydedir. Bireylerin evlilik ilişkisinde Kişisel uyumsuzluk ve değişen isteklerin çokluğu evlilikten alınan doyumunu azalttığı söylenebilir. Yalnızlık ve izolasyon ile evlilik doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-.331$ ,  $p<.01$ ). Bu ilişki negatif yönlü ve zayıf düzeydedir. Bireylerin evlilik ilişkisinde Yalnızlık ve kendini izole etmenin

çokluğu evlilikten alınan doyumunu azalttığı söylenebilir. Ümitsizlik ile evlilik doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır ( $r=-.435, p<.01$ ). Bu ilişki negatif yönlü ve zayıf düzeydedir. Bireylerin evlilik ilişkisinde ümitsizlik duygusuna kapılmanın çokluğu evlilikten alınan doyumunu azalttığı söylenebilir.

Tablo 6: Evlilik Doyumunun Otomatik Düşünceler Ölçeği Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Bağımsız Değişken	B	t	p	F	Model(p)	R <sup>2</sup>
Sabit	5.380	24.189	.000			
Kişinin Kendine Yönelik Negatif Duygu ve Düşünceleri	.298	1.398	.164			
Şaşkınlık Kaçma Fantezileri	.073	.389	.698	9.394	.000	.237
Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler	-.339	-2.871	.005			
Yalnızlık ve İzolasyon	-.071	-.433	.666			
Ümitsizlik	-.478	-2.629	.009			

Yapılan analiz sonuçlarına göre Tablo 6'de gösterildiği üzere Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutlarından olan Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler ( $\beta=-.339, t=-2.871, p<.05$ ) ile Ümitsizlik ( $\beta=-.478, t=-2.629, p<.05$ ) ölçekleri ile Evlilik Uyumu ölçeği arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan evlilik doyumuna ait varyansın %23,7'sini açıklamaktadır. Buradan, evlilik doyumunun %23,7'sinin otomatik düşüncelere bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, otomatik düşüncelerin varyansa olan katkısının manidar olduğu belirlenmiştir ( $R^2=.237, F=9.394, p<.05$ ). Kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri değişkeni, şaşkınlık kaçma fantezileri ve yalnızlık ve izolasyon değişkenleri ise evlilik doyumunu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Genel olarak araştırmada psikolojik dayanıklılık ile evlilik doyumunu arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Psikolojik dayanıklılığın yüksek olması sorunlarla baş edebilme yetisi kazandırdığı ve kişinin kendi kendine yetebilmesini sağladığı için evlilikten alınan hazzı da genel olarak arttırdığı söylenebilir.

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme giren katılımcıların Psikolojik Dayanıklılık ile Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik olarak; Kendilik algısı ile evlilik doyumunu, Gelecek algısı ile evlilik doyumunu, Yapısal stil ile evlilik doyumunu, Sosyal yeterlilik ile evlilik doyumunu, Aile uyumu ile evlilik doyumunu, Sosyal yeterlilik ile evlilik doyumunu incelenmiştir.

Otomatik Düşünceler ile Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkiye Yönelik olarak; Kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri ile evlilik doyumunu, Şaşkınlık kaçma fantezileri ile evlilik doyumunu, Kişisel uyumsuzluk ve değişen istekler ile evlilik doyumunu, Yalnızlık ve izolasyon ile evlilik doyumunu, Ümitsizlik ile evlilik doyumunu gibi değişkenlere ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre Psikolojik Dayanıklılık ölçeği alt boyutlarından olan Yapısal Stil, Sosyal Yeterlilik ile Aile Uyumu katılımcıların Evlilik Yaşam ölçeğinden alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Kendilik algısı, gelecek algısı ve sosyal kaynaklar değişkenleri ise evlilik doyumunu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Bu sonuçlara göre sosyal olarak kendine toplum içerisinde yer edinmiş sosyal anlamda kendini yeterli bulan bireylerin evlilik doyumları yüksek olduğu söylenebilir. Yine kendini tanıyıp kendinin farkında olan aile uyumu noktasında eşinin isteklerini bilip doğru yönde

iletişim kuran bireylerde de evlilik doymu noktasında bir iyileşmenin olduğu söylenebilir. Psikolojik dayanıklılık ve evlilik problemleri birbirine benzerlik göstermektedir. Evlilik yaşamında meydana gelen uyumsuz problemleri ve psikolojik dayanıklılık arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğu araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Batur ve Demir, (2009) kişilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve karşı cinse karşı beslediği otomatik düşüncelerin evlilik doymununun ortaya çıkmasında önemli faktörler olduğunu söylemektedir.

Evlilik doymuyla eş desteği ve cinsel yaşam memnuniyeti arasında anlamlı ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Çiftlerin algıladıkları eş desteği, doymu yordamada ilk sırada yer almaktadır. Eş desteği ve cinsel yaşam memnuniyeti doymu üzerinde etkilidir (Çağ ve Yıldırım, 2013). Güven ve Sevim (2007) inceledikleri değişkenlerden evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doymunu birinci sırada, gerçekçi olmayan ilişki beklentilerine ilişkin bilişsel çarpıtmaların ikinci sırada yordadığı, cinsiyet ve yaş gibi faktörlerin ise yordayıcı olmadığını saptamışlardır. Yapılan bir araştırmada evlilik doymu ile karşılaştırma düzeyi ilişkisi incelenmiş, doymu arttıkça ilişkiyi değerlendirmek için kullanılan karşılaştırma düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Karşılaştırma düzeyi tanım olarak; ilişkinin değerlendirilmesiyle ilgili bir standarttır ve ilişki doymu konusunda bilgi verir, ilişki doymu verici ve olumlu ise düzey yüksek, doymusuz ve itici ise karşılaştırma düzeyi düşüktür. Karşılaştırma düzeyi, ilişki ve eşten elde edilen kazançla şekillendiği için elde edilen doymu karşılaştırma düzeyini de yükseltmektedir (Günay, 2007). Yapılan analiz sonuçlarına göre Otomatik Düşünceler ölçeği alt boyutlarından olan “Kişisel Uyumsuzluk ve Değişen İstekler ile Ümitsizlik” değişkenleri, katılımcıların Evlilik Yaşam ölçeğinden alınan puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre otomatik düşüncelerdeki artış evlilik uyumunu zorlaştırmakta ve doymu azaltmaktadır. Yapılan çalışmada evlilik doymu ile otomatik düşünceler arasında negatif ancak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Otomatik düşünceler puanındaki artış evlilik doymusunda negatif olarak yansımaktadır. Bu sonuçlara göre çiftlerin ya da evli bireylerin ilişkilerinde sürekli değişen isteklerde bulunmaları bu isteklerde bulunurken eşinin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesi evlilik doymunu azalttığı söylenebilir dolayısıyla çiftlerin kişisel uyumu ve belirlenmiş yapısal isteklerinin evlilik doymuna katkı yapacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bireylerdeki ümitsizlik durumunun da evlilik doymunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sürekli ümitsiz yaşayan bireyler etrafına da negatif enerji yayacaktır dolayısıyla evlilik ilişkilerinde çiftlerin ümitsizlik duygusunu yoğun yaşaması evlilikten alınan doymu azaltacağı söylenebilir. Yapılan çalışmayla ilgili literatüre bakıldığında evlilik doymu ile otomatik düşüncelerin birbiriyle anlamlı bir ilişki içinde oldukları görülmektedir. Güvener (2018) tarafından yapılan araştırmada evlilik uyumu ile otomatik düşünce puanları arasında da anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Araştırmaya göre katılımcıların evlilik doymu puanlarındaki azalış otomatik düşünce puanlarındaki artışa yansımaktadır. Sarı (2012) tarafından yapılan araştırmada evlilik uyumu ile otomatik düşünceler arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre otomatik düşünceler puanlarındaki artış evlilik doymu puanlarının azalmasına sebep olmaktadır. Kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri değişkeni, şaşkınlık kaçma fantezileri ve yalnızlık ve izolasyon değişkenleri ise evlilik doymu değişkeni üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Yapılan çalışmada otomatik düşünceler ile evlilik doymu arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir olumsuz otomatik düşüncelerin fazlalığı evlilik doymunu azaltmaktadır. Bu sonuca göre evli bireylerin evlilik ilişkilerinde daha çok doymu elde edebilmeleri için otomatik düşüncelerden olabildiğince uzak kalmaları gerekmektedir.

Yapılan araştırmanın sonucunda evlilik doymu, psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişki ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

- Bu araştırmada evli bireylerin; evlilik doymu ile psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bir başka araştırmada evli bireylerin “evlilik doymu ile psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkisi” bireylerin psikolojik belirtilere, sahip olunan çocuk sayısına ya da meslek türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.



- Evlilik doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkinin ne tür değişkenlerden etkilendiğine ilişkin aynı ölçüler içinde farklı araştırma yapılabilir sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Araştırma sonucunda bazı değişkenler arasında anlamlı farklar gözlemlenmiştir başka araştırmalarda bu farklılığın kaynağı incelenebilir.
- Çiftlerin aile yapıları ve kişilik özellikleri gibi değişkenler açısından Evlilik doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Yapılan çalışmada ekonomik koşullar ile evlilik doyumu arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir iyileşmiş koşulların evlilik doyumunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır başka araştırmalarda bu durum daha detaylı incelenebilir.
- Bu araştırma yerel ölçekte Batman ilinde yaşayan çiftler üzerinde yapılmıştır. Bir başka araştırmada araştırma örneklemini geniş tutularak evli bireylerin “evlilik doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve olumsuz otomatik düşünceler arasındaki ilişkisi” hakkında daha geniş bir araştırma yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Acar, H. (1998). Ankara’da sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumu genel müdürlüğü’ne bağlı sosyal hizmet kuruluşlarında çalışan üniversite mezunu evli personelin evlilik doyumları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akbalık Doğan, Ö. (2010). *Evli bireylerde olumlu yanılama: İlişki bağlanımı ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji (Sosyal Psikoloji) Anabilim Dalı, Ankara.
- Akkaya M. (2010). *Bağlanma Stilleri, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Problem Çözme Becerileri ve İletişim Tarzlarının Boşanma Süreci Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon.
- Anar B. (2011). *Evli Ve Çalışan Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İle Evlilik Doyumu Ve İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Arkonacı, SA (2008). Sosyal psikolojideki insanları anlamak, Ankara: Nobel.
- Aydemir Sevim, S. (1996). Ttransaksyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensti- tüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Aydın, G.ve Aydın, O. (1990). Otomatik düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. Psikoloji dergisi, 7(24), 51-55.
- Basım, H. N. Ve Çetin, F. (2011). “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerlilik Çalışması”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 104-114.
- Batur, S ve Demir, HK (2009). *Bilişsel Davranışçı Terapiler*, “2.bölüm”. Ed: Savaşır I, Soygüt G, Barışkın E. TPD Yayınları, Ankara, s.19.
- Budak S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, (3. Baskı). Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, s. 155.
- Çağ, P.ve Yıldırım, İ. (2013). Evlilik Doyumunu Yordayan İlişkisel ve Kişisel Değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 2013, 4 (39), 13-23
- Curun, F. (2006). Yüklemeler, iletişim çatışmaları, cinsiyet ve cinsiyet rolü yönelimi ile evlilik doyumu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu D. (2002). *Yeniden İnsan İnsana* (27. Baskı). İstanbul: Remzi Yayıncılık.
- Çelik, M. (2006). *Evlilik doyum ölçeği geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, M. ve Yazgan İ. B. (2009). Evlilik doyum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 247-269.
- Friborg O, Barlaug D, Martinussen M ve diğerleri (2005) Resilience in Relation to Personality and Intelligence. *Int J Methods Psychiatr Res*, 14(1), 29-42.
- Gökmen, A. (2001). Evli eşlerin birbirine yönelik kontrolçülük ve bağımlılık algılarının evlilik doyumu üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Günay, S., (2007). *Evlilik Çatışması, Nedensellik-Sorumluluk Yüklemeleri, Eşlerin Evlilik İlişkisinden Sağladıkları Genel Doyuma İlişkin Görüşleri Ve Evliliğe İlişkin Değerlendirmeler Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, N. ve Sevim, S. A. (2007). İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar ve Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Evlilik Doyumunu Yordama Gücü, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (28), 49-61.
- Güvener, M. (2018). *Evlilik Uyum Durumuna Göre Çiftlerin Depresif Durumları Ve Olumsuz Otomatik Düşünceleri Açısından Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hatipoğlu, Z. (1993). Bazı demografik değişkenlerin ve evlilik çatışmasının evli eşlerin evlilik doyumundaki rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior And Personality*.33. (4). 313- 328.
- Hollon, S.D., Kendall. P.C.(1980). Cognitive Self-Statements in Depression: Development of an Automatic Thoughts Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*. 4,383-395.
- Kalkan, M. (2006). İlişkilerde İnanç Envanterinin (İİE) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: 3, No. 25, ss. 45-49.
- Kansız, M. ve Arkar, H. (2011). Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik doyumuna üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 24-29.
- Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odacı, H. (2007). Çocuk Suçları ve Şiddet Olayları. (Ed. Adem Solak). Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu. Ankara: Hegem Yayınları.
- Okur İ. (2011). *Ekonomik Krizin Ailelerin Ruhsal Durumuna Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özgül, İ.E. (2009). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztan, B. (2000). *Aile Hukuku*. Ankara: Turan Kitabevi.
- Sarı, T. (2012). *Evli Bireylerin Ebeveyn Algıları, Otomatik Düşünceleri ve Bağlanma Stillerinin Evlilik Doyumu İle İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Somer, O., Korkmaz, M., Dural, S. ve Can, S.(2009). Ölçme Eşdeğerliğinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Madde Cevap Kuramı Kapsamında İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(64), 61-75.
- Şahin, N. H. , Basım, H. N. & Çetin, F. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kendilik algısı ve kontrol odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*; 20(2):153-163.
- Tezer E. (1986). *Evli Eşler Arasındaki Çatışma Davranışları: Algılama ve Doyum* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tezer, E. (1994). Evli eşler arasındaki çatışmalar ile çeşitli demografik değişkenlerin evlilik doyumuna etkisi: Kadın eşin bir işte çalıştığı ve çalışmadığı eşler üzerinde bir araştırma. *Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmoloji Dergisi*, 2, 209-217.
- Tezer E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: evlilik yaşamı ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 1-7.
- Tutarel-Kışlak Ş. (1999). Evlilik Uyum Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *3P Dergisi*, 7(1), 50-57.
- Yalçın, H (2014). Evlilik Uyumuna İle Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 250-261.