



P-ISSN: 1301-3718  
E-ISSN: 2458-8342



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 3



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ  
(AÜEBFD)**

**Yıl: 2021 Cilt: 54 Sayı: 3**

**ANKARA UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES  
(JFES)**

**Year: 2021 Volume: 54 Issue: 3**

**Ankara – Aralık 2021**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)**

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 3

**EDİTÖRLER KURULU**

<b>Baş Editör</b> (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)		
	Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üni.	Prof. Dr.
<b>Editör Yardımcıları</b>		
	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Seher YALÇIN, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Ankara Üni.	Doç. Dr.
<b>Editörler Kurulu Üyeleri</b>		
	Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üni.	Prof. Dr.
	Didem KOŞAR, Hacettepe Üni.	Prof. Dr.
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üni.	Prof. Dr.
	Jandhyala B. G. TILAK, Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan	Prof. Dr.
	Ayşe OKVURAN, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Ege AKGÜN, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	İlhan YALÇIN, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üni.	Doç. Dr.
	Okan BULUT, Alberta Üni., Kanada	Doç. Dr.
	Ebru AYLAR, Ankara Üni.	Dr. Öğr. Üyesi
	Vina ADRIANY, Pendidikan Üni., Endonezya	Dr.
<b>Dergi Sekreteri</b>		
	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
<b>Dil Editörleri (İngilizce)</b>		
	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Ahmet KAYSILI	Dr. Öğr. Üyesi
<b>(Türkçe)</b>		
<b>Teknik Destek (Web Sayfası)</b>		
	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
<b>Teknik Destek (Mizanpaj)</b>		
	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
<b>Kapak Tasarım</b>		
	Hakkı USLU	Grafiker
<b>Yayın Dili, Aralığı ve Türü</b>		
	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

**Yönetim Merkezi Adresi**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5115 Belgegeçer: 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

**Dizinlenme**

**TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)**

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

Year: 2021

Vol: 54

Issue: 3

**EDITORIAL BOARD**

<b>Editor in Chief</b>	Kasım KARAKÜTÜK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
<b>Associate Editors</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Seher YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
<b>Editorial Board Members</b>	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Ayşe OKVURAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ege AKGÜN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	İlhan YALÇIN, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	M. İkbâl YETİŞİR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Uni., Canada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR, <i>Ankara Uni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>	<i>Dr.</i>
	<b>Secretary</b>	Kübra BABACAN
<b>Language Editors (English)</b>	Ayşegül BAYRAKTAR	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ahmet KAYSILI	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
<b>(Turkish)</b>	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	<i>Res. Assist.</i>
<b>Web Page Layout</b>	Ayhan ARSLAN	<i>Instructor.</i>
	Ömer KAMIŞ	<i>Res. Assist.</i>
<b>Cover Design</b>	Muharrem ŞENGÜL	<i>Res. Assist.</i>
	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
<b>Publishing language, frequency and type</b>	Turkish, tri-annual and periodically	

**Contact**

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

**Tel:** +90 312 363 33 50/5115 **Fax:** +90 312 363 61 45

**E-mail:** ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

**Abstracting and Indexing**

**TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)**

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta Üniversitesi, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

## HAKEMLER

### Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2021, Cilt: 54, Sayı: 3

- <sup>1</sup>Ali TAŞ, *Kırıkkale Üni.*  
<sup>1</sup>Aydın BALYER, *Yıldız Teknik Üni.*  
<sup>1</sup>Candan TERVİEL, *Hacettepe Üni.*  
<sup>1</sup>İbrahim YILDIRAN, *Gazi Üni.*  
<sup>1</sup>Mehmet Metin ARSLAN, *Kırıkkale Üni.*  
<sup>1</sup>Sibel SOMYÜREK, *Gazi Üni.*  
<sup>1</sup>Yahya ALTINKURT, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*  
<sup>1</sup>Yusuf İNANDI, *Mersin Üni.*  
<sup>2</sup>Ahmet BENZER, *Marmara Üni.*  
<sup>2</sup>Aliye ERDEM HARBELİOĞLU, *Ankara Üni.*  
<sup>2</sup>Asude MALKOÇ, *İstanbul Medipol Üni.*  
<sup>2</sup>Ceren KARADENİZ, *Ankara Üni.*  
<sup>2</sup>Ferda GÜRSEL, *Ankara Üni.*  
<sup>2</sup>Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın Üni.*  
<sup>2</sup>Hüseyin ÖZÇINAR, *Pamukkale Üni.*  
<sup>2</sup>Özcan Erkan AKGÜN, *İstanbul Medeniyet Üni.*  
<sup>2</sup>Özgün UYANIK AKTULUN, *Afyon Kocatepe Üni.*  
<sup>2</sup>Raşit ÇELİK, *Ankara Üni.*  
<sup>2</sup>Safiye BİLİCAN DEMİR, *Kocaeli Üni.*  
<sup>2</sup>Şeyhmus AYDOĞDU, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*  
<sup>2</sup>Tuğba SARI, *Akdeniz Üni.*  
<sup>2</sup>Yılmaz MUTLU, *Muş Alparslan Üni.*  
<sup>3</sup>Berivan EKİNCİ, *Dicle Üni.*  
<sup>3</sup>Ceyhun SERVİ, *Aydın Adnan Menderes Üni.*  
<sup>3</sup>Çiğdem ALKAŞ ULUSOY, *TED Üni.*  
<sup>3</sup>Döndü Bahar ŞAHİN, *Maltepe Üni.*  
<sup>3</sup>Fazilet TAŞDEMİR, *Recep Tayyip Erdoğan Üni.*  
<sup>3</sup>Ferhat KARDAŞ, *Van Yüzüncü Yıl Üni.*  
<sup>3</sup>Fulya BARIŞ PEKMEZCİ, *Yozgat Bozok Üni.*  
<sup>3</sup>Gül GÜLER, *İstanbul Aydın Üni.*  
<sup>3</sup>İsa BAHAT, *Ahi Evran Üni.*  
<sup>3</sup>Nida TEMİZ, *Başkent Üni.*  
<sup>3</sup>Recep GÜR, *Eskişehir Osmangazi Üni.*  
<sup>3</sup>Selma ŞENEL, *Balıkesir Üni.*  
<sup>3</sup>Seval KOÇAK, *Uşak Üni.*  
<sup>4</sup>Burcu KILIÇ TÜLÜ, *Ankara Üni.*  
<sup>4</sup>Mustafa ULUTAŞ, *Uşak Üni.*  
<sup>4</sup>Raziye SANCAR, *Ahi Evran Üni.*  
<sup>4</sup>Reşat ALATLI, *Ankara Üni.*

<sup>1</sup>Prof. Dr., <sup>2</sup>Doç. Dr., <sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, <sup>4</sup>Dr.

**Sahibi:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Basım Tarihi: Aralık 2021

#### ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ali BALCI	alibalci@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta University, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island University, USA

#### REVIEWERS

##### Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2021, Vol: 54, No: 3

- <sup>1</sup>Ali TAŞ, *Kırıkkale Uni.*
- <sup>1</sup>Aydın BALYER, *Yıldız Teknik Uni.*
- <sup>1</sup>Candan TERVİEL, *Hacettepe Uni.*
- <sup>1</sup>İbrahim YILDIRAN, *Gazi Uni.*
- <sup>1</sup>Mehmet Metin ARSLAN, *Kırıkkale Uni.*
- <sup>1</sup>Sibel SOMYÜREK, *Gazi Uni.*
- <sup>1</sup>Yahya ALTINKURT, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
- <sup>1</sup>Yusuf İNANDI, *Mersin Uni.*
- <sup>2</sup>Ahmet BENZER, *Marmara Uni.*
- <sup>2</sup>Aliye ERDEM HARBELİOĞLU, *Ankara Uni.*
- <sup>2</sup>Asude MALKOÇ, *İstanbul Medipol Uni.*
- <sup>2</sup>Ceren KARADENİZ, *Ankara Uni.*
- <sup>2</sup>Ferda GÜRSEL, *Ankara Uni.*
- <sup>2</sup>Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın Uni.*
- <sup>2</sup>Hüseyin ÖZÇİNAR, *Pamukkale Uni.*
- <sup>2</sup>Özcan Erkan AKGÜN, *İstanbul Medeniyet Uni.*
- <sup>2</sup>Özgün UYANIK AKTULUN, *Afyon Kocatepe Uni.*
- <sup>2</sup>Raşit ÇELİK, *Ankara Uni.*
- <sup>2</sup>Safiye BİLİCAN DEMİR, *Kocaeli Uni.*
- <sup>2</sup>Şeyhmus AYDOĞDU, *Neşehir Hacı Bektaş Veli Uni.*
- <sup>2</sup>Tuğba SARI, *Akdeniz Uni.*
- <sup>2</sup>Yılmaz MUTLU, *Muş Alparslan Uni.*
- <sup>3</sup>Berivan EKİNCİ, *Dicle Uni.*
- <sup>3</sup>Ceyhun SERVİ, *Aydın Adnan Menderes Uni.*
- <sup>3</sup>Çiğdem ALKAŞ ULUSOY, *TED Uni.*
- <sup>3</sup>Döndü Bahar ŞAHİN, *Maltepe Uni.*
- <sup>3</sup>Fazilet TAŞDEMİR, *Recep Tayyip Erdoğan Uni.*
- <sup>3</sup>Ferhat KARDAŞ, *Van Yüzüncü Yıl Uni.*
- <sup>3</sup>Fulya BARIŞ PEKMEZCİ, *Yozgat Bozok Uni.*
- <sup>3</sup>Gül GÜLER, *İstanbul Aydın Uni.*
- <sup>3</sup>İsa BAHAT, *Ahi Evran Uni.*
- <sup>3</sup>Nida TEMİZ, *Başkent Uni.*
- <sup>3</sup>Recep GÜR, *Eskişehir Osmangazi Uni.*
- <sup>3</sup>Selma ŞENEL, *Balıkesir Uni.*
- <sup>3</sup>Seval KOÇAK, *Uşak Uni.*
- <sup>4</sup>Burcu KILIÇ TÜLÜ, *Ankara Uni.*
- <sup>4</sup>Mustafa ULUTAŞ, *Uşak Uni.*
- <sup>4</sup>Raziye SANCAR, *Ahi Evran Uni.*
- <sup>4</sup>Reşat ALATLI, *Ankara Uni.*

<sup>1</sup> Prof. Dr., <sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., <sup>3</sup> Assist Prof. Dr., <sup>4</sup> Dr.

**Owner:** Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE  
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Published in December 2021

## İÇİNDEKİLER

### ARASTIRMA MAKALESİ

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları .....	701
<b>Bijen Filiz ve Yasin Karaca</b>	
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşleri .....	721
<b>Merve Kurumanoğlu ve Naciye Aksoy</b>	
Covid 19 Sürecinde Acil Uzaktan Öğretime Devam Eden Öğrenci Gruplarının Araştırma Topluluğuna Evrilmesi .....	747
<b>Ebru Kuşcu ve Adnan Ömerustaoğlu</b>	
“Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” Programının Çocukların Sayı Becerisine Etkisi .....	798
<b>Ayşe Kılıçkaya ve Canan Avcı</b>	
Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi .....	827
<b>Günnur Özbay ve Serap Nazlı</b>	
Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Deneyimleri .....	833
<b>Nergiz Üçüncü Altuğ ve Ayşe Çakır İlhan</b>	
Yüksek Başarılı Yetişkinlerin Eğitim Yaşantılarına Yönelik Görüşleri ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Önerileri .....	885
<b>Abdul Samet Demirkaya, Özlenen Özdiyar Gedik ve Eda Gürten</b>	
Okulda Hediye Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri .....	891
<b>İnayet Aydın, Özge Erdemli, Burcu Toptaş ve Tuğba Güner Demir</b>	

### DERLEME MAKALE

Türk Eğitim Sistemindeki Kozmik Yapının Felsefesi .....	921
<b>Nuray Özge Sağbaş ve Murat Özdemir</b>	
Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması .....	947
<b>Fatma Coşkun ve H. Deniz Gülleroğlu</b>	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları .....	967

**Ankara University**  
**Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**

**Year: 2021**

**Vol: 54**

**Issue: 3**

**CONTENTS**

**RESEARCH ARTICLE**

- Physical Education Teacher's Attitudes towards the Use of Humor in Education..... 717  
**Bijen Filiz and Yasin Karaca**
- Opinions of Primary School Teachers Regarding the Competition Among Students ..... 742  
**Merve Kurumanoğlu and Naciye Aksoy**
- Evolution of Student Groups Continuing Emergency Remote Teaching into Research Community  
in the Covid 19 Process..... 771  
**Ebru Kuşcu and Adnan Ömerustaoğlu**
- The Impact of Big Math for Little Kids on Children's Number Skills ..... 777  
**Ayşe Kihçkaya and Canan Avcı**
- The Effects of Positive Youth Development Based Classroom Guidance Program on Life Skills of  
Primary School Students ..... 805  
**Günnur Özbay and Serap Nazlı**
- Teacher Experiences Regarding the Teaching and Learning Process of the Secondary School  
Visual Arts Lesson ..... 857  
**Nergiz Üçüncü Altuğ and Ayşe Çakır İlhan**
- High-Achieving Adults' Opinions on Their Educational Lives and Suggestions About Educating  
Gifted Students ..... 863  
**Abdul Samet Demirkaya, Özlenen Özdiyar Gedik, and Eda Gürten**
- The Views of School Administrators and Teachers on the Gift-Giving Process at Schools ..... 916  
**İnayet Aydın, Özge Erdemli, Burcu Toptaş, and Tuğba Güner Demir**
- REVIEW ARTICLES**
- The Philosophy of the Cosmic Structure in the Turkish Education System..... 941  
**Nuray Özge Sağbaşı and Murat Özdemir**
- Development of Artificial Intelligence in History and Its Usage in Education..... 963  
**Fatma Coşkun and H. Deniz Gülleroğlu**
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules..... 967



***Editörden***

*Aralık sayımızla okuyucularımızı selamlarım.*

*Aralık sayımıza emeği geen hakemlerimize, editörler kurulu üyelerimize, yazarlarımıza ayrı ayrı ok teŖekkür ederim.*

*Yeni sayımızda buluşmak umuduyla...*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük  <sup>1</sup>*  
*Editör*

---


<sup>1</sup> ORCID No: 0000-0003-3136-1979

***From the Editor-in-chief***

*Greetings to our valued readers with our December issue.*

*I would like to thank our reviewers, the authors of this new issue and the editorial board of our journal.*

*Hoping to meet our new issue...*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük*  <sup>1</sup>  
*Editor-in-chief*

---

<sup>1</sup> *ORCID Number: 0000-0003-3136-1979*







## Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	20.06.2020	26.07.2021	03.09.2021

**Bijen Filiz** <sup>1</sup>

Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Yasin Karaca** <sup>2</sup>

Osmaniye Korkutata Üniversitesi

### Öz

Mizah, en karmaşık, en yoğun ders ortamlarında bile araştırmayı, bilgi sahibi olmayı ve yaratıcılığı kolaylaştıran özelliklere sahiptir. Mizah bu özellikleriyle eğitimi canlı tutar. Bu araştırmada, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu kolay örnekleme yöntemine göre seçilen 140 gönüllü Beden Eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde, betimsel istatistik için frekans ve yüzde, ortalama ve standart sapma analizi; ilişkisiz ölçümlerde toplam puanların karşılaştırılması için Varyans analizi (Tek Yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t testi), anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evli Beden Eğitimi öğretmenlerinin mizahı eğitimde gerekli görme tutumlarının daha fazla olduğu; mesleğe yeni başlayan Beden Eğitimi öğretmenlerinin mizahı eğitimde gerekli görme ve dil ve öğretime etki inançlarının daha fazla olduğu, yaşı daha fazla olan Beden Eğitimi öğretmenlerinin sınıf düzeninin sağlanmasına etkide mizahı kullanma tutumlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli sonucu, eğitimin etkililiği açısından, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmasıdır.

*Anahtar sözcükler:* Beden eğitimi öğretmeni, eğitim, mizah, eğitimde mizah, tutum.

*Etik kurul kararı:* Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.05.2020 tarih ve 04 toplantı sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, E-posta: bijenfiliz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5863-3861>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Kadirli Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Rekreasyon Yönetimi Bölümü, E-posta: yasinkaraca99@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6024-7679>

Mizah, insanoğlunun karşısına bazen güldüren, bazen düşündüren, bazen de yaşamın gülümseten yüzü olarak ortaya çıkmaktadır. Tarihten günümüze yaşamın her alanında yer alan mizah, son yıllarda çeşitli etmenlerle birlikte araştırılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda eğitim-mizah ilişkileri ve öğretmenlerin eğitimde mizah kullanma tarzlarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda mizah-eğitim ilişkilerini etkileyen etmenlere değinilmiş, öğretmenlerin eğitimde mizahı kullanma tarzları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında mizahı kullanım tarzlarıyla ilgili neredeyse hiç araştırma yapılmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın konusu, Beden Eğitimi öğretmenlerinin mizahı kullanımına yönelik tutumları olmuştur.

Mizah olaylara esprili bir bakışla yaklaşan, insana neşe ve mutluluk veren bir olgudur. İnsan yaşamının doğal bir parçası olan mizah, insanı güldürerek beden ve ruh dengesinin korunmasına yardımcı olabilir. İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli sorunlar ve zorluklarla karşı karşıya kalabilirler. İnsan günlük yaşamında mizaha yer vermezse karşılaştığı sorunlar ve zorlukların üstesinden gelmekte zorlanabilir. Mizahın sağladığı yumuşatıcı atmosfer bu tür durumların üstesinden gelinmesine veya daha kolay atlatılmasına yardımcı olur. Mizah insanın anlama yeteneğini (kabiliyetini) ve yaratıcılığını geliştirerek dünyaya ve olaylara farklı bir açıdan bakabilmesini sağlar. Anlatılması güç bir konu veya verilmesi zor bir ileti mizah sayesinde kolayca aktarılabilir. Bu açıdan mizah, birey ve toplum yaşamında önemli bir yere sahiptir.

Mizah, içerik olarak çözümlenmesi kolay olmayan, belirli bir sınır çizilemeyen kavramdır. İnsan yaşamında yer alan bu kavram, çoğu zaman önemsenmemiş olsa da, daha sonraları araştırılan konular arasında yer almıştır. Mizahla ilgili yaklaşık 500 tanım, kavram, düşünce bulunmaktadır (Berk, 2003). Dolayısıyla mizah tanımlanırken ve değerlendirilirken fıkralar, şakalar, komik yorumları içeren sayısız öge göz önünde bulundurulur (Ruch, 1998). Bu yüzden araştırmacılar mizahın tanımı ve nasıl değerlendirileceği konusunda uzlaşa sağlayamamışlardır. Lovorn ve Holaway (2015) mizahı komik olmanın ve insanları güldürmenin bir yolu olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda mizah, kişiye komik gelen bir durum veya ifade sonucu, gülümseme veya gülmeye sonuçlanan ve genellikle kişiyi hoşnut eden bir durumdur (Susa, 2002).

Mizah, politikadan sosyal olaylara, alışkanlıklardan, güncel konulara kadar günlük yaşamın her aşamasında yer almaktadır. Kırıcı ve hırpalayıcı olmamak kaydıyla her olay mizah konusu olabilir (Pala, 1995). Mizah, herhangi bir sorun karşısında sorunun çözümüne ve uzlaşa ortamının oluşmasına katkı sunar (Mierop, 1999; Yardımcı, 2010). Mizah kişilerin birbiriyle kaynaşmasını kolaylaştırarak kişiler arası etkileşimi artırır (Provine, 1996). Mizah acıyı azaltma ve kalp ile kasları güçlendirmeye olan katkılarından dolayı bir tür fiziksel ve psikolojik rahatlama aracıdır (Dupré, 1998). Mizah kullanımı sonucu gülen bir kişi kendisini mutlu ve rahatlamış hisseder. Mizah stresi azaltarak sınırları yatıştırmaya ve kişinin

sakinleşmesine yardımcı olur. Mizahın bilinen yararlarının yanı sıra mizahı bütün boyutlarıyla değerlendirmek zordur (Yardımcı, 2010). Çünkü mizah bazen olumlu bazen de olumsuz duygular sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Araştırmacılar bir kişinin kendini üstün göstermek amacıyla karşısındaki kişiyle alay etmesini, olumsuz duygulardan kaynaklanan bir davranış olarak değerlendirirken bireyin dinlediği bir fikra sonucu gülmesini ise olumlu duygulardan kaynaklanan bir davranış olarak değerlendirmektedirler. Hangi tür duygu durumu söz konusu olursa olsun gerçekleşen gülme eyleminin bireyi psikolojik olarak rahatlattığı düşünülmektedir (Çelik, 2014). Bu açıdan ele alındığında birçok disiplin mizahı uygulanabilir bir eğitimbilimsel (pedagojik) yaklaşım olarak görmekte ve kullanmaktadır. Özellikle eğitim ortamında öğrenci-öğretmen ilişkisi ve öğrencilerin bu ilişkiye yönelik memnuniyet düzeyini engörmede ve güçlü bir ilişki kurmada mizah kullanımı önemli rol oynamaktadır.

Bu tanımlar ve değerlendirmeler mizah hakkında bir düşünce rtaya koymaktadır. Burada ön plana çıkarılması gereken mizahın eğitimle olan ilişkisidir. Eğitim ortamında mizahın insanları sadece güldürmek için kullanılmadığını ele alan bir anlayışla konunun değerlendirilmesi gerekir (Polimeni ve Reiss, 2006). Çünkü mizahın öğrencileri güldürmenin yanında gerginlik ve stresi azaltan, öğrenci-öğretmen ilişkisini geliştiren, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran bir yapısı vardır (Lei, Cohen ve Russler, 2010). Mizah kişiler arası iletişimi kolaylaştırarak sıcak bir ortamın oluşmasını sağlar ve öğrencilere farklı bir hissiyat verir. Bu nedenle mizah eğitimin bir parçası olmalıdır (Jeder, 2015).

Mizahın eğitimde kullanılması konusunda öğretmenlerin önemli rol oynadığı görülmektedir. Mizah çoğu sosyal etkileşim biçimlerinde olağandır ve varsayımları kabul görülmektedir. Mizah duygusu öğretmenlerde bulunması gereken temel niteliklerinden birisi olarak görülmektedir. Öğretmenler çoğu zaman derslerde ortamı rahatlatmak ve hafifletmek için şakalar, komik benzeşimler, imalar, ironiler, rol yapma vb. kullanarak mizah oluştururlar. Öğretmen mizahı kullanarak öğrenci üzerinde güven, rahatlama, gevşeme, yaşama olumlu bakış ve iyi olma gibi niteliklerin oluşmasına yardımcı olur. Öğretmenler derslerde mizah kullanmanın yeni yollarını keşfetmeli, şakadan anlamalı, olayların gülünç taraflarını öngörebilmeli, öğrencileri incitebilecek söz ve davranışlardan kaçınmalıdır (Yılmaz, 2010). Öğretmenler mizahı doğru yerde kullandığı zaman öğretmek istediği konuya öğrencinin dikkatini çekmeyi başarır. Öğrenci doğru kullanılan mizah sayesinde çıkarımları ayırt edebilir, olumlu deneyimler yaşar ve derse olan güdülenmesi artar. Bu durum öğrencinin akademik başarısını da arttırabilir (Jeder, 2015).

Eğitimde mizahın kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalarda (Alatalo ve Poutiainen, 2016; Garner, 2006; Halula, 2013; Minchew ve Hopper, 2008; Vu ve Lan, 2012) daha çok sınıf ortamında mizah uygulamalarına odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalar sınıf ortamlarında mizah kullanımının öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacıların en çok üzerinde durduğu konulardan birisi mizahın sınıf ortamında kullanılma yönteminin nasıl olması gerektiğidir. Bazı araştırmacılar mizahla ilgili baskın yaklaşımı belirli mizahların

uygunluğuna yanıt olarak değerlendirirken bazı araştırmacılar sınıf ortamında kullanılan mizahın öğrencinin dikkatinin dağılmasına yol açarak öğretmenin anlattığı konuya odaklanmasını zorlaştırdığını ileri sürmüşlerdir. Ancak tüm araştırmacılar doğru yerde kullanılmadığında ve içeriğine dikkat edilmediğinde mizahın rahatsız edici olabildiğini belirtmektedirler (Davis, 2015).

Alanyazında öğretmenlerin mizah algılarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, Kember ve Kwan (2002) öğretmenlerin sınıfta mizahı kullanmalarını salık vermektedir. Torok, McMorris ve Lin (2004) tarafından sınıf ortamında kullanılan mizahın öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Garner (2006) özellikle istatistik gibi yoğun ilgi gerektiren derslerde kullanılan mizahın öğrencilerin öğrenmelerine büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Ziyaemehr, Kumar ve Abdullah (2011), öğretmenin mizahı etkin kullanmasının küçük eğitimilimsel (pedagojik) araştırmaların nasıl yapıldığını tanımlamada önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca mizahı sınıfta etkin bir şekilde kullanmayan öğretmenlerin bu konuda eğitim almadığı için mizahı kullanmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Harland (2012), eğitimde öğretmenin iyi bir mizah anlayışına sahip olmasını onun en etkili özelliklerinden birisi olduğunu belirtmiştir. Yılmaz (2014) derslerde mizahı etkili ve verimli kullanan öğretmenlerin vazgeçilmez öğretmen olduğunu dile getirmektedir. Tait, Lampert, Bahr ve Bennett (2015,) mizahı eğitici bir eğlence olarak değerlendirerek mizahın eğitim ve eğlencenin birleşimi olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada, mizahı eğitimde kullanmayı tercih eden öğretmenlerin öğretim tekniklerini şekillendirmede olduğça başarılı oldukları görülmüştür. Altınkurt ve Yılmaz (2016) da okul ikliminin mizahı destekleyici nitelikte olmasının, öğretmenlerin mizah algılarını ve derslerde mizah kullanımını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları mizahın doğru ve etkin kullanımı konusunda öğretmenlerin önemli rol oynadığını ve öğretme- öğrenme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitimde mizahın kullanımı Beden Eğitimi öğretmeni bağlamında ele alındığında, Beden Eğitimi öğretmeni için mizah, öğrencilerin derse olan ilgilerini sürekli kılmak, dersi sevdirmek ve eğlenceli duruma getirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılması gereken etkili bir araçtır. Beden Eğitimi öğretmeni derste mizahı kullanarak dersin doğası gereği yetenek ve cesaret gerektiren sportif hareketler karşısında öğrencilerin streslerini ve heyecanlarını azaltmaya, onları cesaretlendirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca Beden Eğitimi öğretmeni oyun içerikli derslerde mizahı kullanarak öğrencilerden ve oyun tarzından kaynaklanan zorlu, heyecanlı ve gergin durumlar karşısında ortamı yumuşatabilir. Bu açıdan Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için derslerinde mizah kullanmayı tercih etmelerinin yararlı olacağı düşünölmektedir. Nitekim Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) öğretmenlik meslek ölçütlerinde, beden eğitimi ve spor dersini vermek için gerekli koşulları taşıyan bir öğretmenin mizah, oyun ve yaratıcı dramayı bir arada kullanabilme yeteneğine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (YÖK, 2007). Bu nedenle beden eğitimi ve spor dersindeki kazanımları gerçekleştirmede, öğretmenin kullandığı



öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirme, öğrencileri derse güdüleme, derse karşı sevgi ve ilgilerini artırma açısından eğitimde mizahın kullanımına yönelik Beden Eğitimi öğretmenlerinin tutumlarının araştırılmasında yarar vardır. Dersin eğlenceli duruma getirilmesi en önemli motivasyon kaynaklarından biridir. Eğlenceli duruma getirilen bir ders, eğitimin her aşamasında motive edici bir etki oluşturur (Yılmaz, 2010). Ayrıca mesleğini en iyi şekilde yapan öğretmenler başarılı olmanın yollarını ararlar. Bu bilgiler ışığında Beden Eğitimi öğretmenlerinin meslek hayatlarında daha başarılı olabilmesi için eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutumlarının araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Böylece Beden Eğitimi öğretmenlerinin mizah tarzları üzerinde etkili olan etmenleri ve sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara çözüm yolları bulmak olanaklı olabilecektir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi; ayrıca cinsiyete, medeni duruma, yaşa ve mesleki hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesidir.

#### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da şimdi var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2018).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Afyon'da görev yapan, dahil edilme ölçütlerini karşılayan (Beden Eğitimi öğretmeni olan) ve araştırmaya ilgi duyduklarını belirten öğretmenlerin katıldığı bir kolay örnekleme tekniğine göre seçilen 140 Beden Eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 74'ü (%52.9) erkek ve 66'sı (%47.1) kadındır. Medeni duruma göre 74'ü (%52.9) evli ve 66'sı (%47.1) bekar. Öğretmenlerin 39'u (%27.9) 23-29 yaş, 68'i (%48.6) 30-39 yaş, 33'ü (%23.5) 40-49 yaşındadır. Öğretmenlerin 74'ü (%52.9) 1-5 yıldır, 21'i (%15.0) 6-10 yıldır, 20'si (%14.3) 11-15 yıldır, 25'i (%17.8) 16 ve üstü yıldır öğretmen olarak görev yapmaktadır.

Araştırma öncesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli izin alınmıştır (15.06.2020- E. 17011). Afyon ilinde görev yapan Beden Eğitimi öğretmenleriyle iletişime geçilmiştir ve veriler Google anket üzerinden elektronik ölçek ile toplanmıştır. Elektronik ölçeğin ön bilgilerinde, katılımcıların araştırmaya katıldığını kabul eden bir onay ifadesi, çalışmanın amacı, ölçeği doldurma süresi, çalışmaya dahil edilme ölçütleri ve katılımcıların cayma hakları yer almıştır. Ön bilgileri kabul eden öğretmenler ölçeği doldürmüşlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

**Eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutum ölçeği.** Ölçek, Balta (2016) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek, farklı branşlardaki toplam 313 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipli yapıdadır, 17 maddeden ve üç alt boyuttan ( $\alpha = .92$ ) oluşmaktadır. Birinci alt boyut eğitimde gerekli görme (5 madde,  $\alpha = .85$ ), ikinci alt boyut dil ve öğretime etki (8 madde,  $\alpha = .88$ ) ve üçüncü alt boyut ise sınıf düzenine olan etki (4 madde,  $\alpha = .75$ ) olarak tanımlanmıştır. Birinci alt boyut için “Mizah olaylara farklı açıdan bakabilmeyi sağlar.”, ikinci alt boyut için “Mizahın öğreticilik yönü vardır.”, üçüncü alt boyut için “Mizah sınıfta kurulu olan düzeni bozar.” maddeleri örnek olarak verilebilir. Ölçeğin sınıf düzenine olan etki alt boyutuna ait olan dört madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 17, maksimum puan ise 85’tir. Puanların düşmesi olumsuz tutum düzeyini, yükselmesi olumlu tutum düzeyini belirtmektedir.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa değerleri, üç alt boyut için .92, eğitimde gerekli görme alt boyutu için .85, dil ve öğretime etki alt boyutu için .88, sınıf düzenine olan etki alt boyutu için .75 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; betimsel istatistik için frekans ve yüzde analizi; öğretmenlerin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutum düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma analizi; toplam puanların karşılaştırılmasında cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için bağımsız örneklem t testi, yaş ve mesleki hizmet yılı değişkenleri için Tek Yönlü ANOVA analizi; hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Analizlerde SPSS 23.0 İstatistik Programından yararlanılmıştır.

Çalışmada parametrik testleri kullanmadan önce sütun (histogram) ve dağılım grafikleri incelendiğinde, eğrinin simetrik bir dağılım gösterdiği ve Çarpıklık ile basıklık değerlerinin  $-1.5$  ile  $+1.5$  arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca Tek Yönlü ANOVA ve t testi analizleri için örneklemin homojenliği cinsiyet, medeni durum, yaş ve hizmet yılına göre Levene testi ile incelenmiş, p değerinin .05’ten yüksek olduğu saptanmış ve grup varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Değişkenlere göre ölçeğin normallik ve Levene testi değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimde Mizahın Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları, Levene Testi (F) Sonuçları*

Değişken	n	Çarpıklık Katsayısı		Basıklık Katsayısı		F	
		Katsayı değeri	Standart hata	Katsayı değeri	Standart hata		
Cinsiyet	Erkek	74	-.586	.279	.413	.552	p=.906
	Kadın	66	-.550	.295	-.464	.582	F=.016
Medeni durum	Evli	74	-.429	.279	.030	.552	p=.353
	Bekar	66	-.595	.295	-.199	.582	F=.869
Yaş	23-29	39	-1.069	.378	.557	.741	p=.395
	30-39	68	-.246	.291	-.821	.574	F=.935
	40-49	33	-.177	.409	-.209	.798	
Mesleki hizmet yılı	1-5	74	-.918	.279	.676	.552	p=.778
	6-10	21	-.520	.521	-.196	.972	F=.365
	11-15	20	-.317	.512	1.081	.992	
	16 ve üstü	25	.720	.205	-1.091	.407	

Tablo 1'deki sonuçlara göre veri setinin parametrik testler için uygun olduğuna karar verilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizahı kullanımlarına yönelik tutum düzeyleri ve bu tutumlarının cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki hizmet yılına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutum düzeylerini belirlemede ortalama ve standart sapma analizinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutum Düzeyleri*

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	En küçük değer	En büyük değer
Eğitimde gerekli görme	140	4.57	.49	3.00	5.00
Dil ve öğretime etki	140	4.38	.61	2.25	5.00
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	140	2.14	.78	1.00	5.00

Tablo 2 incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının eğitimde gerekli görme alt boyutunda çok yüksek ( $4.57 \pm .49$ ), dil ve öğretime etki alt boyutunda çok yüksek ( $4.38 \pm .61$ ) ve sınıfta düzen sağlanmasına etki alt boyutunda düşük ( $2.14 \pm .78$ ) düzeyde olduğu

görülmektedir. Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin cinsiyete göre eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Eğitimde gerekli görme	Erkek	74	22.71	2.64	.72	.472
	Kadın	66	23.01	2.17		
Dil ve öğretime etki	Erkek	74	34.31	5.29	1.89	.060
	Kadın	66	35.86	4.27		
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	Erkek	74	8.22	3.29	1.34	.183
	Kadın	66	8.93	2.92		

Tablo 3 incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin medeni duruma göre eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları*

Alt Boyutlar	Medeni durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	n <sup>2</sup>
Eğitimde gerekli görme	Evli	74	24.31	2.04	2.38	.023	.039
	Bekâr	66	22.34	2.73			
Dil ve öğretime etki	Evli	74	35.56	5.04	1.35	.187	-
	Bekâr	66	34.45	4.66			
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	Evli	74	8.63	3.23	.28	.781	-
	Bekâr	66	8.48	3.04			

Tablo 4 incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının medeni duruma göre eğitimde gerekli görme ( $t = 2.38$ ;  $p < .05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitimde gerekli görme alt boyutunda etki büyüklüğü Cohen'e (1988) göre orta etki düzeyinde hesaplanmıştır ( $n^2 = .039$ ). Evli olan Beden Eğitimi öğretmenlerinin olmayanlara göre eğitimde mizahı gerekli görme inancınının daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin yaşa göre eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşa Göre Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları*

Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	d	F	p	n <sup>2</sup>	Tukey
Sınıf düzeninin sağlanmasına etki	23-29	39	7.48	2.54	2	3.90	.002	.099	23-29
	30-39	68	8.75	3.26	137				<40-49
	40-49	33	9.45	3.23	139				

Tablo 5 incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının yaşa göre sınıf düzeninin sağlanmasına etki ( $F_{(2,137)} = 3.90, p < .05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitimde gerekli görme ( $F_{(2,137)} = 1.42, p > .05$ ) ve dil ve öğretime etki ( $F_{(2,137)} = 1.76, p > .05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeninin sağlanmasına etki alt boyutunda etki büyüklüğü Cohen'e (1988) göre büyük etki düzeyinde hesaplanmıştır ( $n^2 = .099$ ). Çoklu karşılaştırma test (Tukey) sonucuna göre, 40-49 yaş aralığındaki Beden Eğitimi Öğretmenleri 23-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre eğitimde mizahın sınıf düzeninin sağlanmasına etkisinin daha fazla olduğu inancındadır. Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin mesleki hizmet yılına göre eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Hizmet Yılına Göre Eğitimde Mizah Kullanımına Yönelik Tutumları*

Değişken	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	Ss	d	F	p	n <sup>2</sup>	Tukey
Eğitimde gerekli görme	1. 1-5	74	23.02	2.42		3.85	.011	.096	1>3
	2. 6-10	21	23.90	1.75	3				2>3
	3. 11-15	20	21.50	2.46	136				
	4. 16 ve üstü	25	22.56	2.51	139				
Dil ve öğretime etki	1. 1-5	74	35.78	4.37		3.05	.031	.063	1>3
	2. 6-10	21	36.00	4.21	3				
	3. 11-15	20	32.55	5.40	136				
	4. 16 ve üstü	25	34.04	5.76	139				

Tablo 6 incelendiğinde, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının mesleki hizmet yılına göre eğitimde gerekli görme ( $F_{(3,136)} = 3.85, p < .05$ ) ve dil ve öğretime etki ( $F_{(3,136)} = 3.05, p < .05$ ) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sınıf düzeninin sağlanmasına etki ( $F_{(3,136)} = .40, p > .05$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Gruplar arasında etki büyüklüğü, eğitimde gerekli görme alt boyutunda Cohen'e (1988) göre büyük etki düzeyinde ( $n^2 = .096$ ), dil ve öğretime etki alt boyutunda orta etki düzeyinde ( $n^2 = .063$ ) hesaplanmıştır. Çoklu karşılaştırma test (Tukey) sonucuna göre, 1-5 ve 6-10

hizmet yılı olan Beden Eğitimi öğretmenlerinin 11-15 hizmet yılı olanlara göre eğitimde mizahı daha fazla gerekli görme inancında oldukları; 1-5 hizmet yılı olan öğretmenlerin 11-15 hizmet yılı olanlara göre eğitimde mizahın dil ve öğretime etkisinin daha fazla olduğu inancında olduğu görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları belirlenmiş ve eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumları cinsiyet, medeni durum, yaş ve mesleki hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiştir. Mizah, eğitim ortamında etkili bir araçtır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimde mizaha yönelik tutumları ve hazırbulunuşlukları önemli görülmektedir (Oral, 2004). Bu bağlamda eğitimin etkililiği açısından, Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması önemli bir sonuçtur.

Araştırmada Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarının eğitimde gerekli görme ve dil ve öğretime etki alt boyutlarında çok yüksek, sınıfta düzen sağlanmasına etki alt boyutunda düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımını gerekli görme inançlarının ve dil ve öğretime etkisi açısından mizahı kullanmaya yönelik inançlarının oldukça yüksek olduğu fakat sınıf disiplini sağlama açısından eğitimde mizah kullanmaya yönelik inançlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin mizaha yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir (Balta, 2016; Chaniotakis, 2012; Omede ve Daku, 2013).

Araştırmada cinsiyete göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Sepetçi (2010), Özdemir ve Receptoğlu (2010), Mermi (2015), Yirci, Özdemir ve Kartal (2016), Altınkurt ve Yılmaz (2016), Yılmaz ve Akdeniz (2018) yaptıkları benzer araştırmalarda cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Yapılan benzer çalışmalara bakıldığında; Avcı (2012), Cann ve Matson (2014), Cengiz, Kayhan ve Acet (2016) öğretmenlerin mizah tarzlarına yönelik yaptıkları araştırmada, kadın öğretmenlerin mizah konusunda kendilerini daha çok geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Çelik (2014) yaptığı araştırmada, katılımcı mizah ve kendini geliştirme alt boyutunda, Özgen (2014) ise saldırgan mizah alt boyutunda erkek öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Saroglou, Lacour ve Demerue (2010) yaptıkları çalışmada, erkeklerin saldırgan mizahı, kadınların ise olumlu mizahı daha fazla kullandıklarını saptamışlardır.

Araştırma bulguları evli Beden Eğitimi öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre mizahı eğitimde gerekli görme algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akkaya (2011) yaptığı araştırmada benzer sonuç elde ederken Özgen (2014) ve Mermi (2015) bekar öğretmenler lehine sonuç elde etmiştir. Evlilik uyumu ve mizahla ilgili yapılan çalışmalarda olumlu mizahı kullanan çiftlerin evlilik uyumlarının olumsuz mizahı kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Ammerman, 2002; Jacobs, 1985). Jacobs (1985), eşler arasında yakınlığı artırmak için yapılan

mizahın yüksek düzeyde evlilik uyumuyla, saldırgan mizahın ise düşük düzeyde evlilik uyumuyla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Buna göre evli Beden Eğitimi öğretmenlerinin birbirleriyle uyum sağlamak için kullandıkları mizah anlayışını eğitim ortamına aktarma inançlarının daha yüksek olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin de diğer bireylerle sosyalleşme, iletişim kurma, uyum sağlama gibi davranışları mizah anlayışı oluşturmalarına katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada 40-49 yaş aralığındaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin 23-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarında sınıf düzeninin sağlanmasına etki açısından inançlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, yaşları yükseldikçe deneyim kazanan Beden Eğitimi öğretmenlerinin sınıf disiplini sağlama açısından eğitimde mizah kullanmaya daha eğilimli olduklarını göstermektedir. Yaşı daha küçük olan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurmak ve disiplinli öğretmen görüntüsü vermek amacıyla sınıf disiplini sağlama açısından eğitimde mizah kullanma inançlarının daha az olduğu ifade edilebilir. Nitekim bazı öğretmenlerin mizah içerikli bir dersi başarılı bulmalarına rağmen, disiplini bozma ve konudan kopma endişesinden dolayı derslerinde mizaha pek fazla yer vermedikleri görülmektedir (Yolcu, Gündoğdu ve Akar, 2018). Konuyla ilgili benzer araştırmalara bakıldığında Mermi (2015), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre mizah algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Sepetçi (2010), Fındıklı (2013) ve Özgen (2014), öğretmenlerin mizah tarzları üzerine yaptıkları araştırmalarda tam tersi bulgular elde etmişlerdir. Sonuç olarak yaşları daha ileri olan ve yaşlarına paralel olarak mesleki deneyim kazanan öğretmenlerin eğitimde disiplin sağlama açısından otoriter, sert mizaçlı bir öğretmen davranışı sergilemekten ziyade, mizahi bir yaklaşımı tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmada 1-5 ve 6-10 hizmet yılına sahip Beden Eğitimi öğretmenlerinin 11-16 hizmet yılına sahip öğretmenlere göre mizahı eğitimde gerekli görme inançlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla hizmete yeni başlayan Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitimde mizahı daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları andan itibaren öğrencilerini tanıma, anlama ve onlarla iletişim kurma anlamında mizahı kullandıkları düşünülebilir. Konuyla ilgili benzer araştırmalara bakıldığında, Çimen (2011), 1-5 çalışma yılına sahip öğretmenlerin mizah algılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirlerken Mermi (2015), bu araştırma bulgularının tersi sonuç elde etmiştir. Avşar (2008), Yirci ve diğerleri (2016), Altinkurt ve Yılmaz (2016) ise, hizmet yılına göre öğretmenlerin eğitimde mizah kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır.

Araştırmada 1-5 hizmet yılına sahip Beden Eğitimi öğretmenlerinin 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlere göre dil ve öğretime etki açısından eğitimde mizahın kullanımına yönelik tutumlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenler eğitim programlarında mizahın yer almasını önemsemekte, mizahın öğretici yönü olduğunu ve ders anlatımına zenginlik kattığını

düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda yeni mezun olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimde mizahın kullanımını daha çok önemsedikleri belirtilebilir. Ek olarak araştırma sonucundaki hizmet yıllarının ortalamalarına bakıldığında üç grupta da eğitimde mizahı gerekli görme ile dil ve öğretime etki alt boyutlarında yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimde mizahın kullanılmasının sınıf ortamında olumlu etki oluşturduğu belirtilmektedir (Zhang ve Xu, 2011). Bu bağlamda Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kullanımının öğrenme açısından öğrenciler üzerinde olumlu etki sağladığının farkında oldukları belirtilebilir.

Bu araştırma bir ilde görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır ve öğretmenlerin mizah kullanımına yönelik tutumları bazı sınırlı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda araştırmanın örneklem grubu genişletilebilir. Öğretmenlerin mizah kullanımına etki eden etmenler (psikolojik, sosyolojik vb.) daha derinlemesine araştırılabilir.

Beden eğitimi dersinde eğlence ve disiplin etkili olan iki önemli öğedir. Bu açıdan Beden Eğitimi öğretmenleri derslerinin yapısı gereği açık veya kapalı alanlarda hem öğrencileri kontrol edebilmeli hem de dersin eğlenceli ve akıcı bir şekilde işlenmesini sağlayabilmelidir. Beden Eğitimi öğretmenlerinin eğitim ortamında mizahı etkili ve dengeli bir şekilde kullanmaları dersin işleyişini kolaylaştıracak, verimini arttıracak ve dersi daha eğlenceli hale getirecektir. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan Beden Eğitimi öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada mizah anlayışlarını yansıtmaları öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin artmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bekar Beden Eğitimi öğretmenlerinin öğrencileriyle birlikte ya da sosyal ortamlarda daha fazla vakit geçirerek insanlarla uyum sağlama anlamında kendilerini geliştirmeleri mizah yeteneklerinin gelişimini de sağlayacaktır. Mesleki hizmet yılı fazla olan öğretmenlerde iş tükenmişliği yaşanabilir. Dolayısıyla uzun yıllar çalışan Beden Eğitimi öğretmenleri işlerini severek yaptıklarında, öğrencilerle duygusal bağ kurduklarında, mesleki kıdemlerini ve tükenmişliklerini bir yana bırakarak otorite ve espri anlayışlarını dengeli bir şekilde öğrencilere yansıttıklarında öğrencilerin de mizah yeteneklerinin gelişimini sağlamış olacaklardır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 27.05.2020 tarih ve 04 toplantı sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

#### **Kaynakça**

- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alatalo, S., and Poutiainen, A. (2016). Use of humor in multicultural classroom. *The Israeli Journal of Humor Research*, 5(1), 65-79. Retrieved from:



- [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123975/Alatalo\\_Use%20of%20Humour.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123975/Alatalo_Use%20of%20Humour.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin mizah tarzları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 122-143. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/323213> adresinden erişilmiştir.
- Ammerman, M. C. (2002). *Gender differences in the use of humor in intimate relationships and marital adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). Peperdine University, USA. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/d3d24f0f794f2a187107d1df5cd6d5f4/1?q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Avcı, N. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının, psikolojik belirtiler ve ölüm kaygısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balta, E. E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Elementary Education Online*, 15(4), 1268-1279. doi: 10.17051/ieo.2016.64984
- Berk, R. A. (2003). *Professors are from Mars, students are from snickers: How to write and deliver humor in the classroom and in Professional presentations*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Cann, A., and Matson, C. (2014). Sense of humor and social desirability: Understanding how humor styles are perceived. *Personality and Individual Differences*, 66, 176-180. doi: 10.1016/j.paid.2014.03.029
- Cengiz, R., Kayhan, M. ve Acet, M. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin mizah tarzları ile algılanan duygusal bezdirme üzerine araştırma. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(2), 2148-1148.
- Chaniotakis, N. (2012). Humor im unterricht: Ansichten der lehrer. *MENON*, 1, 100-111. Retrieved from [https://www.academia.edu/6187981/Humor\\_im\\_Unterricht\\_Ansichten\\_der\\_Lehrer](https://www.academia.edu/6187981/Humor_im_Unterricht_Ansichten_der_Lehrer)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çimen, B. (2011). *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Davis, E. M. (2015). *Humor in teaching: An analysis of the literature*. New York: United States Military Academy West point.
- Dupré, A. (1998). *Humor and the healingarts: A multi method analysis of humor use in healthcare*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fındıklı, E. B. (2013). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180. doi: 10.3200/CTCH.54.1.177-180
- Halula, S. P. (2013). *What role does humor in the higher education classroom play in student-perceived instructor effectiveness* (Unpublished doctoral dissertation). Marquette University, Milwaukee, Wisconsin. Retrieved from [https://epublications.marquette.edu/dissertations\\_mu/252/](https://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/252/)
- Harland, T. (2012). *University teaching: An introductory guide*. London: Routledge.
- Jacobs, E. (1985). *The functions humor of in marital adjustment* (Doctoral dissertation). University of Microfilm International, Ann Arbor. (UMI Number. 8514188). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/39bc730ad00bbc691e02c9eb14a1d940/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180(2015), 828-833. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.218
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kember, D., and Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa and P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-239). Dordrech, Netherlands: Springer.
- Lei, S. A., Cohen, J. L., and Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326-331. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ952139>
- Lovorn, M., and Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research*, 3(4), 24-35. doi: 10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn
- Mermi, Ö. F. (2015). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile mizah tarzları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Mierop, J. (1999). *Satisfaction* (Unpublished master dissertation). California State University, UMI Dissertation Information Service.
- Minchew, S. S., and Hopper, P. F. (2008). Techniques for using humor and fun in the language arts classroom. *The Clearing House*, 81(5), 232-236. doi: 10.3200/TCHS.81.5.232-236
- Omede, J., and Daku, N. J. (2013). Teachers' perception of humor and laughter as pedagogical tools for promoting learning in Kogi State College of Education, Ankpa, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(5), 706-711.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 20-27. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5058/1173> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, S. ve Recepoğlu, E. (2010). Örgütsel sağlık ve mizah. N. Argun (Ed.), *V. ulusal eğitim yönetimi kongresi bildiri kitabı* içinde (ss. 219-229). Ankara: Nobel.
- Özgen, G. (2014). *Üsküdar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin mizah tarzları ve dini başa çıkma tarzları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik divân şiiri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Polimeni, J., and Reiss, J. P. (2006). The first joke: Exploring the evolutionary origins of humor. *Evolutionary Psychology*, 4, 347-366. doi: 10.1177/147470490600400129
- Provine, R. (1996). Laughter. *American Scientist*, 84(1), 38-45. Retrieved from: [https://www.jstor.org/stable/29775596?casa\\_token=\\_61osTM4YUcAAAAA%3ALvFgrbuBEpOdndnGBFan2nzSvPTSGgxu57V6hc3Uz\\_h-L23ZPO0XKD20A86UQDlyStirnwhPBjcKBcuZ\\_o19U3C\\_keiUYg-ualmgkydRbcp\\_CLpFCLz2&seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/29775596?casa_token=_61osTM4YUcAAAAA%3ALvFgrbuBEpOdndnGBFan2nzSvPTSGgxu57V6hc3Uz_h-L23ZPO0XKD20A86UQDlyStirnwhPBjcKBcuZ_o19U3C_keiUYg-ualmgkydRbcp_CLpFCLz2&seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Ruch, W. (1998). *The sense of humor*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Saroglou, V., Lacour C., and Demerue M. E. (2010). Bad humor bad marriage: Humor styles in divorced and married couples. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 94-121. doi: 10.5964/ejop.v6i3.210
- Sepetçi, C. (2010). *Okul yöneticilerinin mizah betimlemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Susa, A. (2002). *Humor type, organizational climate and outcomes: The shortest distance between an organizations environment and the bottom line is laughter* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, UMI Dissertation Information Service. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3074105/>
- Tabachnick B., and Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th International ed. covered). New Jersey: Sage Publications.

- Tait, G., Lampert, J., Bahr, N., and Bennett, P. (2015). Laughing with the lecturer: The use of humour in shaping university teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(3), 1-15. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1530&context=jutlp>
- Torok, S. E., Mcmorris, R. F., and Lin W. C. (2004). Is humor and appreciated teaching tool? *College Teaching*, 52(1), 14-20. doi: 10.3200/CTCH.52.1.14-20
- Vu, P., and Lan, V. (2012). Techniques to bring humor and create a pleasant learning environment in adult ESL classrooms. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 1(1), 444-447. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ984641>
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3/2), 1-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202399> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, E. ve Akdeniz, Y. (2018, Ekim). Öğretmenlerin mizah tarzlarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. 2nd International Social and Educational Sciences Symposium'da sunulan sözlü bildiri, Konya. [https://www.researchgate.net/publication/329916699\\_Ogretmenlerin\\_Mizah\\_Tarzlarinin\\_Orgutsel\\_Bagliliklerine\\_Etkisi](https://www.researchgate.net/publication/329916699_Ogretmenlerin_Mizah_Tarzlarinin_Orgutsel_Bagliliklerine_Etkisi) adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar* (Beşinci baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde mizahın yeri ve kaynakları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (40), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382691> adresinden erişilmiştir.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y. ve Kartal, S. E. (2016). Okul yöneticilerinin mizah yönelimleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2479-2495. doi: 10.15869/itobiad.281489
- Yolcu, O., Gündoğdu, K. ve Akar, V. R. (2018). Fen bilimleri dersinde mizah temelli geliştirilen içerik üzerine bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1305-1332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503715> adresinden erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Bilkent, Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Yayını.
- Zhang, W., and Xu, X. (2011). Chinese EFL learners' perceptions of humor in teaching and learning. In Z. Lu, W. Zhang, and A. Crippen (Eds.), *Issues in English language teaching and learning at tertiary level* (pp. 312-323). Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University.
- Ziyaemehr, A., Kumar, V., and Abdullah, M. (2011). Use and non-use of humor in academic ESL classrooms. *English Language Teaching*, 4(3), 111-119. doi: 10.5539/elt.v4n3p111



## Physical Education Teacher's Attitudes towards the Use of Humor in Education

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.20.2020	07.26.2021	09.03.2021

**Bijen Filiz**  <sup>1</sup>

Afyon Kocatepe University

**Yasin Karaca**  <sup>2</sup>

Osmaniye Korkutata University

### Abstract

In this research, it was aimed to determine the attitudes of Physical Education Teachers (PET) towards the use of humor in education and to examine them according to the variables of gender, marital status, age, and year of professional service. In the research, the survey model was used. The data group consisted of 140 volunteer PETs selected according to the simple random sampling method. The Attitude Scale towards the Use of Humor in Education was used. The data analysis of the research includes frequency and percentage, mean and standard deviation analysis for descriptive statistics; Variance analysis (One-way ANOVA, independent sample t test) was used to compare mean scores in unrelated measurements and, the Tukey test was used to determine which groups had significant differences. As a result of the study, there was no significant difference in the attitudes of PETs towards using humor in education according to gender. It has been determined that married PETs have more attitudes towards humor deemed necessary in education, PETs who are new to the profession have more beliefs about deemed necessary in education and its effect on language and teaching towards humor, and PETs and who are older have more attitudes to use humor in the effect of maintaining classroom order. The most important result of the study is that PETs' attitudes towards the use of humor in education are at a high level in terms of the effectiveness of education.

**Keywords:** Physical education teacher, education, humor, humor in education, attitude.

**Ethical committee approval:** This research has been approved by the permission of Afyon Kocatepe University Ethics Board dated 27.05.2020-04.

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* Assoc. Prof, Faculty of Sport Sciences, Department of Coaching Education, E-mail: [bijenfiliz@gmail.com](mailto:bijenfiliz@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5863-3861>

<sup>2</sup>Assist Prof, Kadirli School of Applied Sciences, Department of Recreation Management, E-mail: [yasinkaraca99@gmail.com](mailto:yasinkaraca99@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6024-7679>

### **Purpose and Significance**

Humor takes place at every stage of daily life, from politics to social events, habits, and activities. Any event may be the subject of humor, provided that it is not offensive or destructive (Pala, 1995). Humor contributes to the solution of the problem in the face of any problem and the formation of a mediation environment (Mierop, 1999; Yardımcı, 2010). Humor enhances interpersonal interaction by facilitating the fusion of people (Provine, 1996). Humor is a kind of physical and psychological relaxation tool due to its contribution to reducing pain and strengthening the heart and muscles (Dupré, 1998). A person who laughs as a result of humor feels happy and relaxed. Humor helps to calm the nerves and calm the person by reducing stress. Many disciplines see and use humor as a viable pedagogical approach. Especially in the educational environment, the use of humor plays an important role in predicting student-teacher relationships and students' satisfaction level and establishing a strong relationship.

The fact that teachers have detailed information about the use of humor in their relations with students while conducting educational activities helps to create a more complete and detailed picture of what the educational activity takes place in the classroom. This also means that the teaching profession is performed in accordance with ethical standards (Jeder, 2015). The sense of humor is seen as one of the basic qualities that teachers should have. Teachers often create humor using jokes, funny analogies, hints, irony, and role-play to relax and lighten the environment in lessons. Using the humor of the teacher helps to create skills such as trust, relaxation, relaxation, positive view of life and well-being on the student. Teachers should discover new ways to use humor in lessons, understand jokes, anticipate the ridiculous aspects of events, and avoid words and behaviors that can offend students (Yılmaz, 2010). When teachers use humor in the right place, they manage to draw the attention of the student to the subject they want to teach. The student can distinguish the inferences, have positive experiences and increase motivation to the lesson thanks to the humor used correctly. This situation increases the student's academic success as well as learning ability (Jeder, 2015).

It is seen that the personal preferences of teachers mostly determine the use of humor in education. It is thought that it is more beneficial for Physical Education Teachers (PET) to use humor in their classes in order to realize more effective learning in educational environments. Higher Education Institution (Yüksek Öğretim Kurulu-YOK), the criteria for teaching profession, stated that a teacher who has the necessary conditions to give a Physical Education course should have the ability to use humor, play and creative drama together (YOK, 2007). Therefore, it is useful to investigate the attitudes of the PETs towards the use of humor in education in terms of making the teaching methods used by the teacher more effective, motivating the students to the lesson, increasing their love and interest in the lesson. Indeed, making the lesson fun is one of the most important sources of motivation. An entertaining lesson creates a motivating effect at every stage of education (Yılmaz, 2010). In addition, teachers who perform their profession in the best way seek ways to be successful. It is thought

that it is important and worth researching for teachers to use humor in their lessons in order to be more effective and efficient. In this research, it was aimed to determine the attitudes of PETs towards the use of humor in education and to examine them according to the variables of gender, marital status, age, and year of professional service.

### **Method**

In the research, the survey model was used. In this research, The Attitude Scale towards the Use of Humor in Education was used. The scale was developed by Balta (2016). The scale was applied to a total of 313 PETs aged between 23-48. The scale has a five-point Likert type structure, consists of 17 items and three sub-dimensions ( $\alpha = .92$ ). The first sub-dimension was defined as the necessary vision in education ( $\alpha = .85$ ), the second sub-dimension was the effect on language and teaching ( $\alpha = .88$ ), and the third sub-dimension was the effect on classroom order ( $\alpha = .75$ ). The items examples can be given for the first sub-dimension, "Humor provides a different view of events.", for the second sub-dimension, "There is a teaching aspect of humor.", for the third sub-dimension, "Humor disrupts the order established in the classroom." The Cronbach Alpha values obtained from this study were found to be .92 for three sub-dimensions, the necessary vision in education .85, the effect on language and teaching .88, the effect on classroom order .75. The data analysis of the research includes frequency and percentage, mean and standard deviation analysis for descriptive statistics; Variance analysis (One-way ANOVA, independent sample t-test) was used to compare mean scores in unrelated measurements and, the Tukey test was used to determine which groups had significant differences.

The data group consisted of 140 volunteer PETs working in central of the Ministry of National of Afyon and selected according to the simple random sampling method. Before to the research, permission was obtained from the Afyon Kocatepe University (15.06.2020- E. 17011). PETs working in Afyon province were contacted through Whatsup groups they participated in and the data were collected on an electronic scale via a Google questionnaire. The electronic scale included the preliminary information form for approval, the purpose of the study, the time distribution, the inclusion criteria, and the participants' right to withdraw. The teachers who accepted the preliminary information filled the scale.

### **Results**

A significant difference was not found in the attitudes of PETs towards using humor in education according to gender. A significant difference was found in the deemed necessary in education sub-dimension of PETs' attitudes towards the use of humor in education according to marital status. There was a difference in favor of married in the deemed necessary in education sub-dimension ( $t = 2.38; p < .05$ ). There was a significant difference between the mean scores of PETs' attitudes towards the use of humor in education in the effect on the provision of classroom order sub-dimension ( $F_{(2,137)} = 3.90, p < .05$ ) in favor of 40-49 years according to age. There was a significant difference between the mean scores of PETs' attitudes towards the use

of humor in education in the deemed necessary in education sub-dimension ( $F_{(3,136)} = 3.85, p < .05$ ) in favor of 1-5 and 6-10 working years according to the year of professional service. There was a significant difference between the mean scores of PETs' attitudes towards the use of humor in education in the effect of language and teaching sub-dimension ( $F_{(3,136)} = 3.05, p < .05$ ) in favor of 1-5 working years according to the year of professional service.

### **Discussion and Conclusions**

In this research, it was aimed to determine the attitudes of PETs towards the use of humor in education and to examine them according to the variables of gender, marital status, age, and year of professional service. Humor is an effective tool in the educational setting. Therefore, teachers' attitudes and readiness towards humor in education are important (Oral, 2004). In this context, in terms of the effectiveness of education, the high level of PETs' attitudes towards the use of humor in education is an important result.

As a result of the research, no difference was found in the perceptions of PETs using humor in education according to gender. In addition, it has been determined that PETs who have fewer years of service and are married use more humor in education. It is determined that PETs who are older than age prefer to use humor more in class discipline. The most important result of the study is that PETs' attitudes towards the use of humor in education are quite high in terms of the effectiveness of education. In this context, it can be stated that PETs are aware that the use of humor in the educational environment has a positive effect on students in terms of learning.

This research was applied to PETs working in a province and their humor usage was evaluated in terms of some limited variables. In future studies, the sample group of the research can be expanded. Factors affecting teachers' use of humor (psychological, sociological, etc.) can be further investigated. In addition, the reasons for the differences in the use of PETs with humor can be examined.

Entertainment and discipline are two important factors in a Physical Education lesson. In this respect, PETs should be able to control students in open or closed areas as well as to ensure that the lesson is carried out in a fun and fluent way. Using the humor of PETs in the educational environment will facilitate the operation of the course, increase its efficiency and make the lesson more enjoyable. In this context, the fact that older PETs reflect their sense of humor besides the authoritarian approach in their lessons will make it easier for students to increase their interest in the lesson. In addition, single PETs can improve their humor skills by spending more time in social settings. Job burnout may occur in teachers who have more professional service years. Therefore, when PETs, who have been working for many years, love their jobs, have an emotional bond with students, and reflect their understanding of authority and humor to students, they will provide the development of students' humor skills.

### **Ethical Committee Approval**

This research has been approved by the permission of Afyon Kocatepe University Ethics Board dated 27.05.2020-04.





## Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenciler Arası Rekabete İlişkin Görüşleri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	08.02.2021	21.08.2021	07.10.2021

**Merve Kurumanoğlu** <sup>2</sup>  
Milli Eğitim Bakanlığı

**Naciye Aksoy** <sup>3</sup>  
Gazi Üniversitesi

Öz

Eğitim öğretim uygulamalarında rekabetin öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri; cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları okul türlerine (devlet-özel), mezuniyet durumlarına (lisans-lisansüstü) ve okuttukları sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Araştırma; nicel araştırma yaklaşımına göre tasarlanmış olup betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 325 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen, uzman görüşüne göre düzenlenen ve örnekleme yer almayan 130 sınıf öğretmeni ile pilot uygulaması ve geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Likert tipi ölçek formu ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler arası rekabete ilişkin yargıların büyük kısmına orta düzeyde, rekabetin öğrencilerde yaratacağı olumsuz psiko-sosyal (kıskançlık, stres, kaygı, baskı, olumsuz benlik saygısı) etkilere yönelik yargılara ise ortamın üstünde katılmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenler rekabetin öğrenciler üzerinde yaratacağı olumsuz duygusal/ruhsal etkilerine, devlet okulunda çalışan öğretmenler ise rekabetin eğitim-öğretim sürecindeki olumlu etkilerine daha çok katılım göstermektedir. On yıla kadar mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin rekabetin öğrencide yaratacağı olumsuz etkilere katılma düzeyleri 21-46 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Cinsiyet, mezuniyet durumu ve okutulan sınıf düzeyleri de öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin bazı yargılara katılma durumlarında belirleyicidir.

**Anahtar sözcükler:** Öğrenciler arası rekabet, ilkokul, sınıf öğretmeni, neoliberalizm, rekabetçi eğitim sistemi.

**Etik kurul kararı:** Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup>Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: M.E.B. Sınıf Öğretmeni. e-posta: mervekurumanoğlu.12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4421-293X>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: naciye@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3136-6473>

Ülkelerin eğitim sistemleri, içinde buldukları toplumsal, tarihsel, ekonomik, kültürel, politik yapılara göre biçimlendirilir. Türk Eğitim Sistemi Cumhuriyetin ilk yıllarında ilerlemeci bir felsefenin etkisi altına girmiş; eğitimde bireycilik, verimli çalışma, demokratik katılım gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Erkılıç, 2013). İlerleyen dönemde önemli reformlardan biri olarak görülen “köy enstitüleri” ise eğitim sistemine toplumcu bir anlayış getirmiştir (Sözer, 2008 s. 67). Köy enstitülerinin kapatılmasıyla Türk eğitim sistemi tekrar esasici ve daimici akımların etkisi altına girmiştir (Sönmez, 2019).

Türkiye’de köklü değişimlerin yaşandığı 1980’li yıllarda küreselleşmenin öne çıkardığı neoliberal politikalar bilim ve kültürün metalaşmasına yol açmış, bu durum eğitim sisteminin amacını ve işlevini değiştirmiştir (Okçabol, 2007). Eğitim süreçleri neoliberal ekonomi politikaları altında ticarileştirilen ve piyasalaştırılan okullar (özel okul) saygınlık (itibar) kazanmış, öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli rolleri değişmiştir. Bu süreçte bilginin inşası ve anlamı da piyasalaşmanın etkisi altına girmiş, kamusal eğitim anlayışı ve eşitlikçi eğitim kavramlarına uzak, kişisel çıkar ve piyasa kavramlarına dayalı bir eğitim sistemi baş göstermiştir (Aksoy, Deniz ve Algan, 2017). Rekabet, eğitim sistemini belirleyen etmenlerden biri durumuna gelmiştir. Eğitim sistemi içindeki öğrenciden, veliye ve hatta öğretmenine kadar herkes birbiriyle rekabete yönelmiştir (Keskin, 2012). Eğitimdeki rekabetçi anlayış eğitimle ilgili yasalara da yansımıştır. 2011’de düzenlenen 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname 2018’de 1 Sayılı “Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” altında güncellenmiştir. Bu kararnamede Milli Eğitim Bakanlığının görevleri, 301. maddenin a bendinde aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2018):

Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihni, ahlaki, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

Kararnamede geçen “küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak...” ifadesi rekabetçi eğitim ve girişimcilik kavramlarını ön plana çıkarıp eğitim-öğretim anlayış ve uygulamalarının daha çok sınav odaklı yürütülmesine resmiyet kazandırmıştır. Elemeye dayalı sınav sistemi sadece sınav rekabetini değil, sınıf içi pratiklerde de “yıkıcı rekabeti” beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin, notlarını sene sonunda hazırladıkları sınava hizmet ettiği için gereğinden fazla önemsemeleri, okullarda sonuç odaklı ve rekabetçi anlayışı yüceltmıştır. Sınavlar iş, eğitim ve gündelik yaşamı belirleyen/düzenleyen, yaşama Sosyal Darwinist açıdan bakmaya yol açan bir ideoloji (İnal, 2008), eğitimin kendisinden daha çok ilgi çeken bir öge haline gelmiştir (Aksoy ve diğ., 2017). Merkezi sınav günlerine yaklaşırken arka sıralarda test çözmek ve dersanelerde sırf

daha fazla test çözebilmek için okulun öğretim programından uzaklaşmak için alınan heyet raporları günümüzün gerçeği durumuna gelmiştir. Bu sınavlara çalışmak için yapılan fedakarlıklar çocukları ve gençleri fiziksel, bilişsel, ruhsal, yönlerden çöküntüye uğratmaktadır.

Campbell ve Twenge'in (2010) (akt., Yılmaz, 2014) çalışmasında rekabetçi ve düzey belirleyici eğitim sisteminin öğrencilerin empati duygusunu ortadan kaldırarak narsistik kişilik özelliklerini şişirdiğini belirtmiştir. İnsanları sınıflayan bu zemin doğrudan insan ilişkilerine de yansımaktadır. Okul sisteminin ortaya koyduğu bu "düzeyler" değerini dinlemeyi, anlamayı, acılarına ortak olma duygusunu yok ederken narsisizmi, kibiri, üstünlüğü, bencilliği, ayrıcalıklılığı kamçılamıştır. Sadece "kazanmaya" odaklanmak insan ilişkilerini de bozmuştur.

Rekabet ve rekabetçilik kavramları üzerinde birtakım tanımlar mevcuttur. Rekabet, "Aynı amacı güden kimseler arasındaki çekişme, yarışma, yarış" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). En geniş tanımıyla insanlar arası rekabet, iki ya da daha fazla insanın paylaşamayacak bir hedef için çabaladığı, genellikle bir galip ve kaybedenle sonuçlanan bir yarışmadır. Rekabetin önemli iki ögesi; ortak bir hedefin olması ve kazanan ve kaybedenle sonuçlanmasıdır (Cantador ve Conde, 2010). Akademik ve sosyal yaşamın iç içe geçtiği okul ortamında birinin en iyi arkadaşı olmaktan, sınıf içi, ders dışı ve sportif etkinliklere kadar pek çok durumda öğrenciler arası rekabet yaşanmaktadır (Heinrich, 2014). Ancak eğitim kuramcıları ve psikologlar rekabetin üstünlük (avantaj) ve sınırlılıkları (dezavantajları) konusunda farklı görüşler ortaya koymaktadırlar. Kuramsal temelde ilk köklü çalışmayı Horney yapmıştır. Horney (1997, s. 164) rekabetin insanları nevrotik bir kişiliğe büründürdüğünü, bu durumun herkes için bir sorun oluşturduğunu ve nevrotik kişiliğin oluşmasında çok etkili olduğunu belirtmektedir. Nevrotik birey, saygınlık (prestij) ve güç kazanmak için başarılı olmaya yönelmekte, büyük bir hırsıyla her alanda en üstün ve eşsiz olmaya çalışmakta, başkalarının kendisinden daha başarılı olmasını hazmedememekte, hırsıyla ilgili rakiplerine karşı düşmanlık beslemektedir. Nevrotiğin başarısı rakiplerinin başarısızlığı ve ezilmesiyle doğru orantılıdır. Bazen de rakibi karşısında kazanamama düşüncesi onu aşağılanma ve küçük düşme korkusuna kaptırmaktadır. Bu nedenle çoğu zaman yarışma içine girmemekte ve rekabetten çekilmeyi tercih etmektedir. Bolat (2009), "Rekabet çocukları nasıl etkiliyor?" başlıklı yazısında rekabetin uzun vadede çocuklara zarar verdiğini belirtmektedir. Rekabet öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi değil, sıralamadaki dereceyi önemsemektedir. Rekabetin en kötü etkisi de çocukların özgüvenini azaltmasıdır. Çocuk özgüveni kazanmayla ilişkilendirdiği zaman, kendine olan güvenini kaybetmemek için sürekli yarışma kazanmak zorunda hissetmektedir. Eğer rekabet ortamı riskliyse o ortama girmemeyi tercih etmekte ve "tembel olursam yarışıyor olmam" düşüncesine kapılarak öğrenmeyi reddetmektedir. Rekabet ortamında kazanmak, her zaman diğerlerinin kaybetmesine bağlıdır. Bu nedenle bireyler arası ilişkiler zayıflamaktadır. Bu durum da işbirliği ve paylaşımları olumsuz etkilemektedir.

Kohn'a göre (1992, s. 8), rekabet çeşitli efsaneler üzerine temellendirilmiştir. Rekabetin insan doğasının bir parçası olduğu için kaçınılmaz olması bir efsanedir. Öğrenciler yapay rekabetçi dünyaya hazırlanmaktadır. Oysa insan toplumunun büyük çoğunluğu rekabet gücüne değil işbirliğine dayalı etkileşim gücüne sahiptir ve bu işbirliği ile yaşamda kalmaktadır. Rekabetin iyi zaman geçirmenin tek yolu olması diğer efsanedir. Bu nedenle oyun oynamanın tüm zevkinin rekabete dayalı olmasından kaynaklandığı söylenir. Efsanelerden bir diğeri de rekabetin insanı elinden gelenin en iyisini yapmaya güdülediği, rekabet etmezse üretken olmayı bırakacağı düşüncesidir ki bu varsayım okul notlarından kapitalizme kadar herşey için başvurulur. Öğrenci okul performansını bir yarış olarak gördüğünde çaresiz bir kalıp geliştirmektedir. Başlangıçta güdülediklerini zannetseler de sonrasında iç güdülenmenin (motivasyonun) azalmasına, hedeflerin küçülmesi ve azalmasına, zor durumlara karşı direncin kırılmasına ve en sonunda da pes etmelerine neden olmaktadır. Bu durum süreçten ürüne odaklanma (öğrenmeyi azaltma), başarısızlık korkusu ve iç güdülenmenin baltalanmasını ortaya çıkarmaktadır (Shindler, 2009). Dördüncü efsane ise rekabetin özgüven ve kişiliğe olumlu katkılarının olması iddia ve inançlarıdır. Son araştırmalar da bu tezi çürütmektedir (Kohn, 1992). Öğrenciler normlara göre derecelendirildiklerinden akranlarından daha hızlı ve daha doğru yapmaya zorunlu bırakılmaktadır. Sınıf arkadaşları ile yapılan bu rekabette "Kazancım senin kaybettiğin anlamına gelir" düşüncesi ile başkalarını mahrum etmektedirler. "Başarısızlığın benim kazanmamı kolaylaştırır" düşüncesi ile arkadaşlarının başarısızlığını kutlamaktadırlar. "Ne kadar kazanırsan benim için o kadar kötü; ne kadar başarısız olursan benim için o kadar iyi" düşüncesi ile olumsuz ilişkilerini pekiştirmektedirler (Johnson ve Johnson, 2017). Ayrıca bir çocuğun dikkati kazanmaya veya kaybetmeye odaklandığında, çocuğa sosyal ve yaşam becerilerini öğretmek giderek zorlaşmaktadır (Mincemoyer, 1994). Araştırmalar göstermektedir ki son yıllarda Batı toplumlarında yoğun rekabet gücünün artması ile kaygı, depresyon, kendine zarar verme davranışları paralellik göstermektedir. Rekabetçi davranışın değerini vurgulayan toplumların, rekabetin karanlık yüzüne (aşğılık duygusu, reddedilme korkusu, göz ardı edilme, depresyon, endişe, stres) dikkat etmeleri yönünde araştırmalar da bulunmaktadır (Gilbert, McEwan, Bellew, Mills ve Gale, ., 2009).

Clifford (1989) rekabetin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini şu şekilde özetlemektedir:

1. Rekabet, dikkat dağıtıcı olabilmekte ve yoğunlaşmayı azaltabilmektedir.
2. Rekabet, ters tepkiyi -ihtiyacı olan arkadaşına sırf rakip olduğu için yardım etmemek gibi- özendirilmektedir.
3. Rekabet, dengesiz beceri gelişimine yol açabilmektedir.
4. Rekabet, hatalı benlik algısına neden olabilmektedir. Rekabet eden ve genellikle başarısız olan gençler kendileri hakkında olumsuz yargılara sahip olabilmektedir.

5. Rekabet, bireylerin yetenekleri hakkında yanlış yargılara yol açabilmektedir. Rekabetçi durumlardan kaygı duyan gençler becerilerinin altında başarımlarını (performans) gösterebilirler.
6. Rekabet, hile ve adaletsiz uygulamalara yol açabilmektedir.

Ediger'e göre (2001) ise rekabet sağlıklı da yıkıcı da olabilmektedir. Sağlıklı rekabette birey potansiyelinin en üst düzeyine çıkabilmektedir. Çaba, azim ve kararlılıkta olumlu performans gösterilebilmekte, rekabet eğlenceli ve ilgi çekici olabilmektedir. Sağlıklı bir rekabette rakipler eş değer beceri ve kapasitede olmalı, diğerlerine karşı olumlu tutum geliştirmeli, öğrenme arzusunda olmaları ve bütün bireylerin kazanan olamayacağını bilmeleri gerekmektedir. Rekabet düşmanlık geliştirmemeli, öğrencileri hedeflerinden saptırmamalı, yetenek ve ilgi alanları yönünden iyi olmayan öğrencileri karşılaştırmamalı, öğrencilerin öğrenme stillerine uyumlu olmalı ve başarılarını artırmalıdır. Shindler (2009), rekabetin ancak oyunlaştırıldığı ve eğlenmek için yapıldığı zaman öğrenmenin kalıcılığını sağladığı ve özsaygıyı geliştirdiğini belirtmektedir. Rekabetin güçlü bir destekçisi olan Verhoeff (1997) de öğrenciler arasında iyi düzenlenmiş bir rekabetin eğitimde hemen hemen her disiplinde yararlı olduğunu, öğrencileri en iyisini yapmaya zorladığı için de güdülenmeyi ve öğrenmeyi artırdığını ileri sürmektedir. Rekabetin yararlı olabilmesi için, katılımcılar ellerinden gelenin en iyisini yapmaya zorlanmalıdır. Aynı zamanda rekabetin kuralları olması, şeffaf ve eksiksiz hazırlanması gerekmektedir. Sağlıklı bir rekabet için bazı konuların dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Cantador ve Conde, 2010; Cantador ve Bellogin, 2012): Birincisi, öğrencilerin çabalarının içsel olduğundan emin olmak için kazananlara verilen ödüller ya simgesel (sembolik) olmalı ya da çok az öneme sahip olmalıdır. İkincisi, rekabet kısa olmalıdır. Rekabet süresinin uzunluğu, her ikisi de istenmeyen etkiler olan, öne çıkma duygusunu artırırken yoğunluk ve eğlence duygusunu azaltır. Öte yandan, rekabet, öğrencinin güdülenmesinin düşmesini önlemek ve tüm katılımcıların etkinliğin sonuna kadar kazanma şansının yüksek olmasını sağlamak için yeterince uzun olmalıdır. Son olarak rekabetin amacı, sonuçlara değil sürece oturtulmalı ve kazanmanın veya kaybetmenin, rekabet sırasında öğrenmeye ve geliştirmeye göre çok düşük önemde olduğu açıkça ortaya konulmalıdır. Bu konulardan başka Cantador ve Bellogin (2012) takımlar arası rekabetin öğrenciler için daha az zararlı olduğu ve öğrenme becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceği konusunda daha genel bir fikir birliğinin var olduğunu da belirtmektedirler. Ayrıca takımlar arası rekabette öğrenciler, takımlarının iyiliği için sorumluluklarını ve görevlerini daha iyi yerine getirmektedir (Thousand, Villa ve Nevin, 1994).

Rekabet konusunda yapılan araştırmalar (örneğin Skon, Johnson ve Johnson, 1981; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson ve Skon, 1981; Johnson ve Johnson, 1982; Johnson ve Johnson, 1985; Johnson, Johnson ve Stanne, 1985; Ladd ve Fiske, 2003; Kalowole, 2007; Hilk, 2013; Zhao, 2015) genel olarak öğrencilerin rekabetçi ortamlara göre işbirlikçi ortamlarda daha başarılı, sosyal, benlik saygısı gelişmiş ve ruhsal yönden dengeli olduklarını, daha yüksek başarı, bilgi, yeterlik ve sorun çözme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Gilbert ve diğ., (2009) araştırmalarında

rekabetçi davranışların kaygı, stres, kendine zarar verme davranışlarıyla ilintili olduğunu belirtmiştir. Ulusal alanyazında da eğitimde rekabet kavramını farklı değişkenler üzerinden ve ölçek geliştirme açısından ele alan çeşitli araştırmalar (Akbayırılı, 1998; Yenidünya, 2005; Köroğlu, 2008; Üresin, 2012; Malkoç ve Erginsoy, 2012) bulunmaktadır. Ancak okullarda öğrenciler arası rekabete ilişkin öğretmen görüşlerini doğrudan ele alan bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmalar ve kavramsal temellendirmelerden hareketle bu araştırmada devlet ilkokulları ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin bakış açıları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu genel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri;
  - a. Cinsiyetlerine,
  - b. Kıdemlerine (hizmet sürelerine),
  - c. Görev yaptıkları okul türüne (devlet okulu, özel okul),
  - d. Eğitim durumlarına (lisans, lisansüstü),
  - e. Okuttıkları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Kavramsal çerçevede açıklandığı üzere rekabetin olumlu ve olumsuz etkileri nedeniyle üzerinde bir uzlaşma söz konusu değildir. Ancak araştırmalar eğitim öğretim süreci ve uygulamalarında rekabetin yıkıcı sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır. Türk Eğitim sisteminde de rekabet vazgeçilemez bir gerçeklik durumuna gelmiştir. Bu gerçekliğe yönelik şikayetler/kaygılar sendikalar, akademisyenler, aileler, öğrenciler ve öğretmenler tarafından sürekli dile getirilmesine karşın konuya ilişkin yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Oysa toplumsal bir sorunun sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi ancak konuya taraf olanların katılımına dayalı bilimsel verilerle olanaklıdır. Buradan hareketle eğitim sisteminin en önemli bileşeni olan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin alınmasının alana önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Düşüncelerin davranışları etkilediği düşünüldüğünde, bu araştırmanın sonuçlarının dolaylı olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında öğrenciler arası rekabeti hangi açılardan desteklediklerinin ya da desteklemediklerinin de ipuçlarını vermesi beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın gerek kavramsal temelleri gerekse sonuçları bakımından eğitim politikacılarına, eğitim bilimcilerine, öğretmen eğitimcilerine, öğretmenlere ve ailelere de okullarda açık ve örtük yollarla kazandırılan rekabetçi ve işbirlikçi değer ve davranışların değerlendirilmesinde bir bakış açısı sunabilmesi umulmaktadır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, geçerlik-güvenirlilik çalışmaları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, nicel araştırma olarak tasarlanmış ve betimsel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmiş olup öğretmenlerin görüşlerine hiçbir şekilde müdahalede bulunulmamıştır. Öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, sınıf düzeyi, eğitim durumuna göre değişip değişmediği de tekil tarama yoluyla incelenmiştir.

### **Evren-Örneklem**

Araştırmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan devlet ilkokulları ve özel ilkokullar ulaşılabilir evren olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verileri esas alınarak evrende 56 devlet ve 37 özel olmak üzere 93 ilkokul bulunduğu ve bu okullarda da 2,633 sınıf öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. 3.000 kişilik bir evren büyüklüğünden .95 güven aralığında, .05 tolere edilebilir sapma miktarı ile 341 kişinin yeterli olabileceğini gösteren uygun örneklem büyüklükleri tablosundan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) hareketle örneklem büyüklüğü belirlenmiştir. Ancak her okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bir listesi oluşturulmadığı için ulaşılabilir evren içindeki ilkokullar listelenmiş ve her ilkokul bir küme kabul edilmiştir. Küme örnekleme yoluyla fiziki alan daraltılmış böylece hem etkililik hem de ekonomiklik (Balcı, 1997; Karasar, 2016) sağlanmıştır. Oluşturulan okul listesinden yansızlık kuralına göre belirlenen 37 ilkokul örneklem içine alınmıştır. Bu okullarda görev yapan 415 sınıf öğretmenine veri toplama araçları verilmiş, 380'i geri alınmış ve bunlardan 325'i geçerli görülmüştür. On maddeden fazla maddenin boş bırakıldığı anketler geçersiz sayılmıştır. Ölçümler geçerli görülen anketler üzerinden yapılmıştır. Bu şekilde en uygun (optimum) örneklem büyüklüğü olarak kabul edilen 341 öğretmenin %95'ine ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin 259'u (%79.7) kadın, 66'sı (%20,3) erkektir. Öğretmenlerin 111'i (%34.2) 0-10 yıl, 114'ü (%35.1) 11-20 yıl ve 100'ü de (%30.8) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 270'i (%83.1) devlet okulunda, 55'i (%16.9) özel okulda görev yapmaktadır. Okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre türdeş (homojen) dağılım söz konusudur. Buna göre öğretmenlerin %24.3'ü birinci sınıfları, %28.6'sı ikinci sınıfları, %20.9'u üçüncü sınıfları, %26.2'si de dördüncü sınıfları okutmaktadır. Eğitim durumları yönünden ise öğretmenlerin %88.3'ü lisans, %11.7'si lisansüstü mezundur.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçek formu ile elde edilmiştir. Ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin "Kişisel Bilgiler"ine yönelik sorular; ikinci bölümde de öğrenciler arası rekabetin olumlu-olumsuz etkilerine yönelik maddeler yer almıştır.

Formun ikinci bölümü için yurtiçi ve yurtdışı kaynakların oluşturduğu geniş bir alanyazın taraması yapılmış, bu tarama sonucunda öğrenciler arası rekabete ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri temsil eden madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir madde 5'li Likert tipi ölçeğe göre değerlendirilmiştir. Yanıt seçenekleri, “Tamamen katılıyorum” (4.50-5.00 puan aralığı), “Katılıyorum” (3.50-4.49 puan aralığı), “Orta düzeyde katılıyorum” (2.50-3.49 puan aralığı), “Katılmıyorum” (1.50-2.49 puan aralığı) ve “Hiç katılmıyorum” (1.00-1.49 puan aralığı) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan veri toplama aracı, araştırmanın amaçlarına uygunluğu açısından “uzman ölçek formu” başlığı altında uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Dokuz uzmanın incelemesi sonucunda bazı maddeler ölçekten çıkarılıp bazı maddeler ölçeğe eklenmiş ve bazı maddeler yeniden düzenlenerek ön deneme için hazırlanmıştır.

Araştırmanın ön deneme aşamasında Yenimahalle’de bulunan ilkokullarda 175 sınıf öğretmenine ölçek formları dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçek formlarının 139’u geri alınmıştır. Bu ölçeklerin dokuzu, 10 maddeden fazla madde boş bırakıldığı için geçersiz sayılmıştır. Böylece 130 ölçek ile geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Uzman görüşleri alınıp düzenlenen ölçek formlarının uygulanabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır. Bu formlar okullar tek tek ziyaret edilerek uygulanmıştır. Ölçek formlarının nasıl doldurulacağına yönelik bir açıklama araca eklenmiştir. Bu konuda özellikle kişisel bilgilerin ve görüşlerin gizliliğinin nasıl sağlanacağı ve istendiği takdirde araştırmaya katılmaktan çekilebileceklerine yönelik bilimsel etik ilkeler doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

### **Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları**

Uzman değerlendirmesiyle düzenlenen “Öğrenciler Arası Rekabetin Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği örneklem dışında yer alan 130 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Analize başlamadan önce veriler üzerinde “kayıp veri ataması” yapılmış, kodlanan düz ve ters maddeler belirlenmiş, rekabeti olumsuzlayan 20 madde tersine puanlamıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin uygulanabilirliğini değerlendirmek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi Barlett Sphericity uygulanmıştır. Yapılan analizde KMO değeri 0.864 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi öncesi maddelerin madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ayrıca madde yük değerleri de incelenmiştir. Faktör analizi sonucunda üç madde hiçbir boyuta dahil olmamıştır. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 madde ile faktör analizine devam edilmiştir. Faktör analizi sırasında Varimax eksen döndürmesi (rotasyon) uygulanmıştır. Varimax eksen döndürmesi sonucunda ölçeğin dört alt boyutunun olduğu (Rekabetin Dezavantajları, Rekabetin Avantajları, Rekabetin Ruhsal Etkileri ve Rekabetin Eğitime Etkileri) ve varyansın %57’sini açıkladığı belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda Cronbach’ın Alfa katsayıları en küçük 0.706, en yüksek 0.969 arasında değişen dört boyutlu ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı da (Cronbach Alfa) 0.957 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen boyutlar altında yer alan maddelere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:



*Rekabetin Dezavantajları Boyutu:* Rekabet öğrenciler arasındaki paylaşma duygusunu yok etmektedir; rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır; rekabete dayalı eğitim uygulamaları öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar (güçlü, zayıf, tembel, aptal vb.) oluşturmalarına neden olmaktadır.

*Rekabetin Avantajları Boyutu:* Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır; rekabet öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmektedir; Rekabete dayalı öğrenme, yararlı bir öğretim yaklaşımıdır.

*Rekabetin Ruhsal Etkileri Boyutu:* Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir; rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır; rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır.

*Rekabetin Eğitime Etkileri Boyutu:* Veli baskısı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum; okul yönetiminden (idaresinden) gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum.

### Verilerin Analizi

Araştırma, doğrudan çözümlene yöntemiyle analiz edilmiştir. Karasar'a göre (2016) doğrudan çözümlene, yalnızca gözlenen veya kaydedilen verilerin analiz edilmesidir. Bulunan değerler doğrudan çalışma grubunu temsil eder. Bu çalışmada yüzde (%), frekans (N), aritmetik ortalama, standart sapma ve SPSS aracılığıyla ileri istatistiksel analizler yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutları için yapılan normallik testi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Alt Boyutlar	Çarpıklık- Basıklık Değeri	İstatistik	Standart Hata
Rekabeti Dezavantajları	Çarpıklık	.134	.135
	Basıklık	-.442	.270
Rekabetin Avantajları	Çarpıklık	.122	.135
	Basıklık	-.365	.270
Rekabetin Ruhsal Etkileri	Çarpıklık	-.286	.135
	Basıklık	.372	.270
Rekabetin Eğitime Etkileri	Çarpıklık	.141	.135
	Basıklık	.114	.270

Tablo 1'de her dört boyutun sınır değerler arasında kaldığı ve normallik eğrisi gösterdiği görülmektedir. Bu aşamada öncelikle çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ve -1 arasında değişip değişmediği incelenmiştir. Analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısı +1, -1 sınırları arasında ise puanların normal dağılımdan önemli bir şekilde sapmadığı şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2017).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen görüşleri, bağımsız değişkenleri ise öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, görev yaptıkları okul türü, eğitim durumları ve okuttukları sınıf düzeyleridir. Karşılaştırmaya alınan iki grup ortalaması aynı değişkene ait olduğundan öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, okul türü ve eğitim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için “bağımsız örneklem t testi”; ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları karşılaştırıldığından kıdem ve sınıf düzeyi değişkenleri için de “tek yönlü ANOVA” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Tüm karşılaştırmalar için istatistikî önem seviyesi (p) .05 düzeyinde tutulmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde “İlkokul öğretmenlerinin rekabete ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde belirtilen birinci alt probleme ilişkin görüşlerin yüzde, sıklık ve betimsel istatistik değerlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri 50 yargı üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenler “*Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır*” ( $\bar{X}=3.58$ ), “*Bazı öğrenciler rekabetin yarattığı baskı nedeniyle gerçek performanslarını (akademik, fiziksel, sosyal açıdan) gösterememektedirler*” ( $\bar{X}=3.59$ ), “*Rekabetçi sınıf ortamı, yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilemektedir*” ( $\bar{X}=3.62$ ), “*Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır*” ( $\bar{X}=3.63$ ) “*Rekabet bazı öğrencilerin daha popüler olmasını sağlamaktadır*” ( $\bar{X}=3.65$ ) ve “*Rekabetçi öğrenme ortamında öğrenciler arasında kıskançlık duygusu ortaya çıkmaktadır*” ( $\bar{X}=3.77$ ) yargılarına ortanın üzerinde katılım göstermiştir. Bir başka anlatımla öğretmenlerin bu yargılara katılmama düzeyleri %15’in altındadır. Öte yandan öğretmenlerin % 60’ı “*Okul idaresinden gelen baskı nedeniyle öğrencilerimi rekabet süreçlerine dahil ediyorum*” ( $\bar{X}=2.42$ ) ve “*Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrencilerin cinsiyet ayrımı yapmalarına neden olmaktadır*” ( $\bar{X}=2.44$ ) yargılarına katılmamaktadır. Öğretmenler burada ele alınan yargılar dışındaki 42 yargıya da orta düzeyde (2.50-3.49 puan aralığı) katılmaktadır.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabetin alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyete göre “t” testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyetlerine Göre “t” Testi Sonuçları*

Rekabetin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Rekabetin Dezavantajları	Erkek	66	3.03	0.86	0.81	323	0.41
	Kadın	259	3.13				
Rekabetin Avantajları	Erkek	66	2.81	0.77	-1.71	323	0.08
	Kadın	259	2.99	0.75			

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Rekabetin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Rekabetin Duygusal/Ruhsal Etkileri	Erkek	66	3.33	0.75	-1.87	323	0.06
	Kadın	259	3.50	0.65			
Rekabetin Eğitime Etkileri	Erkek	66	2.97	0.74	1.52	323	0.12
	Kadın	259	2.82	0.73			
Genel Ortalama	Erkek	66	2.99	0.60	-1.45	323	0.14
	Kadın	259	3.10	0.53			

Tablo 2'deki genel ortalama ve tüm alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre dört boyutta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak boyutların altında yer alan bazı yargılarda öğretmenlerin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Örneğin “*Rekabetçi eğitim uygulamaları öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olmaktadır*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.32; Erkek  $\bar{X}$ =2.97), “*Rekabetçi sınıf ortamlarında öğrenciler daha başarılı olmaktadır*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.05; Erkek  $\bar{X}$ =2.73); “*Rekabete dayalı eğitim uygulamaları, öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırlamaktadır*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.00; Erkek  $\bar{X}$ =2.71); “*Rekabet baskısı öğrencileri daha çok çalışmaya yöneltmektedir*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.04; Erkek  $\bar{X}$ =2.76); “*Rekabet öğrencinin kapasitesini zorlaması için gereklidir*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.03; Erkek  $\bar{X}$ =2.71); “*Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.64; Erkek  $\bar{X}$ =3.36); “*Rekabet öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır*” (Kadın  $\bar{X}$ =3.71; Erkek  $\bar{X}$ =3.33) yargılarına kadın ve erkek öğretmenlerin katılma düzeyi istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı farklılık göstermiştir. Bir başka ifade ile kadın öğretmenler bu yargılara erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılmıştır. Ayrıca “*Rekabet öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşımdır*” yargısının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları ise eşittir (Kadın  $\bar{X}$ =3.08; Erkek  $\bar{X}$ =3.08). Hem kadın hem de erkek öğretmenler bu yargıya orta düzeyde katılım göstermişlerdir. İstatistiksel olarak anlamlı farklılık olmamakla birlikte aritmetik ortalamalar açısından bakıldığında kadın öğretmenler rekabetin dezavantajları ve duygusal/ruhsal etkilerine, erkek öğretmenler de rekabetin eğitim-öğretim sürecine yönelik etkilerine daha çok katılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabetin alt boyutlarına ilişkin puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre “t” testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre “t” Testi Sonuçları*

Rekabetin Alt Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	p
Rekabetin Dezavantajları	Devlet Okulu	270	3.04	0.86	-3.22	323	0.00**
	Özel Okul	55	3.44	0.77			
Rekabetin Avantajları	Devlet Okulu	270	2.94	0.76	-0.49	23	0.62
	Özel Okul	55	3.00	0.75			

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Rekabetin Alt Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	p
Rekabetin Duygusal / Ruhsal Etkileri	Devlet Okulu	270	3.44	0.66	-1.75	23	0.08
	Özel Okul	55	3.61	0.73			
Rekabetin Eğitime Etkileri	Devlet Okulu	270	2.89	0.71	1.99	23	0.04**
	Özel Okul	55	2.67	0.83			
Genel Ortalama	Devlet Okulu	270	3.05	0.56	-2.37	23	0.01**
	Özel Okul	55	3.24	0.44			

Tablo 3'te "Genel Ortalama" incelendiğinde öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre istatistiksel olarak .95 güven aralığı içinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =3.05, Özel Okul  $\bar{X}$ =3.24,  $p < .05$ ). "Rekabetin Dezavantajları" boyutunda okul türü değişkeni yönünden özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık gözlenmiştir (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =3.04, Özel Okul  $\bar{X}$ =3.44,  $p < .05$ ). Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre Rekabetin Dezavantajları boyutundaki 21 yargının 10'una ortanın üzerinde katılmaktadır. Bir başka deyişle ile özel okulda görev yapan sınıf öğretmenleri rekabetin bilişsel, sosyal, psikolojik açılarından öğrencilerde yol açtığı olumsuz etkilerine (paylaşma duygusunu yok etme, kalıp yargıların ortaya çıkması, eşitlik ve adaletin olmaması, sosyal dışlanma, arkadaşlık ilişkilerine zarar verme, şiddet içeren davranışlar, kaybetmenin utanç ve değersizlik hissine yol açması, yalan ve hileye başvurulması, akran zorbalığına yol açması, birbirlerine karşı güven duygusunu ve dayanışmayı yok etmesi ve öğrenmeyi olumsuz etkileme gibi) yönelik yargılara devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha çok katılmaktadır.

Rekabetin Eğitime Etkileri boyutunun genel ortalaması ise görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =2.89, Özel Okul  $\bar{X}$ =2.67,  $p < 0.05$ ). Bu boyutta ise "Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmek mümkün olmamaktadır" (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =3.20, Özel Okul  $\bar{X}$ =2.76); "Rekabetçi olmayan öğrenme ortamında bireysel çabalar boşa gitmektedir" (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =3.16, Özel Okul  $\bar{X}$ =2.51) ve "Rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamaları eğitim-öğretimin niteliğini düşürmektedir" (Devlet Okulu  $\bar{X}$ =3.24, Özel Okul  $\bar{X}$ =2.87) yargılarına devlet okulunda görev yapan öğretmenler özel okulda görev yapan öğretmenlere göre daha çok katılım göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik "t" testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre “t” Testi Sonuçları*

Rekabetin Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	T	Sd	p
Rekabetin Dezavantajları	Lisans	287	3.13	0.84	1.05	23	0.29
	Lisansüstü	38	2.97	1.00			
Rekabetin Avantajları	Lisans	287	2.98	0.75	1.39	23	0.16
	Lisansüstü	38	2.73	0.82			
Rekabetin Duygusal / Ruhsal Etkileri	Lisans	287	3.48	0.64	0.94	23	0.34
	Lisansüstü	38	3.37	0.90			
Rekabetin Eğitime Etkileri	Lisans	287	2.85	0.72	-0.15	23	0.87
	Lisansüstü	38	2.87	0.84			
Genel Ortalama	Lisans	287	3.10	0.54	1.49	23	0.13
	Lisansüstü	38	2.95	0.62			

Tablo 4’te görüldüğü gibi genel ortalamaya göre öğretmenlerin rekabetin dezavantajlarına ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır (Lisans  $\bar{X}$ =3.10 Lisansüstü  $\bar{X}$ =2.95  $p > .05$ ). Ancak boyutların altında yer alan “*Rekabet akran zorbalığına neden olmaktadır*” (Lisans  $\bar{X}$ =3.18; Lisansüstü  $\bar{X}$ =2.58), “*Sınıfta gruplararası rekabet, grup üyelerinin işbirliği yapmalarını sağlamaktadır*” (Lisans  $\bar{X}$ =3.05; Lisansüstü  $\bar{X}$ =2.66) ve “*Rekabet öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır*” (Lisans  $\bar{X}$ =3.63; Lisansüstü  $\bar{X}$ =3.18) yargılarına ilişkin öğretmen görüşleri eğitim durumu değişkenine göre .95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamalarından daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin kıdemlerine (hizmet süresi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının ANOVA testi sonuçları Tablo 5’te incelenmiştir.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Kıdemlerine Göre “ANOVA” Testi Sonuçları*

Rekabetin Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Rekabetin Dezavantajları	0-10 yıl	111	3.25	0.93	324	2.48	.08	
	11-20 yıl	114	3.02	0.80				
	21- 46 yıl	100	3.04	0.83				
	Toplam	325	3.11	0.86				
Rekabetin Avantajları	0-10 yıl	111	2.91	0.79	324	0.26	.76	
	11-20 yıl	114	2.96	0.75				
	21- 46 yıl	100	2.99	0.73				
	Toplam	325	2.95	0.76				

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Rekabetin Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Fark
Rekabetin Duygusal/Ruhsal Etkileri	0-10 yıl	111	3.55	0.70	324	1.29	.27	
	11-20 yıl	114	3.43	0.58				
	21- 46 yıl	100	3.41	0.74				
	Toplam	325	3.47	0.67				
Rekabetin Eğitime Etkileri	0-10 yıl	111	2.69	0.69	324	9.19	.00**	0-10 yıl ile
	11-20 yıl	114	2.79	0.70				21-46 yıl
	21- 46 yıl	100	3.10	0.75				arası
	Toplam	325	2.85	0.73				
Genel Ortalama	0-10 yıl	111	3.12	0.53	324	0.69	.50	
	11-20 yıl	114	3.04	0.48				
	21- 46 yıl	100	3.08	0.63				
	Toplam	325	3.08	0.55				

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrenciler arası rekabetin eğitime etkileri boyutu haricindeki puanları farklılaşmamaktadır. Kıdem değişkenine göre sadece “Rekabetin Eğitime Etkileri” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir (0-10 yıl  $\bar{X}$ =2.69; 11-20 yıl  $\bar{X}$ =2.79; 21-46 yıl  $\bar{X}$ =3.10;  $p < .05$ ). Grupların varyansları homojen olduğu için farklılığın kaynağını belirlemede Post Hoc testlerinden olan Tukey testi yapılmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerle 21-46 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin rekabetin öğrencinin eğitimine yönelik olumsuz etkilerine katılma düzeyleri 21-46 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Öğrenciler Arası Rekabetin Alt Boyutlarına İlişkin Puanlarının Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre “ANOVA” Testi Sonuçları*

Rekabetin Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Rekabetin Dezavantajları	1	79	3.09	0.92	324	0.10	0.95
	2	93	3.15	0.88			
	3	68	3.10	0.83			
	4	85	3.08	0.81			
	Toplam	325	3.11	0.86			
Rekabetin Avantajları	1	79	2.90	0.83	324	0.89	0.44
	2	93	2.90	0.71			
	3	68	3.07	0.75			
	4	85	2.97	0.73			
	Toplam	325	2.95	0.76			

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

Rekabetin Alt Boyutları	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p
Rekabetin Duygusal / Ruhsal Etkileri	1	79	3.45	0.75	324	0.09	0.96
	2	93	3.47	0.67			
	3	68	3.50	0.64			
	4	85	3.45	0.63			
	Toplam	325	3.47	0.67			
Rekabetin Eğitime Etkileri	1	79	2.80	0.83	324	0.24	0.86
	2	93	2.84	0.60			
	3	68	2.88	0.70			
	4	85	2.89	0.79			
	Toplam	325	2.85	0.73			
Genel Ortalama	1	79	3.05	0.57	324	0.24	0.86
	2	93	3.08	0.52			
	3	68	3.13	0.55			
	4	85	3.08	0.56			
	Toplam	325	3.08	0.55			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrenciler arası rekabete ilişkin boyutlar arasında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin anlamlı farklılık yoktur. Ayrıca aritmetik ortalamaları birbirine çok yakındır (1. sınıf  $\bar{X}$ = 3.05, 2. sınıf  $\bar{X}$ = 3.08, 3. sınıf  $\bar{X}$ = 3.13, 4. sınıf  $\bar{X}$ = 3.08  $p > .05$ ). Buna göre öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerde, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi belirleyici değildir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim ortam ve uygulamalarında öğrenciler arası rekabetin genel ve öğrencilere etkilerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrenciler arası rekabetin hem olumlu hem de olumsuz etkilerine ilişkin 50 yargının 42’sine orta düzeyde katılım göstermişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin olumlu ve olumsuz yargıların %80’ine “orta düzeyde” katılım göstermeleri, öğretmenlerin rekabetin olumlu ve olumsuz yönleri konusunda bütünüyle taraf olmadıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu rekabetin öğrencilerde yaratacağı olumsuz psiko-sosyal etkilere de ortamın üzerinde katılım göstermiştir. Öğretmenlerin rekabetin öğrencilerde yarattığı “kıskançlık, olumsuz benlik algısı, stres, kaygı, rekabet baskısının yarattığı olumsuz sosyal ilişkiler” gibi yargılara “daha yüksek” oranda katılmış olmaları rekabetin olumsuz yönlerinin farkında olduklarının da bir göstergesidir. En yüksek ortalamalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, rekabetin öğrenciler üzerinde kıskançlık duygusunu, popüler olma isteğiyle beraber gelen ayrımcılığı ve üzerlerindeki baskı ve stresi artırdığı yönünde bir kanıya sahip oldukları söylenebilir. Zhao (2015) ile Malkoç ve Erginsoy’un (2012) çalışmalarında da benzer şekilde rekabetin kıskançlık duygusunu ortaya çıkardığı saptanmıştır. Bunun yanında rekabetin öğrencilerde kaygı ve stresi artırdığı ile ilgili çalışmalar da vardır. Gilbert ve diğ., (2009), rekabetçi davranışların benlik saygısını olumsuz etkilediğini; bunun

da depresyon, anksiyete ve kendine zarar verme ile ilintili olduğunu bulmuştur. Heinrich (2014), rekabetin bazı öğrencilerde not kaygısıyla benlik saygılarının zedeleneyeceğini, bu durumun stres, kaygı ve depresyona yol açacağını belirtmiştir. Hilk (2013) rekabet üzerine yaptığı kapsamlı meta-analiz çalışmasında, rekabetin şiddete ve akran zorbalığına yol açtığını belirten çalışmaları incelemiş ve rekabetin benlik saygısını, özgüveni, uyumluluk potansiyelini, olumlu sosyal ilişkileri zedeleyeceğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalar rekabetin stresi artırdığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Bunun yanında Johnson ve Johnson çalışmalarının çoğunda rekabetçi öğrenme ortamlarında işbirlikçi öğrenme ortamına göre öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik başarı gösterdiğini bulmuştur (Johnson ve diğ., 1981; Johnson ve Johnson, 1984; Johnson ve diğ., 1985); Skon ve diğ., (1981) de rekabetçi ve işbirlikçi eğitim ortamlarında bulunan öğrencilerin başarımları (performans) karşılaştırıldığında rekabetçi ortamda öğrencilerin daha düşük akıl yürütme becerisi geliştirdiklerini ve rekabetçi eğitim ile öğrencilerin akademik başarıları arasında negatif ilişki olduğunu saptamıştır. Johnson ve Johnson (1985), rekabetçi ortamda akranlar arasında sürtüşmelerin yaşandığını, yardımlaşmanın azaldığını gözlemlemiştir. Ladd ve Fiske de (2003), çalışmalarında rekabetin öğrenme kalitesi üzerinde negatif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkeni yönünden anlamlılık göstermemesine karşın ölçeğin alt boyutlarındaki bazı yargılara cinsiyete göre daha yüksek katılım gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenler genel olarak erkek öğretmenlere göre rekabeti daha olumsuz görmektedir. Ancak kadın öğretmenler kendi içlerinde de çelişkili görüşlere sahiptirler. Şöyle ki kadın öğretmenler, rekabetin öğrenciler arasında kutuplaşmaya neden olması, öğrencilerde stres ve kaygıya yol açması gibi rekabeti olumsuzlayan yargıları erkek öğretmenlerden daha çok desteklerken; rekabetçi sınıf ortamlarında öğrencilerin daha başarılı olduğu, rekabetin öğrencilerin kapasitesini zorlamaları için gerekli olduğu, rekabetçi sınıf ortamının öğrencileri geleceğin rekabetçi dünyasına hazırladığı ve rekabet baskısının öğrencileri daha fazla çalışmaya yönelttiği gibi rekabeti olumlayan yargıları da erkek öğretmenlerden daha çok desteklemektedir. Hem kadın hem erkek öğretmenler rekabetin öğrenciler arasında eşitlik ve adalet duygusunu yok eden bir yaklaşım olduğu konusunda hemfikirdir. Nitekim Cantador ve Conde (2010) da rekabetin mutlaka bir kazanan bir kaybedeni olduğunu belirtmektedir. Öyleyse rekabete dayalı uygulamalarda eşitlikten söz etmek de gerçekçi olmayacaktır.

Okul türü (devlet-özel) değişkeni öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşlerinde belirleyicidir. Genel olarak özel okulda görev yapan öğretmenler devlet okulunda görev yapan meslektaşlarına göre öğrenciler arasındaki rekabeti daha az desteklemektedir. Özel okulda çalışan öğretmenleri devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre, özellikle rekabetin olumsuz etkileri boyutunda öğrencilerin “paylaşma, eşitlik ve adalet, sosyal dayanışma, güven, öğrenmenin niteliği, dayanışma, arkadaşlık ilişkileri” gibi değerler yönünden daha fazla olumsuz etkilendikleri düşüncesindedir. Özel okul öğretmenleri rekabetin “kaybetme-utanç, kaybetme-değersizlik, stres, akran zorbalığı, şiddet, arkadaşlarına karşı kalıp yargılar



türetme, yalan söyleme, hile yapma” gibi olumsuz etkilere yol açacağına yönelik yargılara daha yüksek katılım göstermiştir. Bu sonuç, maddi kazancı ön planda tutarak pazar (piyasa) koşullarında çalışan özel okulların (Aksoy, Deniz ve Algan, 2017) kendi aralarındaki öğrenci çekme yarışıyla ve buna bağlı olarak da hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde başarılı olmak için daha çok baskı yapılmasıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla özel okulların işleyiş açısından rekabetçi kurumlar olduğu belirtilebilir. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenler devlet okullarındakine göre da az sayıda olan öğrencileriyle daha çok zaman geçiriyor ve rekabetin öğrenciler üzerindeki yıkıcı etkilerini daha çok gözlemliyor olabilirler. Öte yandan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ise rekabete dayalı olmayan eğitim uygulamalarında öğrencileri adil bir şekilde değerlendirmenin olanaklı olmayacağı, eğitim-öğretimin niteliğinin düşeceği ve öğrencilerin bireysel çabalarının boşa gideceği görüşündedir. Sınavlar özellikle 1980’lerden itibaren Türk eğitim sisteminde bir norm biçimine gelmiş, öğrenci başarısını ölçmede en akılcı (rasyonel) ve eşitlikçi bir araçmış gibi görülmeye başlanmıştır (İnal, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenler bu anlayış ve kanıksama içerisinde sınavsız adil bir değerlendirmenin olanaklı olmayacağı görüşünü taşıyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “eğitim durumu” değişkeni yönünden genel olarak değişmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin görüşleri, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında belirleyici değildir. Ancak lisans mezunu olan öğretmenler lisansüstü mezunlarına göre bir yandan rekabetin akran zorbalığına ve kaygıya neden olacağı, öte yandan gruplararası rekabetin, grup üyeleri arasında işbirliği yapmalarını sağlayacağı yargılarına daha çok katılmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler rekabetin öğrencilerde yaratacağı olumsuz etkilere karşın gruplararası rekabetin olumlu katkı getireceği görüşünü taşıyor olabilirler. Nitekim alanyazında da takımlar arasında iyi oluşturulmuş bir rekabetin öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Cantador ve Bellogin, 2012; Thousand ve diğ., 1994).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri “kıdem (hizmet süresi)” değişkeni yönünden birkaç maddede anlamlılık göstermektedir. Genel itibarıyla 10 yıla kadar kıdemi olan öğretmenler, 10 yılın üzerinde kıdeme sahip meslektaşlarına göre öğrenciler arası rekabetin olumsuz etkilerine daha çok katılmaktadır. 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler rekabetin öğrenciler arasında eşitlik ve adaleti yok ettiği, rekabetin yavaş tempolu öğrencilerin benlik saygısını olumsuz etkilediği, rekabetçi ortamdaki kaybetme korkusunun düşük performansa yol açtığı, öğrencilerin birbirlerine karşı kalıp yargılar oluşturduğu gibi dezavantajların daha çok farkındadır. Bu durum genç kuşak öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre 1980 sonrasında daha rekabetçi dönemde eğitim almış olmaları ve rekabetin etkilerini kendi yaşantılarında da hissetmiş olmaları ile açıklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri okuttukları “sınıf düzeyi” değişkeni yönünden değişmemektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri rekabete ilişkin bazı yargılarda cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkların kaynağının belirlenebilmesi için yapılacak yeni çalışmalar konuya ilişkin farklı açılımlar sağlayacaktır. Alanda yapılacak yeni çalışmaların sınıf içi gözlem ve görüşmelerle desteklenmesi eğitimin öznesi olarak öğrencilerin rekabete karşı davranış ve tutumlarının da ortaya konulmasını sağlayacaktır. İlkokulda sınıf içi rekabetin öğrenciler üzerinde yaratacağı kaygı ve stres ile ilgili çalışmalar araştırmacılara derinlemesine bir inceleme alanı oluşturabilir. Öğrenciler arası rekabetin işbirliği, saygı, paylaşma, dayanışma gibi değerlerin kazanımını ne yönde etkilediği üzerine yapılacak çalışmalar da eğitimin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme yöntemleri ile ölçme değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesinde karar mekanizmalarına bilimsel veriler sunacaktır.

#### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

#### Kaynakça

- Akbayırılı, Y. B. (1998). *Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ); geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir (Tez No. 71862).
- Aksoy, N., Deniz, E. E. ve Algan, B. (2017). Kamu okullarındaki piyasalaşma. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 9-31). Ankara: Pegem.
- Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F. ve Uğur, N. (2017). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 32-55). Ankara: Pegem.
- Bolat, Ö. (2009, 2 Ekim). Rekabet çocukları nasıl etkiliyor? *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/rekabet-cocuklari-nasil-etkiliyor-12598043> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (2. bas.) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. bas.) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (23. bas.) Ankara: Pegem Akademi.
- Cantador, I., and Bellogin, A. (2012). *Healthy competititons in education trough cooperation learning*.

<https://pdfs.semanticscholar.org/db1c/61ac1795f6cb9c97b916246c3d47d7c015be.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Cantador, I., and Conde, J. M. (2010). *Effects of competition in education: A case study in an e-learning environment*. Paper presented at the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems, Albert Ludwigs University, Freiburg.
- Clifford, M. M. (1989). Competition: Can the assets exceed the liabilities? *New Designs in Youth Development*, 9(1/3), 25-30.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). (1 SK, 10.07.2018). *Resmî Gazete*, (30474, 10.07.2018).
- Ediger, M. (2001). Cooperative learning versus competition; Which is better? *Educational Resources Information Center*, 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461894.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., and Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *The British Psychological Society*, 82,123-136. <http://doi:10.1348/147608308X379806>.
- Heinrich, A. (2014). The effects of competition in the k-12 school setting and its relationship to behavior modification. [https://www.winona.edu/counselor\\_education/Media/The\\_Effects\\_of\\_Competition\\_in\\_the\\_K-12\\_School\\_Setting\\_-\\_Spring\\_2014\\_Capstone.pdf](https://www.winona.edu/counselor_education/Media/The_Effects_of_Competition_in_the_K-12_School_Setting_-_Spring_2014_Capstone.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Hilk, C. L. (2013). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning structures on college student achievement and peer relationships: A series of meta-analyses (Doctoral Dissertation). <http://hdl.handle.net/11299/155783> sayfasından erişilmiştir.
- Horney, K. (1997). *Günümüzün nevroitik insanı*. (A. E. Bagatur, Çev.). İstanbul: Mert.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson D., and Skon L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Johnson D. W., and Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *The Journal of Social Psychology*. 118(1). 47-58. <https://doi.org/10.1080/00224545.1982.9924417>


- Johnson D. W., and Johnson, R. T. (1984). The effects of intergroup cooperation and intergroup competition on ingroup and outgroup cross-handicap relationships. *The Journal of Social Psychology*. 124(1), 85-94. <https://doi.org/10.1080/00224545.1984.9924540>
- Johnson D. W., and Johnson, R. T. (1985). Relationships between black and white students in intergroup cooperation and competition. *The Journal of Social Psychology*. 125(4), 421-428. <https://doi.org/10.1080/00224545.1985.9713521>
- Johnson D. W., and Johnson, R. T. (2017, September). Cooperative learning. Paper presented in *Inovacion Educacion I. Congreso Internacional*. [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, R. T., Johnson D. W., and Stanne M. B. (1985). Effects of cooperative and individualistic goal structures on computer assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 668-677. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.668>
- Kalowole, E. B. (2007). Effects of competitive and cooperative learning strategies on academic performance of Nigerian students in mathematics. *Educational Research and Review*. 3(1), 33-37.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar ilkeler teknikler*. (31. bas.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar, yaşanmayan hayatlar. Eğitimde paradigma değişimi*. (1. bas.) Ankara: Dipnot Yayınları
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Boston New York: Houghton Mifflin.
- Köroğlu, A. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçi özellikleri ile rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir (Tez No. 231791).
- Ladd, H. F., and Fiske, E. B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zeland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 97-112.
- Malkoç, A. ve Erginsoy, D. (2012). Rekabetçi tutum, bilişsel çarpıtmalar ve çok boyutlu kıskançlık. *Psikoloji Çalışmaları/ Studies in Psychology*, 28, 1-14. <http://dergipark.gov.tr/iupcd/issue/9405/117911> sayfasından erişilmiştir.
- Mincemoyer, C. (1994). *Cooperation, competition, and kids*. <https://extension.psu.edu/programs/4h/members/projectsresources/healthylifeed/cooperation-competition-and-kids/CompetSelfEsteem.pdf>. sayfasından erişilmiştir.

- Okçabol, R. (2007). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Eds.) *Küreselleşme ve eğitim içinde* (ss. 141-163). Ankara: Dipnot.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management*. San Francisco: Jossey Bass A Willey Imprint.
- Skon, L. Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1981). Cooperative peer interaction versus individual competition and individualistic efforts: Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology*. 73(1), 83-92.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (ss. 57-75). Eskişehir: Web.
- Thousand, J., Villa, A., and Nevin, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Üresin, B. (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir) (Tez No. 326345).
- Verhoeff, T. (1997). The role of competitions in education. *Future World: Educating For The 21st Century*. <https://pdfs.semanticscholar.org/6f2c/fcc7123ec0dffe3f745107c3f4cb5233f552.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir). (Tez No. 189026).
- Yılmaz, M. T. (2014). Obez benlik: Narsisizm. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 55-65.
- Zhao, X. (2015). *Competition and compassion in Chinese secondary education*. New York: Palgrave Macmillan.



## Opinions of Primary School Teachers Regarding the Competition Among Students<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.08.2021	08.21.2021	10.07.2021

**Merve Kurumanoğlu** <sup>2</sup>  
National Education Ministry

**Naciye Aksoy** <sup>3</sup>  
Gazi University

### Abstract

This research was carried out to determine the opinions of classroom teachers about the effects of competition on students in educational practices. The opinions of the teachers were analyzed according to their gender, length of service, type of school they work in (state-private), graduation level (undergraduate-graduate) and the grade level they teach. The research was designed according to a quantitative research approach and carried out in a descriptive survey model. The sample of the study consisted of 325 classroom teachers working in private and public primary schools in Yenimahalle district of Ankara. The teachers agree with the majority of the judgments about competition among students at a moderate level, and above the middle in the negative psycho-social effects (jealousy, stress, anxiety, pressure, negative self-esteem) that competition will create on students. Teachers working in private schools are more involved in the negative emotional/mental effects of competition on students, and teachers working in public schools are more likely to participate in the positive effects of competition on the educational process. Less senior teachers participated more in the negative effects of competition than high senior teachers. Gender, graduation level and the grade level taught are also determinants of teachers' participation in some judgments regarding competition among students.

**Keywords:** Competition among students, primary school, classroom teacher, neoliberalism, competitive education system.

**Ethical committee approval:** Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>This study is derived from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author at Gazi University, Institute of Educational Sciences in 2019.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Ministry of Education Primary School Teacher. Gazi University Faculty of Education, Class Education, Primary Education Department, e-mail: mervekurumanoglu.12@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4421-293X>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Gazi University Faculty of Education, Class Education, Primary Education Department, e-mail: naciyeaksoy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3136-6473>

### **Purpose and Significance**

In a school environment where academic and social fields are intertwined, there is competition among students in many situations (Heinrich, 2014). Educational theorists and psychologists have different views on the advantages and disadvantages of competition. Some argue that competition is beneficial, while others argue that it is harmful. Some theorists think it is both beneficial and harmful. There are plenty of international studies on competition but a few in national literature. Also, no research directly addressing teachers' views on competition among students in schools has been found in the literature. Thus, the study aims to determine the perspectives of classroom teachers working in public and private primary schools on competition among students. Based on this general purpose, the research aims to answer the following questions:

1. What are the opinions of primary school teachers about competition among students?
2. Does the opinions of primary school teachers about competition among students vary according to
  - a. their gender,
  - b. the type of school they serve,
  - c. education level (undergraduate, graduate),
  - d. seniority (total year of service),
  - e. and grade levels they teach?

As explained in the conceptual framework, there is no consensus on competition due to the positive and negative effects of it. However, studies reveal that competition leads to destructive results in education and training processes and practices. Competition has become an indispensable reality in the Turkish education system. Although the complaints/concerns about this reality are constantly expressed by trade unions, academics, families, students and teachers, the number of studies on the subject is very limited. However, a healthy solution to a social problem is only possible with scientific data based on the participation of those who are parties to the issue. From this point of view, it is thought that taking the opinions of teachers, which is the most important component of the education system, on the relations between students and the competition, will make a significant contribution to the field. Thoughts determine behavior. Thus, it is expected that the results of this study will indirectly give clues about how teachers support or not support competition among students in their classroom practices.

### **Method**

This research was designed as a quantitative research and carried out according to a descriptive survey model. The opinions of the classroom teachers in the sample on the competition between students were described as they exist, and there was no intervention in the teachers' views. Whether teachers' views on competition among students differ according to gender, seniority, school type, grade level, and

educational status was also examined descriptively. The sample of the study consisted of 325 teachers. The opinions of teachers about the competition among students were obtained by the data collection tool developed by the researchers. Validity and reliability studies were conducted with a total of 130 questionnaires for the pilot study. In this study, statistical analyzes were performed by using percentage (%), frequency (N), arithmetic mean, standard deviation, t test and ANOVA.

### Results

The opinions of classroom teachers on competition among students were evaluated over 50 judgments. Teachers "Competition causes anxiety in students" ( $\bar{X}$ = 3.58), "Some students cannot show their real performance (academically, physically, socially) due to the pressure created by competition" ( $\bar{X}$ = 3.59), "Competitive classroom environment, slow paced students' self-esteem negatively" ( $\bar{X}$ = 3.62), "Competition causes students to experience stress" ( $\bar{X}$ = 3.63) Competition makes some students more popular" ( $\bar{X}$ = 3.65) and Jealousy emerges among students in a competitive learning environment" ( $\bar{X}$ = 3.77) participated in their judgments above the middle. In other words, teachers' level of disagreement with these judgments is below 15%. On the other hand, 60% of the teachers do not agree with the judgments "I include my students in the competition processes due to the pressure from the school administration" ( $\bar{X}$ = 2.42) and "Competitive education practices cause students to make gender discrimination" ( $\bar{X}$ = 2.44). Teachers agree with the 42 judgments other than those discussed here at a moderate level (2.50 - 3.49 point range).

In the "Disadvantages of Competition" dimension, a significant difference was observed in the opinions of teachers (Public School  $\bar{X}$ = 3.04, Private School  $\bar{X}$ = 3.44,  $p < .05$ ) according to school type. Teachers working in private schools participate above the middle in 10 of 21 judgments in the Disadvantages of Competition dimension compared to teachers working in public schools. In general, the opinions of the teachers do not show a statistically significant difference according to gender, grade level, and educational level but differ in some judgments.

### Discussion and Conclusions

Classroom teachers participated in 42 of 50 judgments regarding both positive and negative effects of competition between students at a moderate level. The fact that primary school teachers participate in 80% of the positive and negative judgments about the competition between students at a "moderate level" shows that teachers are not completely parties about the positive and negative aspects of competition. However, most of the teachers also participated above the middle in the negative psycho-social effects of competition on students. Teachers' participation in judgments such as "jealousy, negative self-perception, stress, anxiety, negative social relations created by competitive pressure" is an indication that they are aware of the negative aspects of competition. When the highest averages are examined, it can be said that classroom teachers have the opinion that competition increases the feeling of jealousy on students, the discrimination that comes with the desire to be popular, and the pressure and stress on them.



Although the opinions of classroom teachers about competition among students did not show significance in terms of the “gender” variable, higher participation was observed in some judgments in the sub-dimensions of the scale compared to gender. Female teachers generally view competition more negatively than male teachers. However, female teachers also have contradictory views within themselves. Namely; while female teachers supported the judgments negating the competition, such as the polarization of the students among the students and causing stress and anxiety among the students, more than the male teachers. Both male and female teachers agree that competition is an approach that destroys the sense of equality and justice among students.

The school type (state-private) variable is determinant in teachers' views on competition among students. In general, teachers working in private schools are less supportive of competition among students than their colleagues working in public schools. Teachers working in private schools think that students are affected more negatively in terms of values such as “sharing, equality and justice, social solidarity, trust, quality of learning, solidarity, friendship relations”, especially in the negative effects of competition, compared to teachers working in public schools. Private school teachers participated more in the judgments that competition would lead to negative effects such as “losing-shame, losing-worthlessness, stress, peer bullying, violence, deriving stereotypes against friends, lying, cheating”. This result suggests that private schools operating under market conditions (Aksoy, Deniz, and Algan, 2017), with financial gain in the foreground, suggest that this result may be related to the competition to attract students among themselves and, accordingly, to put more pressure on both teachers and students to be successful. Private schools are therefore competitive institutions in terms of functioning. On the other hand, teachers working in public schools believe that it will not be possible to evaluate students fairly in non-competitive educational practices, the quality of education will decrease and students' individual efforts will be wasted. Exams have become a norm in the Turkish education system, especially since the 1980s, and they are seen as the most rational and egalitarian tool for measuring student achievement (İnal, 2008).

Teachers who have an undergraduate degree are more likely to agree that competition will cause peer bullying and anxiety on the one hand and that intergroup competition will enable them to cooperate among group members, on the other hand. Undergraduate teachers may hold the view that intergroup competition will contribute positively, despite the negative effects of competition on students. As a matter of fact, it is stated in the literature that a well-organized competition between teams improves students' learning skills (Cantador and Bellogin, 2012; Thousand, Villa, and Nevin, 1994).

The opinions of the teachers show significance in a few items in terms of the “seniority (service time)” variable. Teachers with seniority of 0-10 years are more aware of disadvantages such as competition destroys equality and justice among students, competition negatively affects the self-esteem of slow-paced students, fear

of losing in a competitive environment leads to low performance, students create stereotypes against each other.

New studies to be done to determine the source of these differences will provide different perspectives on the subject. Supporting new studies in the field with in-class observations and interviews will enable students to demonstrate their behavior and attitudes towards competition as the subject of education. Studies on how competition between students affect the acquisition of values such as cooperation, respect, sharing, and solidarity will also provide scientific data to decision mechanisms in reviewing the aims, content, learning-teaching methods and measurement and evaluation processes of education.

#### **Ethical Comittee Approval**

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics comittee decision.



## Covid 19 Sürecinde Acil Uzaktan Öğretime Devam Eden Öğrenci Gruplarının Araştırma Topluluğuna Evrilmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.06.2021	29.10.2021	30.10.2021

Ebru Kuşcu <sup>1</sup> ve Adnan Ömerustaoglu <sup>2</sup>  
Biruni Üniversitesi

### Öz

Covid-19 salgını nedeniyle oldukça hazırlıksız başlayan acil uzaktan eğitimin etkililiği tüm dünyada sorgulanmaya başlamıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin toplumsal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algısının acil uzaktan eğitimdeki durumu araştırılmıştır. Araştırma nicel boyutta ilişkisel tarama modeli, nitel boyutta durum çalışmasının olduğu karma araştırma yönteminde yürütülmüştür. Veriler araştırma topluluğu ölçeği, demografik bilgiler formu ve katılımcıların deneyimlerine ilişkin görüşlerinin yoklandığı açık uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi bir araçla toplanmıştır. Çalışma grubu 153 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun %83.7'si kadın (n = 128) ve %16.3'ü erkek (n = 25); yaş ortalaması ise 21'dir. Cinsiyet ve öğrenme yönetim sistemlerinin öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık üzerindeki etkisi Mann Withey-U ve bu üç öge arasındaki ilişki Spearman Brown katsayısı ile incelenmiştir. Öğrenci görüşleri betimsel analizle incelenmiş ve ölçek faktörlerini temele alan bir yaklaşımla kodlanarak doğrudan alıntılarla rapor edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin öğretimsel buradalık puanlarının diğer buradalıklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilişsel buradalığın, öğretimsel buradalık ile pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki gösterdiği, buna ek olarak sosyal buradalık ile orta düzeyli ve pozitif bir ilişkisinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca bilişsel ve öğretimsel buradalık cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmış; öğrenme yönetim sistemlerine göre üç buradalıkta da anlamlı bir fark oluşmamıştır. Öğrencilerin %47'si yüz yüze, %45.8'i karma buna karşın sadece %7.2'si tamamen çevrimiçi öğretimi tercih etmişlerdir.

**Anahtar sözcükler:** Acil uzaktan öğretim, toplumsal, bilişsel ve öğretimsel buradalık, covid 19.

**Etik kurul kararı:** Biruni Üniversitesi 30.12.2020 tarih ve 2020/46-39 sayılı ile Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na değerlendirilerek uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, E-posta: ebrukuscu894@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1859-0286>

<sup>2</sup>Prof.Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, E-posta: aomerustaoglu@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9082-4235>

Covid-19 salgınının 2019'un sonlarına doğru tüm dünyada yayılmaya başlaması, insanların gündelik yaşantıları ile birlikte ekonomiyi, siyaseti, sağlık ve eğitim sistemlerini de derinden etkilemiştir. Bu nedenle tüm dünya ülkeleri başta sağlık sistemleri olmak üzere hukuk, ekonomi ve eğitim alanlarında çok ciddi önlemler almak zorunda kalmışlardır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO, 2020) istatistiklerine göre 188 ülkede, bir buçuk milyar çocuk ve genç Covid 19 nedeniyle yapılmayan ya da ara verilen eğitimle birlikte evlere kapanmıştır. Dünya Sağlık Örgütü küresel ölçekte öğrenci nüfusunun %90'ından fazlasının bu durumdan etkilendiğini rapor etmiştir (World Health Organization-WHO, 2019). Bu bağlamda tüm dünyada eğitim kurumları geçici olarak kapatılıp sonrasında uzaktan eğitim süreçleri devreye konulmuştur (WHO, 2019). Ancak vurgulanması gereken önemli bir nokta, şu an tüm dünyada yürütülmeye çalışılan çevrimiçi eğitim süreçlerinin gerçek anlamda bir uzaktan eğitim olmayıp kriz dönemi nedeniyle uygulanan Acil Uzaktan Öğretim (Emergency Remote Teaching-ERT) olduğudur (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Zimmerman, 2020).

Covid-19 salgınıyla birlikte Türkiye'de de benzer kararlar alınmış ve 16 Mart 2020 tarihinden itibaren üniversiteler; 23 Mart 2020'den itibaren ilkökul, ortaokul ve liseler acil uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2020; Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2020). Bu bağlamda yükseköğretim öğrencilerinin eğitimlerini uzaktan yürütmelerini sağlayan Adobe Connect (CATS) ve Moodle gibi diğer lisanslı veya açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri hem Türkiye hem de dünya ölçeğinde öğrenciler ve eğitimcileri bir araya getiren ortamlara dönüşmüşlerdir. Öğretimin çevrimiçi ortamlara taşınması öğrenmenin zaman ve mekan sınırı olmadan gerçekleşmesini sağlamak konusunda bir üstünlük sağlamaktadır. Ancak böylesi beklenmedik bir zamanda ve benzersiz bir hızla çevrimiçi eğitime geçmek hem öğrenciler ve ebeveynler hem de eğitimciler için oldukça şaşırtıcı ve stresli bir süreç olmuştur (Hodges ve diğ., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020).

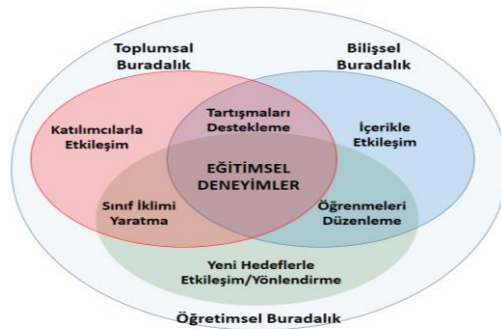
Bir anda tüm dünyanın eğitim süreçlerini çevrimiçi ortamlara taşınması, dijital ortamların ve uzaktan eğitim altyapısına sahip olmanın önemini bir kez daha göstermiştir. Bu durum gerek yükseköğretim gerek K12 düzeyindeki eğitim kurumlarını uzaktan eğitim süreçlerini daha etkin ve verimli kullanmanın yollarını aramaya zorlamaktadır. Ancak uzaktan öğretim ve öğrenmeyi içeren ve yıllardır araştırılan uzaktan eğitimin, öğrencilere etkili öğrenme deneyimleri sunmak için dikkatli bir şekilde tasarlanması gerektiği açıktır (Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez ve Luis Prieto, 2021). Bu nedenle iyi planlanmış çevrimiçi öğrenme deneyimleri, bir bunalım veya felaket anlarında çevrimiçi sunulan acil uzaktan öğretim derslerinden anlamlı derecede farklıdır (Hodges ve diğ., 2020).

Şaşırtıcı sayıda çevrimiçi öğrenme sistemi ve etkinliği ile karşı karşıya kalan eğitimciler, öğretim süreçlerinin tasarımından çok çevrimiçi eğitim araçlarının teknik özelliklerine odaklanmak gibi bir yanılgıya kapılmışlardır (Rommie ve Duckworth, 2020). Bu durumda yalnızca dijital ortam ve araçların kullanımı ile üst düzey düşünme

becerilerinin gelişmesi ve anlamlı etkileşimlerin oluşmasını beklemek çok gerçekçi olmayacaktır (Öztürk, Erdem ve Deryakulu, 2017).

Alanyazın incelendiğinde uzaktan öğrenme süreçlerindeki başarı ve memnuniyeti etkileyen pek çok değişkenin olduğu görülebilir. Örneğin pedagojik stratejiler, kolaylaştırıcı roller, hoşgeldiniz iletisi, öğrenci ve öğretmen profilinin sistemde yer alması, sesli iletişim araçlarının kullanılması, sınıftaki öğrenci sayısı, işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri, bireysel ödevler, yazılı ödevler, öz değerlendirme araçları, kuramsal ders notları, okuma metinleri gibi tasarım öğeleri; program arayüzü, görevlerin doğası, öğrencilerle selamlaşma ve onları önemseydiğini hissettirme, kişisel ve duygusal ifadeleri paylaşma, emojiler kullanma, farklı öğrencileri tartışmaya ve sürece katma, öğrencilerin e-postalarını anında yanıtlama, sık geri bildirim verme, tartışma forumlarına katkıda bulunma, mizahı kullanma gibi öğretmen davranışları ve grup etkileşim süreçleri uzaktan eğitim alanyazınında sıklıkla çalışılan değişkenlerdir. Bu bağlamda söz edilen değişkenler öğretim tasarım süreçlerinde belirleyici olmaktadır (Akyol ve Garrison, 2008; Alaulamie, 2014; Öztürk ve diğ., 2017; Richardson, Maeda, Lv ve Caskurlu, 2017).

Tamamen çevrimiçi veya karma (yüz yüze + çevrimiçi) öğrenme ortamlarındaki süreçleri anlayıp açıklamaya çalışan pek çok model bulunmaktadır. Gunawardena Lowe ve Anderson'ın (1997) etkileşimsel analiz modeli ve Harasim (2006) tarafından geliştirilen kavramsal değişim modeli bu modellerden bazılarıdır. Teknolojik ve kuramsal araştırma sonuçlarıyla geliştirilen bu modeller, derslerini anlamlı ve derin öğrenme yaşantılarıyla gerçekleştirmeyi hedefleyen öğretim üyeleri için yol gösterici olmaktadır. Ayrıca bireysel ve sosyal özelliklerin öğrenme üzerindeki etkisini anlamaya ve açıklamaya çalışan eğitim bilimciler de bu modellerden yararlanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme deneyimlerine yönelik en yaygın bilinen ve en iyi araştırılmış yaklaşımlardan biri araştırma topluluğu modelidir. Araştırma topluluğu kavramı, daha etkili bir çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturmak için 2001 yılında Randy Garrison, Terry Anderson ve Walter Archer tarafından geliştirilmiş ve ilgili model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma topluluğu modeli

Bir araştırma topluluğu eğitimcisi, öğrencilerine onların bilmeleri gereken içeriklerin bir listesini sunmak için çevrimiçi etkinlikler planlamak yerine öğrencilerin içerikle anlamlı bağlantılar kurması için bir araya geldikleri ve birlikte çalıştıkları bir topluluk oluşturmayı amaçlar (Akyol ve Garrison, 2011). Çünkü araştırma topluluğuna göre bilgi öğretmenden öğrenciye basitçe aktarılan bir şey değildir. Bu bağlamda araştırma topluluğu modeli işbirliğine dayalı yapılandırmacı bir tasarımdır. Başka bir deyişle öğrenmenin, yeni bilgiler edinmenin ve anlamlandırmanın öğrencilerin etkin olarak birlikte çalışması ile gerçekleşebileceğini ileri süren bir modeldir (Rommie ve Duckworth, 2020). Bu nedenle araştırma topluluğu modeli, dijital araçlardansa çevrimiçi öğrenme süreçlerindeki eğitimin niteliğini önemser (Akyol ve Garrison, 2011). Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretimsel (tasarım, düzenleme ve kolaylaştırma), bilişsel (tetikleyici olay, keşif, çözüm ve bütünleştirme) ve sosyal buradalık (açık iletişim, duygusal ifade ve grup uyumu) düzeyinin artırılmasının önemini vurgulayan bu model, öğrenmeyi bu üç buradalık arasındaki ilişkinin sağladığını varsayar (Kozan ve Richardson, 2014).

Modelin önemli kavramlarından olan buradalık (presence) yapısının, çevrim içi öğrenme süreçlerindeki iç (özel) ve dış (paylaşılan) dünya arasındaki düşünce, duygu ve davranışların karşılıklı etkileşimiyle oluştuğu kabul edilmektedir (Garrison ve Arbaugh, 2007; akt., Öztürk ve diğ., 2017). Etkileşimli anlamsal süreçlerle gelişen buradalık yapısı, psikolojik ve toplumsal açıdan ele alınmalıdır (Noe, 2005, akt. Öztürk ve diğ., 2017). Öğrenme topluluğundaki katılımcıların bireysel özelliklerini yansıtarak diğer katılımcılarla olan ilişkilerini geliştirme ve kendini topluluğa ait hissetme algısı biçiminde tanımlanan sosyal buradalık (social presence), ödevleri tamamlamak için gruplar halinde çalışmaktan çok daha fazlasıdır (Garrison, 2009). Öğrencilerin birbirleriyle çevrimiçi kullanıcı adları yerine gerçek kişiler olarak bağlantı kurma becerilerini de içeren sosyal buradalık, duygusal tutumların ve kişiler arası iletişim becerilerinin gelişimi için önemlidir (Rommie ve Duckworth, 2020).

Modelin ikinci ögesi olan bilişsel buradalık (cognitive presence), öğrencilerin birbirleriyle tartışıp derinlemesine düşünerek kendi anlamlarını oluşturabilmeleri hakkındaki algıdır. Başka bir deyişle bilişsel buradalık öğrencilerin kişisel düşünme ve eleştirel düşünmesini teşvik eden çevrim içi etkinlikler yoluyla bilgi toplama, becerileri geliştirme ve doğru tutumlar geliştirme çalışmalarını belirtir (Garrison, Anderson ve Archer, 2001).

Modelin üçüncü ögesi öğretimsel buradalık (teaching presence), öğretmenin yüz yüze ortamlardaki öğretim sürecinde olduğu gibi çevrimiçi süreçlerde de anlamlı ve eğitimsel değeri olan öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek için bilişsel ve sosyal süreçleri planlaması, kolaylaştırması ve yönetmesidir. Başka bir söyleyişle öğretmenin bilişsel ve sosyal bileşenleri oluşturma ve sürdürme çabasıdır. Öğretimsel buradalığın yarattığı bu destek sayesinde öğrenciler bilgi toplamak, becerileri geliştirmek ve duyuşsal tutumlar geliştirmek için etkin olarak birlikte çalışırlar. Başka bir deyişle öğretimsel buradalık çevrim içi bileşenlerin geliştirilmesini ve

düzenlenmesini, kursun kolaylaştırılmasını ve doğrudan öğretimini içeren bir yapı sergilemektedir.

Araştırma topluluğu modeli, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi bilgiye ulaşmanın ötesini amaçlamaktadır. Bu model, öğrencilerin etkin katılımı ve işbirliğiyle araştırmayı ve anlam yaratmayı sağlayacak öğrenen topluluklarının oluşmasını destekleyen bir sürece odaklanmaktadır (Akyol ve Garrison, 2011). Bu nedenle pek çok öğretim tasarımcısının çevrimiçi öğrenme ortamlarını planlayıp değerlendirirken kullandığı araştırma topluluğu modeli, acil uzaktan eğitim süreçlerinin tasarlanmasında da etkili olabilir (Çakıroğlu ve Kılıç, 2020).

Bu bağlamda bir süre daha insanlığı etkileyebilecek Covid 19 salgını, çevrimiçi öğrenme süreçlerini yükseköğretimin önemli bir bileşeni durumuna getirmiştir. Ancak çevrimiçi öğretim süreçlerinin, yüz yüze olanlarından daha az etkili ve verimli olabileceği bilindiği için (Hachey, 2017) kriz durumlarında zorunlu olarak uzaktan yürütülen yükseköğretimin nasıl tasarlandığı daha da önem kazanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı üniversitelerin uyguladığı acil uzaktan eğitimin etkililiğini araştırma topluluğu modeline göre incelemektir. Ayrıca geleneksel yüz yüze öğrenmede cinsiyet farkı çalışılmış olsa da (Wehrwein, Lujan ve DiCarlo, 2007), çevrimiçi öğrenme süreçlerini cinsiyete göre inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır ve sonuçları genellikle çelişkilidir (Cuadrado-García, Ruiz-Molina ve Montoro-Pons, 2010). Örneğin Astleitner ve Steinberg (2005), web tabanlı öğrenmede cinsiyetin etkisine ilişkin 14 deneysel çalışmanın meta analizini gerçekleştirmiş ve cinsiyetin öğrenme çıktıları ile sosyal buradalık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığını öne sürmüştür. Ancak McSporrان ve Young (2001) çevrim içi öğrenme ediminde cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğunu rapor etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

1. Acil uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin, öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık algıları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık algıları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrenim görülen üniversite (uzaktan eğitimin yürütüldüğü öğrenme yönetim sistemleri) öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık algısını anlamlı olarak farklılaştırmakta mıdır?
4. Öğretimsel buradalık, bilişsel buradalık ve sosyal buradalık arasındaki ilişki anlamlı mıdır?
5. Öğrencilerin sadece yüz yüze, sadece çevrimiçi veya karma öğrenme modellerini tercih etme oranları nedir?
6. Acil uzaktan eğitim sürecindeki öğrenciler, öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalığa ilişkin deneyimlerini nasıl ifade etmektedirler?

### Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, araştırmanın veri kaynağı ve verilerin analiz aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Çalışma, karma araştırma yaklaşımında desenlenmiş, nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda durum çalışması kullanılmış ve veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerin sorulduğu yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve yanıtların betimsel analizi ile doğrudan alıntılama yapılarak nicel verilere destek kanıtlar sağlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise araştırma topluluğu ölçeği ve kişisel bilgi formu ile çevrimiçi ortamda toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesi ile veri toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin görüşleri Covid 19 salgını nedeniyle yüz yüze alınmadığı için ilgili sorular öğrencilere çevrimiçi ortamda ulaştırılmış ve konu hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları bu çalışma için belirlenen derse (öğretim teknolojileri) kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. İlgili ders, çalışmanın birinci yazarı tarafından 2019-2020 bahar döneminde iki ayrı vakıf üniversitesinde yürütülmüştür. Bu nedenle araştırma bulguları bu öğrenci grubuyla sınırlıdır. Çalışmaya toplam 153 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu %32.4 ( $n = 48$ ) ve %68.6'lık ( $n = 105$ ) dağılımla iki üniversitenin öğrencilerinden oluşmuştur. Grubun %83.7'si kadın ( $n = 128$ ), %16.3'ü erkektir ( $n = 25$ ). Ayrıca %38.6'sı ( $n = 59$ ) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), %32'si ( $n = 49$ ) okul öncesi öğretmenliği ve %24.4'ü ( $n = 45$ ) özel eğitim öğretmenliği bölümüne devam etmektedir. Ayrıca her iki üniversitedeki öğrencilerin cinsiyet ve yaş dağılımlarının benzer olduğu, buna karşın kayıtlı oldukları lisans programlarına ilişkin dağılımlarının benzer olmadığı (çalışmaya katılan bir üniversitenin özel eğitim öğretmenliği bölümü bulunmamaktadır) saptanmıştır. Bu nedenle üniversiteler arası karşılaştırmada Üniversite B olarak kodlanan üniversitenin özel eğitim öğretmenliğine devam eden öğrenciler, ilgili hipotez test edilirken analiz dışında tutulmuştur. Grubun yaş ortalaması 21'dir (18-35 yaş aralığında).

**Çalışma süreci.** Çalışmanın katılımcıları 2019-2020 bahar döneminin 5. haftasına kadar yüz yüze eğitim almışlardır. Ancak Covid 19 salgını nedeniyle 6. haftadan itibaren tüm yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan eğitim sürecine geçmesiyle birlikte çalışma grubu da tamamen çevrimiçi eğitim sürecine geçmiştir. Dönemin dokuz haftalık bölümü çevrimiçi olarak iki üniversitenin iki ayrı öğrenme yönetim sisteminde (biri Moodle ve diğeri CATS) yürütülmüştür. Ders süreci tüm gruplarda aynı yaklaşım, aynı ders materyalleri ve aynı öğrenme görevleri ile yürütülmüştür. İlgili dersin içeriği, Yüksek Öğretim Kurulu'nun yaptığı ders tanımlarına uygun olarak belirlenmiştir.



Çalışmanın yürütüldüğü ders, araştırma topluluğu ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda her ders sayfasına hoşgeldiniz iletisi yazılıp duyurular aracında sabitlenmiştir. Her ders başlangıcında önce öğrencilerle selamlaşıp güncel durumları hakkında sohbet edilmiştir. Bu durum öğretmenin öğrencileri önemseydiğini hissettirmesi açısından önemlidir (Anderson, Liam, Garrison ve Archer, 2001). Ayrıca ders sürecinde öğrencilere isimleri ile hitap edilmiştir (Aragon, 2003). Kişisel hikayeler ve deneyimlerin paylaşımına zaman ayırıp mizah ve duygusal sembollerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini güvenli bir sınıf ikliminde hissetmeleri sağlanarak görüşlerini çekinmeden dile getirmeleri desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders sürecinde eş zamanlı sohbet aracını kullanmaları ve öğretmene sorular sormaları özendirilerek dersin etkileşimli geçmesi sağlanmış ve öğrencilere sık sık geri bildirim verilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen eşzamanlı ders süresince kamerasını açık tutmuş ve öğrencileri derse daha etkin katmayı hedeflemiştir. Öte yandan dersin öğrenme amaçlarına uygun işbirliğine dayalı öğrenme görevleri planlanarak öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturma çabaları desteklenmiştir. Eşzamansız tartışma araçlarından olan forumlarda öğrencilerin tartışmasını sağlayacak görevler tasarıma eklenmiştir. Bu doğrultuda ders süreçlerindeki etkinlikler, kullanılan stratejiler ve değerlendirmeler modelin vurguladığı ve önerdiği bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık ilkelerine göre geliştirilmiştir (Anderson ve diğ., 2001). Sınav haftalarında öğrencilere başarılar dileyen ileteler gönderilerek-biz- duygusunu hissettirecek bir iletişim sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece sosyal buradalığın duygusal, etkileşimli ve bütünleştirici özelliklerinin ortama yansıtılması amaçlanmıştır (Anderson ve diğ., 2001). Öğrencilerin buldukları öğrenme topluluğundan öğrenmesine ilişkin algısı olan bilişsel buradalığı desteklemek için öğrencilerin merakını uyandıran makale ve videolar paylaşılmıştır. Ders sürecinde bu videolar ve makalelere ilişkin tartışmalar başlatılarak öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmıştır. Modelin diğer bir ögesi olan öğretimsel buradalık algısını desteklemek amacıyla dönem başında ders izlencesi öğrencilerle paylaşılmıştır. Ayrıca her haftaya ilişkin öğrenme amaçları ve ders materyalleri bir hafta öncesinden ilgili öğretim yönetim sistemine yüklenerek öğrenciler, dersin amaçlarından haberdar edilmiştir (Anderson ve diğ., 2001).

### **Veri Toplama Araçları**

Veriler araştırma topluluğu ölçeği, demografik bilgiler formu ve katılımcıların deneyimlerine ilişkin görüşlerinin yoklandığı açık uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi bir araçla toplanmıştır. Ölçme aracı her iki üniversiteden araştırmanın yapıldığı dersi alan tüm öğrencilere dönem bittikten sonra uygulanmıştır.

**Araştırma topluluğu (Community of inquiry) ölçeği.** Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Araştırma Topluluğu Ölçeği (ATÖ), Arbaugh ve meslektaşları tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Uyarlanan ölçeğin üç faktörlü olduğu doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri ile ortaya konmuştur. Ölçeğe ilişkin geçerlik analizi sonuçları şöyledir: DFA sonucunda uyum indeksleri ( $\chi^2/sd$ ) = 1.76 RMSEA = .074, standardize edilmiş RMR = .05, NNFI = .82, CFI = .83 olarak

bulunmuştur. ATÖ'nin alt faktörleri ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin .30'un üstünde olduğu saptanmıştır.

Alt faktörlerin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır (Bilişsel buradalık .75, sosyal buradalık .88 ve öğretimsel buradalığın .92). 27 maddeden oluşan ölçeğin sosyal buradalık alt boyutunun örnek bir maddesi "Çevrim içi ortamlar yoluyla konuşurken kendimi çok rahat hissettim." biçimindeyken; öğretimsel buradalık alt boyutuna ait bir diğer maddesi, "Öğretmenin sınıfın dersle ilgili çalışmalarına odaklanmasını sağlaması öğrenmeye yardımcı oldu." bilişsel buradalık alt boyutuna ilişkin bir diğer maddesi ise "Çevrim içi tartışmalar, farklı görüşleri anlamama yardım ederek değerli bir katkı sağladı." biçimindedir. Ölçeğin bu çalışma grubu için güvenilirlik incelemeleri Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile yapılmış ve bilişsel buradalık için .89, sosyal buradalık için .85 ve öğretimsel buradalık için .80 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Cinsiyet ve öğretim yönetim sisteminin bağımlı değişkenlerde (bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık) oluşturduğu farkın anlamlı olup olmadığı Mann Withey-U testi ile bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişki ise Spearman Brown korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Spearman Brown korelasyon katsayısı, dağılımı normal olmayan sürekli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk Bökeoğlu, 2006). Bu çalışmada da bağımlı değişkenlerin tüm gruplar için parametrik testlerde karşılanması gereken normallik varsayımını karşılamadığı saptanmıştır. Hesaplanan Kolmogrov-Simigrov ve Shapiro-Wilk değerinin anlamlılık puanının .05'ten küçük olduğu dolayısı ile veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür (Tablo 1 ve Tablo 2; Büyüköztürk, 2002). Ayrıca normallik varsayımı bir kez de çarpıklık katsayısı (ÇK-Skewness) ve basıklık katsayısı (BK-Kurtosis) değerleri ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te belirtilmiştir. Büyüköztürk'e (2002) göre bu değerler  $\pm 1$  aralığında yer aldıklarında veri setinin normallik varsayımını karşıladığı, aksi durumda dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı söylenebilir (Tablo 3).

Tablo 1

*Bağımlı Değişkenlerin Üniversite Değişkenine Göre Kolmogrow-Simironov Normallik Testi Bulguları*

	Üniversite-Öğretim Yönetim sistemi	N	D	p
Öğretimsel	Üniversite A (CATS Adobe connect)	48	.165	.000
Buradalık	Üniversite B (Moodle-big blue)	105	.148	.000
Sosyal	Üniversite A (CATS Adobe connect)	48	.126	.008
Buradalık	Üniversite B(Moodle-big blue)	105	.071	.182
Bilişsel	Üniversite A (CATS Adobe connect)	48	.141	.002
Buradalık	Üniversite B(Moodle-big blue)	105	.095	.001
Toplam	Üniversite A (CATS Adobe connect)	48	.160	.000
	Üniversite B (Moodle-big blue)	105	.089	.009

Cinsiyet için normallik varsayımı değerlendirilirken Shapiro-Wilk (erkeklerin örneklem sayısı < 30 olduğu için) katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 1’de belirtilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde sosyal buradalık dışındaki tüm değişkenlere ait veri setlerinin normal dağılımı karşılamadığı anlaşılmaktadır. Tablo 2’de ise normal dağılım istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 2

*Bağımlı Değişkenlerin Cinsiyete Göre Shapiro-Wilk Normallik Testi Bulguları*

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>W</b>	<b>p</b>
Öğretimsel Buradalık	Kadın	128	.881	.000
	Erkek	25	.951	.260
Sosyal Buradalık	Kadın	128	.964	.002
	Erkek	25	.986	.971
Bilişsel Buradalık	Kadın	128	.937	.000
	Erkek	25	.965	.531
Toplam	Kadın	128	.881	.000
	Erkek	25	.951	.260

Öğretim yönetim sistemi için ise Kolmogrov-Simigrov testi (her örneklem > 30 olduğu için) kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’ de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde erkeklerden elde edilen verilerin normal dağıldığı ancak kadınlardan elde edilen verilerin normal dağılımı sağlamadığı görülmektedir. Bir sonraki Tablo 3’te bağımlı değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları belirtilmektedir.

Tablo 3

*Bağımlı Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Bulguları*

	<b>Öğretimsel buradalık</b>	<b>Sosyal buradalık</b>	<b>Bilişsel buradalık</b>	<b>Toplam puan</b>
N	153	153	153	153
Çarpıklık	1.053	-.554	-.858	-.916
Basıklık	1.012	.057	.513	.977

Tablo 3’te belirtilen çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde sadece öğretimsel buradalığın normal dağılmadığı (ÇK =-1.053, BK = 1.009) buna karşın diğer değişkenlerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ancak Kolmogrov-Simigrov ve Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde verilerin çok değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı anlaşıldığından, tüm istatistik analizlerde non parametrik teknikler tercih edilmiştir.

Açık uçlu görüşme sorularından elde edilen veriler araştırma topluluğunun alt faktörleri ile koşut biçimde tümdengelsel yaklaşımla kodlanarak doğrudan alıntılar biçiminde aktarılmıştır. Buna koşut olarak açık uçlu görüşme sorularına verilen yanıtlar temelde öğretimsel buradalık, sosyal buradalık ve bilişsel buradalık temaları

altında ele alınırken öğrencilerin yanıtlarında eğitim-öğretimin sürdürülmesine ilişkin tercihleri de çevrimiçi, karma ve yüzyüze temalarında incelenmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğrenci yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılarak nicel verilere destek kanıtlar sağlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Karasar, 2005; Tavşancıl ve Aslan, 2001). Görüşme sorularına verilen yanıtlar iki akademisyen tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılardan biri bu araştırmanın ilk yazarı, diğeri ise nitel araştırmalarda deneyimli bir eğitim teknolojüdür. Kodlayıcılar öğrenci görüşlerini Garrison, Anderson ve Archer'in (2010) Araştırma Topluluğu Modeli'nin alt faktörleri olan bilişsel, sosyal ve öğretimsel buradalık yapılarını temele alarak incelemiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre kodlayıcılar arası güvenilirlik, üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle elde edilebilir (Bu çalışma için aynı kodlanan mesaj sayısı 135, farklı kodlanan mesaj sayısı 18'dir). Kodlayıcılar arası güvenilirliğin %80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre %90 veya fazlası olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; akt., Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmada kodlayıcılar arası güvenilirlik %88 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde sırasıyla araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### Öğrencilerin Öğretimsel, Bilişsel ve Sosyal Buradalık Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Tablo 4'te betimsel istatistikler yer almaktadır. Betimsel istatistiklerin yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde öğretimsel buradalığın  $\bar{x} = 52.88$ , bilişsel buradalığın  $\bar{x} = 45.10$  ve sosyal buradalığın  $\bar{x} = 31.44$  olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4

#### *Sosyal, Bilişsel ve Öğretimsel Buradalığa İlişkin Betimsel Bulgular*

	N	$\bar{x}$	SS
Öğretimsel Buradalık	153	52.88	10.66
Bilişsel Buradalık	153	45.10	10.41
Sosyal Buradalık	153	31.44	7.85

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin acil uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin olarak en yüksek öğretimsel buradalığı, ikinci sırada bilişsel buradalığı, üçüncü sırada ise sosyal buradalığı algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğretim süreçlerinin tasarımı ve yürütülmesinde öğretmenlerin etkinlik ve çabalarını yeterli algıladıkları ayrıca öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki rollerini daha önemli buldukları biçiminde yorumlanabilir. Bilişsel buradalık algılarının ikinci yüksek puanı alması da çevrimiçi ortamda gerçekleşen öğrenme süreçlerinden memnun oldukları, buna karşın kendilerini sınıfa ait hissetmek ve gerçek bir birey olarak çevrimiçi ortama yansıtma biçiminde tanımlanan sosyal buradalık faktöründe ise diğer iki buradalığa göre daha düşük düzeyli bir algılarının

olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel bulgular da nicel bulguları desteklemektedir. Örneğin K111,

Uzaktan iletişimin zor olması normaldir. Bazı hocalarımız gerçekten bu süreçte yanımızdayken ve ona yönelik yol izlerken bazen sert bir duvar ile de karşılaştık. Yine de dönemi sağ salim bitirmenin mutluluğunu yaşıyoruz yorgun bir şekilde. Önümüzdeki senelerde bizlerin mesleki hayatlarımızda böyle bir şeyle karşılaşsak nasıl davranacağımız gerektiği hakkında tecrübe edinmiş olduk.

diyerek öğretimsel buradalığın ne denli önemli bulunduğunu belirtmiştir. Öte yandan K38 “Aslında beni olumsuz etkileyecek tek yanı ders sürecinin verimli geçip geçmemesi konusundaki endişelerimdi. Yanılmışım, öyle bir durum söz konusu olmadı.” diyerek bu ortamdan öğrenme ve anlam oluşturma ile ilgili bilişsel buradalık algısına atıfta bulunmuştur. Aynı şekilde K80 de

Kaçırılan ya da anlamadığım dersleri tekrar izleyebilme özelliğini sevdim. Yüz yüze eğitimde bir sonraki derste yeni bir konuya geçildiği için geçen haftaki konu üzerinde fazla durma imkanı olmuyor. Dolayısıyla kaçırılan bir dersin telafisi kolay olmuyor. Ama online derste böyle bir imkanın bulunması verimi artıran bir etken diye düşünüyorum.

biçiminde görüşlerini dile getirerek bilişsel buradalığa atıfta bulunmuştur. Ayrıca öğrenciler en çok zorlandıkları ve en düşük algıladıkları sosyal buradalığa ilişkin çok çarpıcı görüşler dile getirmişlerdir. Örneğin E146 “Platonik bir aşka tutulmuşum gibi hissediyorum. Arkadaşlarımı, sınıfımı, hocaları görüyorum ama bir türlü kavuşamıyorum.” diyerek iletişim ve etkileşimden yoksun kalmayı aşık olduğu insana ulaşamamakla özdeşleştirmiştir. Öte yandan K129 “Bölüm hocalarımı, arkadaşlarımı özledim. Çünkü bana üniversite okuduğumu ve eğitimin yaşamımda bir mutluluk nedeni olduğunu hatırlatıyordu. Onlarla bir arada olmayı özledim.” diyerek okulun sosyal ortamına duyduğu özlemi dile getirerek neden kendini sosyal olarak oraya ait hissedemediğini belirtmiştir.

### **Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular**

Çalışmada öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalığın cinsiyet ve öğretime devam edilen üniversiteye (uzaktan eğitimin yürütüldüğü öğrenim yönetim sistemlerine) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

**Cinsiyete ilişkin bulgular.** Cinsiyete göre öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalığın anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız gruplar Mann-Withey-U testi ile değerlendirilmiştir. Çünkü cinsiyete göre bağımlı değişkene ilişkin veriler normal dağılımı sağlamamıştır (Tablo 2). Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde sosyal buradalık dışındaki değişkenler için cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 5

*Araştırma Topluluğu Öğelerinin (Sosyal , Bilişsel ve Öğretimsel Buradalık) Cinsiyete Göre Mann Withey-U Sonucu*

Cinsiyet		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğretimsel buradalık	Kadın	128	81.88	10,481.00	975	.002
	Erkek	25	52.00	1,300.00		
Bilişsel buradalık	Kadın	128	80.14	10,258.00	1198	.042
	Erkek	25	60.92	1,523.00		
Sosyal buradalık	Kadın	128	78.91	10,101.00	1355	.404
	Erkek	25	67.20	1,680.00		
Toplam puan	Kadın	128	80.59	10,316.00	1140	.023
	Erkek	25	58.60	1,465.00		

Öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık puanları incelendiğinde, kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 5). Ayrıca ölçek toplam puanında da kadınların lehine bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu kadınların öğretmenin ders sürecindeki çevrim içi bileşenlerin geliştirilmesi ve düzenlenmesi, kursun kolaylaştırılması ve doğrudan öğretimini sağlamadaki çabasını fark ettikleri ve öğretmenin bu süreçteki rolünü erkek öğrencilere göre daha önemli algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Başka bir deyişle kadınların acil uzaktan eğitim sürecini yönetmede öğretmenlerin rolünü daha çok önemsedikleri söylenebilir. Ayrıca kadınların bilişsel buradalığa ilişkin algılarının erkeklerden daha yüksek çıkması ise çevrimiçi ortamdan öğrenmeye ilişkin olarak acil uzaktan eğitime erkeklerden daha iyi uyum sağladıkları biçiminde yorumlanabilir. Buna ek olarak öğrencilerin ilk beş hafta yüz yüze eğitim almaları ve uzaktan eğitim sürecine geçmeden önce birbirlerini tanımaları, sosyal buradalık algılarının aynı düzeyde olmasını açıklayan önemli bir etken olarak da değerlendirilebilir. Öte yandan acil uzaktan eğitim sürecine geçmek zorunda kalan öğrencilerin öğretimsel ve bilişsel buradalık puanlarının sosyal buradalık puanından daha yüksek olduğu da görülmüştür (Tablo 4). Katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından yapılan doğrudan alıntılar da bu bulguyu desteklemektedir. Çünkü nitel bulgularda kadınların acil uzaktan eğitim süreçlerinin olumlu yanlarını daha çok öncelikledikleri anlaşılmıştır. Örneğin K20 adlı bir kadın katılımcı bu görüşünü,

Dersi veren bazı hocalarım çevrimiçi öğrenmenin dezavantajlarını avantajlara çevirdi. Bu da uygulama kısmında bana fikir verdi. Örneğin bazı hocalarım öğrendiğimiz bilgileri internet ağlarından faydalanarak videolarla pekiştirdi. Ayrıca bazı arkadaşlarım ise çevrimiçi öğrenme ortamının rahatlığından faydalanarak kendilerini daha kolay ifade etme şansı buldu. Bu da yüz yüze öğrenme ortamına göre fikir alışverişinin ve düşünce paylaşımının daha fazla olmasını sağladı ve bizi motive etti.

biçiminde belirtmiştir. Öte yandan erkek katılımcılar da bu ortama ilişkin olumsuz algılarını dile getirmişlerdir. Örneğin E12 adlı bir erkek katılımcı bu görüşünü

“Hocalar hep çoğunluğa göre gidiyorlar. Sınıfın yüzdesi üzerine hesap ediyorlar. Ama ‘adalet’ bu değil ve herkes kendi evinde olmayabilir. Ben bu süreçte İstanbul’dan çıkamadım. Kendi memleketime dönememedim. Sürekli ödevler verildi. Virüse yakalansaydım bu kadar stresli olmazdım.” biçiminde dile getirmiştir.

**Öğrenim görülen üniversiteye (uzaktan eğitimin yürütüldüğü öğrenme yönetim sistemlerine) ilişkin bulgular.** Öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalığın devam edilen üniversiteye yani üniversitelerin uzaktan eğitim süreçlerini yürüttüğü öğrenme yönetim sistemlerine göre anlamlı olarak değişip değişmediği nonparametrik bir test olan Mann Withey-U testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Ancak iki farklı üniversiteden çalışmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları lisans programlarına ilişkin dağılımın iki üniversitede benzer olmadığı (Çalışmaya katılan bir üniversitenin özel eğitim öğretmenliği bölümü bulunmadığı) saptanmıştır. Bu nedenle üniversiteler arası karşılaştırmada, Üniversite B olarak kodlanan üniversitenin özel eğitim öğretmenliğine devam eden öğrencileri, ilgili hipotezin test edilmesi işleminde analiz dışında tutulmuştur. Bu nedenle analiz sadece her iki üniversitenin okul öncesi öğretmenliği ve PDR bölümündeki öğrencilerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

*Sosyal, Bilişsel ve Öğretimsel Buradalığın Katılımcıların Öğrenim Gördüğü Üniversiteye (CATS Adobe Connect ve Moodle-Big Blue) Göre Mann Withey-U Testi Sonucu*

	Üniversite	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Öğretimsel buradalık	Üniversite A (CATS_Adobe connect)	48	54.71	2626.00	1430.0	.951
	Üniversite B (Moodle-big blue)	60	54.33	3260.00		
Bilişsel buradalık	Üniversite A (CATS_Adobe connect)	48	53.80	2582.50	1406.5	.836
	Üniversite B (Moodle-big blue)	60	55.06	3303.50		
Sosyal buradalık	Üniversite A (CATS_Adobe connect)	48	56.68	2720.50	1335.5	.518
	Üniversite B (Moodle-big blue)	60	52.76	3165.50		
Toplam puan	Üniversite A (CATS_Adobe connect)	48	55.76	2676.50	1379.5	.708
	Üniversite B (Moodle-big blue)	60	53.49	3209.50		

Tablo 6 incelendiğinde farklı üniversitelerde olmak dolayısıyla farklı öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla uzaktan eğitim almanın öğrencilerin öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık algısını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu çevrimiçi eğitimin niteliğinin, öğretim yönetim sistemleri ya da kullanılan teknolojiden daha çok, ders sürecinin tasarlanması ve öğretmen yeterlikleri gibi değişkenlerden etkilendiği biçiminde yorumlanabilir.

### Sosyal, Bilişsel ve Öğretimsel Buradalık Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Öğretimsel, sosyal ve bilişsel buradalık arasındaki ilişki, veriler parametrik istatistikler için gerekli olan normallik varsayımını karşılamadığı için Spearman Brown korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde öğretimsel ve bilişsel buradalık arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki; sosyal ve bilişsel buradalık arasında ise orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7

*Öğretimsel, Sosyal ve Bilişsel Buradalık Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Brown Korelasyon Katsayısı Sonucu*

	Öğretimsel Buradalık	Sosyal Buradalık	Bilişsel Buradalık	Araştırma Topluluğu Ölçeği Toplam Puan
Öğretimsel buradalık	1.00			
Sosyal buradalık	.498*	1.00		
Bilişsel buradalık	.698*	.619*	1.00	
Araştırma topluluğu ölçeği toplam puan	.851*	.787*	.911*	1.00

\* $p < .01$ ,  $N = 153$

Bilişsel ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin gücü  $r = .698$  ( $p < .001$ ); bilişsel ve toplumsal buradalık arasında ilişkinin gücü  $r = .619$  ( $p < .001$ ); sosyal ve öğretimsel buradalık arasındaki ilişkinin gücü ise  $r = .498$  ( $p < .001$ ) olarak ölçülmüştür. Bununla birlikte araştırma topluluğu ölçeği toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki ilişkinin gücü değerlendirildiğinde ise bilişsel buradalık-toplam puan  $r = .911$  ( $p < .001$ ); öğretimsel buradalık- toplam puan  $r = .851$  ( $p < .001$ ) ve sosyal buradalık-toplam puan  $r = .787$  ( $p < .001$ ) olarak ölçülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7’deki ilişkilere ait değerler sosyal bilimlerde de yaygın olarak tercih edilen Cohen’in (1992)  $r$  katsayısına ilişkin değerlere göre değerlendirilmiştir. Buna göre  $r$  katsayısının .19 ve altı çok düşük, .20 - .39 düşük, .40 - .69 orta, .70 - .89 yüksek ve .90 - 1 çok yüksek ilişki olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda alt faktörler arasındaki  $r$  puanları incelendiğinde öğretimsel ve bilişsel buradalık arasında yüksek ve pozitif yönlü bir ilişkinin ( $r = .698$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme topluluklarındaki



öğretmenin çevrim içi öğrenme süreçlerinin tasarlanması, kolaylaştırılması ve topluluk hissini desteklemesi sürecine olan etkisini belirten öğretimsel buradalık ile etkileşim ve tartışmalardan öğrenme ve anlam oluşturmaya ilişkin öğrenci algısı olan bilişsel buradalık arasındaki ilişkiyi öneledikleri biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu, acil uzaktan eğitim sürecindeki öğrencilerin, öğretmenin ders materyallerini paylaşması, ders etkinliklerini yönetmesi, öğrencilere geri bildirim vermesi ve çevrimiçi ders sürecindeki öğrenci-öğretmen etkileşimini yönlendirmesi gibi öğretimsel süreçlerde öğretmeni daha önemli ve etkili algılamış oldukları anlamına gelebilir. Öte yandan sosyal buradalık ile bilişsel buradalık arasında ise orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişkinin ( $r = .619$ ) saptanması ise öğrencilerin kendilerini diğer katılımcılarla birlikte ve aynı ortamda hissetme duygularının, öğrenme algıları ile önemli bir ilişkinin olduğunu göstermek açısından dikkate değerdir. Çünkü çevrim içi ortamdaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki iki yönlü etkileşim, öğrencilerin kendini bir gruba ait ve orada hissetmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum, katılımcıların sanal ortamda kendilerini gerçek bir birey olarak hissetmelerini ve bulunduğu sanal sınıfa güven duyarak sınıf içi tartışmalara rahatça katılmalarını sağladığını göstermektedir. Ayrıca bu sanal sınıfta bireysel anlamlarını yapılandıran öğrenciler için bir topluluk hissini oluşması açısından da önemlidir.

### Tercih Edilen Öğretim Modeline İlişkin Bulgular

Öğrencilerin seçme şansları olması durumunda yüz yüze, tamamen çevrimiçi ve karma öğrenme modellerinden hangisini seçecekleri sorulmuştur. Öğrenci yanıtları Tablo 8'de görülmektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin birinci sırada (%47) yüz yüze eğitimi, ikinci sırada karma öğretim modelini (%45.8), son sırada ise tamamen çevrimiçi (%7.2) eğitimi tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 8

*Tercih Edilen Öğretim Modeline İlişkin Oranlar*

Öğretim modeli	Sıklık	Oran
Karma öğrenme (çevrimiçi+yüz yüze)	70	45.8
Çevrimiçi	11	7.2
Yüz yüze	72	47.1
Toplam	153	100.0

Bu bulgu öğrencilerin yüz yüze eğitimi diğer iki modele göre birinci sırada tercih ettiklerini göstermiştir. Öte yandan bu bulgu öğrencilerin karma eğitime karşı olumsuz bir tutumlarının olmadığı biçiminde de yorumlanabilir. Örneğin karma öğrenmeyi tercih edeceğini belirten E138 bu görüşünü,

Bence online eğitim süreci karma olarak devam etmeli gerçekten bedenen dinlenmiş ve zaman bakımından çok büyük tasarruf fakat tek bi sorun var öğretmenler uzaktan eğitimi sadece bi slayt okumaktan itibaren sanması olayı sıkıcı hale getiriyor nasıl yüz yüze eğitimde slayt ve kendi yorumlarını katıyorsa

sorular soruyorsa bize online eğitimde bunu yapmalı süreç ilerledikçe bu daha iyi olacaktır diye düşünüyorum.

biçiminde belirtirken sadece yüz yüze eğitimi tercih eden katılımcılar yüz yüze eğitimin sosyalleşme ve iletişim yönünü vurgulamışlardır. K65 bu konudaki görüşünü, “Arkadaş ortamımı, öğretmenle direk teması özledim. Şöyle arkadaşlarım dersten kopsam da motive ediyorlar. Ayrıca öğretmenle de bir konuyu daha rahat konuşarak kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.” biçiminde dile getirmiştir. Öte yandan sadece çevrimiçi eğitimi tercih eden E23, “Dersleri istediğim yerden ve istediğim zamanda kayıttan tekrar izleyebiliyorum ayrıca okula gitme derdi de kalmadı.” biçiminde belirtmiştir. Benzer olarak K5 de “Daha rahat ve özgür olabilmek. Hem düşünce hem de görünüş olarak. Çünkü bazıları için fikirlerini söylemek zor olabilir, online eğitimde bu daha kolay aynı şekilde görünüşüne de önem vermek zorunda olmuyorsun.” diyerek online eğitimin üstünlüklerini (avantajlarını) vurgulamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda acil uzaktan eğitim sürecine geçmek zorunda kalan öğrencilerin öğretimsel ve bilişsel buradalık algılarının sosyal buradalık puanlarından daha yüksek olduğu ve öğrencilerin orta düzeyde sosyal buradalık algıladıkları görülmüştür. Bu durum Covid 19 salgını sırasında yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Erickson ve Wattiaux, 2021; Whittle, Tiwari, Yan ve Williams, 2020). Örneğin Erickson ve Wattiaux (2021), Covid 19 salgını sürecinde acil uzaktan eğitime geçiş yapan bir grup üniversite öğretim elemanı ve öğrencileriyle yürüttükleri bir çalışmada, öğrencilerin öğretimsel ve bilişsel buradalık algılarının yüksek, buna karşın sosyal buradalıklarının orta düzeyli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar öğrencilerin öğretimsel buradalığı diğer buradalıklara göre daha yüksek algılamalarının doğal bir sonuç olduğunu iddia etmişlerdir. Bu durumu, acilen geçilmek zorunda kalınan uzaktan eğitimdeki öğretmenin daha etkin olması ve öğretmen merkezli öğretim tasarımlarını tercih etmesi ile açıklamışlardır. Yani öğretim üyelerinin ders konusu, ders hedefleri, görev tarihleri ve öğretim yöntemlerini açıkça belirtmesi, öğretimsel buradalığın daha yüksek algılanmasını sağlamıştır biçiminde belirtmiştir (Erickson ve Wattiaux, 2021). Öte yandan sosyal buradalık algılarının çok farklılaşması ise öğrencilerin kendilerini gruba ait hissedemedikleri veya dersin diğer katılımcılarıyla olumlu bir ilişki kuramadıklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabileceğini göstermektedir. Kimi araştırmacılar bu durumu çevrimiçi öğrenme ortamının doğası gereği yüz yüze iletişimin bazı özelliklerini (jest, mimik, ses tonu, beden dili, vurgu ve giyim vb.) barındırmamasına bağlamış ve öğrencilerin bu iletişim kayıpları nedeniyle kendini yalnız ve yalıtılmış hissettiklerini iddia etmişlerdir (Morgan ve Tam, 1999; Wang, 2008). Benzer olarak bu çalışmada da öğrencilerin sosyal buradalık algısı, öğretimsel ve bilişsel buradalığa göre daha düşük çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenmeyle, öğretmenle ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerinde ani bir kayıp yaşaması, öğrencilerin sosyal buradalık algısını olumsuz yönde etkilemiştir (Whittle ve diğ., 2020). Zaten öğrencilerin aşık oldukları kişiye erişememek, uzak ilişki yaşamak, sevgilisinin askerden dönmesini beklemek gibi

ifadeleri ile sosyal ilişkilerin eğitim sürecindeki eksikliğini hissetmeleri sonucunu desteklemektedir. Öte yandan bilişsel ve öğretimsel buradalık algısına ilişkin puanların alanyazındaki diğer bulgularla benzer olduğu da gözlenmiştir (Akyol ve Garrison, 2008; Öztürk ve diğ. 2017). Bu nedenle acil uzaktan eğitim süreçlerindeki çevrim içi öğrenme topluluklarında oluşması beklenen bilişsel ve öğretimsel buradalık algısının beklenen düzeyde geliştiği söylenebilir. Bu bağlamda sosyal buradalık algısının öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında önemli bir değişken olduğunu açıkça ortaya koyan Erickson ve Wattiaux (2021), sosyal buradalıkla birlikte öğretimsel ve bilişsel buradalık yapılarının güçlendirildiği acil uzaktan eğitim süreçlerine gereksinim olduğunu iddia etmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu kadınların öğretimsel buradalık ve bilişsel buradalık algısının daha yüksek olması, buna karşın sosyal buradalık algısının cinsiyete göre değişmemesidir. Bu bulgu kadınların acil uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim süreçlerini, öğrenmeye olan katkı ve yönlendirmelerini daha önemli ve olumlu algıladıklarını düşündürmüştür. Ayrıca bilişsel buradalık puanları erkeklere göre daha yüksek çıkan kadınların acil uzaktan eğitim süreçlerindeki öğrenme deneyimlerini erkeklere göre daha olumlu algıladıklarını göstermiştir. Buna karşın sosyal buradalık algısının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaması da dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin acil uzak eğitim sürecine geçmeden önceki beş haftalık süreçte yüz yüze eğitimde birbirleriyle sosyalleşmiş ve birbirlerini daha önceden tanıyor olmaları ile açıklanabilir. Ancak vurgulanması gereken bir diğer önemli sonuç ise araştırma topluluğu ölçeğinden alınan toplam puanın cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmış olmasıdır. Sonuç olarak kadınlar erkeklere göre kendilerini çevrimiçi ortama daha çok ait hissederek acilen oluşturulan bu öğrenme topluluğuna daha kolay uyum sağlamışlardır. Katılımcılara yöneltilen görüşme sorularından yapılan doğrudan alıntılar da bu bulguyu desteklemektedir. Çünkü nitel bulgularda kadınların acil uzaktan eğitim süreçlerinin olumlu yanlarını daha çok önceledikleri anlaşılmıştır. Öte yandan erkek katılımcılar ise acil uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin olumsuz algılarını dile getirmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde ise cinsiyetin araştırma topluluğunun üç boyutu olan öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin bir görüş birliği olmadığı anlaşılmaktadır (Gibson, Ice, Mitchell, ve Kupczynski, 2012; Khodabandelou, Jalil, Ali ve Daud, 2014; Rovai ve Baker, 2005).

Farklı üniversitelerde olmak dolayısıyla farklı öğrenme yönetim sistemleri aracılığıyla uzaktan eğitim almak, öğrencilerin öğretimsel, bilişsel ve sosyal buradalık algılarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu bulgu çevrimiçi eğitimin niteliğinin, öğretim yönetim sistemleri ya da kullanılan teknolojiden ders sürecinin tasarlanması ve öğretmen yeterliklerinden daha çok etkilendiği anlamına gelebilir. Araştırma topluluğu modeli, işbirliği içinde düşünme ve öğrenmeye dayalı eğitim deneyimini yeniden şekillendiren ve öğrencilerin edilgen olduğu bir dersten uzaklaşmayı hedefleyen kurumsal bir yaklaşımdır (Cleveland-Innes, Garrison ve Vaughan, 2018). Elbette teknolojinin evrimi ve çevrimiçi öğrenmede kullanımı,

öğrenenler için etkili öğrenme fırsatları sunmaya başlamıştır. Bu bağlamda araştırma topluluğu modeline göre öğrenme etkinliklerinin seçimi, tasarımı ve kolaylaştırılması, öğretim süreçlerinin temel bileşenleridir ve üç buradalığın ortaya çıkması için de kritik öneme sahiptir (Morueta, Maraver López, Hernando Gómez ve Harris, 2016). Ancak sıklıkla belirtildiği gibi, sahip olduğunuz şey değil, onunla ne yaptığınız önemlidir. Örneğin bilişsel buradalığın geliştirilmesinin anahtarı, etkili soruların geliştirilmesidir (fırsatlar ortaya çıktıkça hem planlı hem de kendiliğinden). Araştırmalar soruların gerçek olarak algılandığından ve en azından öğrencilerin olası kişisel deneyimlerine dayandığından emin olmanın, bilişsel buradalığın gelişimini tetiklediğini iddia etmektedirler. McLoughlin ve Mynard (2009), herhangi bir teknoloji ile kullanılması gereken etkili uygulamaları incelediği bir çalışmada teknolojinin sahip olduğu özelliklerin tek başına etkili olamayacağını iddia etmiştir. Bu bağlamda öğretmen öğrenme hedefleriyle tutarlı, uygun görevler vermez ve yönlendirmelerini dikkatlice belirtmezse ya da açık yönergeler ve katılımcılar için uygun örnekler sağlamazsa ve öğrencilere zamanında geri bildirim vermezse hiçbir teknolojik altyapının üst düzey düşünmeyi geliştiremeyeceğini öne sürmüştür.

Çevrim içi ortamlarda üst düzey öğrenme ve düşünmeyi oluşturmak için bilişsel buradalığın önemi alanyazında geniş çapta rapor edilmiştir (Garrison ve diğ., 2001; Rourke ve Kanuka 2009). Garrison ve diğ., (2001), bilişsel buradalığı öğrencilerin eleştirel bir araştırma topluluğunda sürekli düşünme ve tartışma yoluyla anlamı inşa etme ve onaylama derecesi olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle bir çevrimiçi öğrenme topluluğunda bilişsel buradalığı destekleyen bir sosyal ve öğretimsel buradalık yapısının oluşturulması önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmada sosyal ve öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalıkla anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı incelenmiş ve araştırma sonucunda öğretimsel buradalığın, bilişsel buradalıkla sosyal buradalığa göre daha yüksek düzeyde ve güçlü bir ilişki gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın aksine öğretimsel değil sosyal buradalığın bilişsel buradalıkla daha yüksek ve anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir (Gutiérrez-Santiuste, Rodríguez-Sabiote ve Gallego-Arrufat, 2015; Öztürk ve diğ., 2017). Bilişsel ve sosyal buradalık arasındaki ilişkinin daha önemli olduğunu savunan bu çalışmalara göre yükseköğretimde hedeflenen bilişsel yetenekler (çıkarımlar yapmak, bağlantıları gözlemek, onaylamak ve düzenlemek), işbirliği içinde bütünleştirildiğinde daha iyi sonuçlar üretmektedir ve bu durum sosyal buradalıkla desteklenip sürdürülmektedir (Gunawardena, 1995). Zaten bir öğrenme topluluğu içindeki bilişsel süreçlerin amacı da yansıtma ve tartışma yoluyla anlamın çözümlenmesi, oluşturulması ve onaylanmasını özendirme. Ancak bir yandan da acil uzaktan eğitim sürecinde sosyal buradalık yerine öğretimsel buradalığın daha önemli algılanması doğaldır (Erickson ve Wattiaux, 2021). Çünkü gerçek bir uzaktan eğitim ya da karma öğrenme olarak tasarlanmasına zaman kalmadan deneyimlenen bu acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, daha merkezde yer almış ve ders içeriklerini bir biçimde öğrencilere aktarmaya odaklanmışlardır. Böylece acil uzaktan eğitim sürecindeki öğrenciler, öğretmenin ders materyallerini paylaşması, ders etkinliklerini yönetmesi, öğrencilere geri bildirim vermesi ve çevrimiçi ders

sürecindeki öğrenci-öğretmen etkileşimini yönlendirmesi gibi öğretimsel süreçlerde öğretmeni daha önemli ve etkili algılamış olabilirler. Öte yandan sosyal buradalığın da bilişsel buradalıkla anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki göstermesi, öğrencilerin kendilerini diğer katılımcılarla birlikte ve aynı ortamda hissetme duygularının, öğrenme algısı üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermek açısından dikkate değerdir. Çünkü çevrim içi ortamdaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki iki yönlü etkileşim, öğrencilerin kendini bir gruba ait ve orada hissetmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum katılımcıların sanal ortamda kendilerini gerçek bir birey olarak hissetmelerini ve bulunduğu sanal sınıfa güven duyarak sınıf içi tartışmalara rahatça katılmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırma topluluğu modelinin, acil uzaktan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi için geçerli bir model olduğunu ve gelecek çalışmalarda sosyal buradalığın hangi değişkenlerden etkilenebileceği ve ne tür tasarım öğeleri ile sürecin desteklenebileceğine ilişkin çalışmaların yapılması önemli görülmektedir (Erickson ve Wattiaux, 2021).

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç, öğrencilerin %47'sinin yüz yüze öğretimi, %45.8'inin karma öğretimi, buna karşın sadece %7.2'sinin tamamen çevrimiçi öğretimi tercih ettiklerini saptamak olmuştur. Bu sonuç öğrencilerin yüz yüze eğitime yakın bir oranda karma öğrenmeyi tercih ettiklerini göstermiştir. Bir başka deyişle 21. yüzyıl gençliğinin eğitim süreçleri ile teknolojinin bütünleşmesi ve teknolojinin eğitimde etkin kullanımı konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda elde edilen öğrenci görüşlerinde bu bulguyu destekleyen ifadeler de rastlanmıştır.

Sonuç olarak araştırma topluluğu modelinin acil uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde rehberlik edebilecek kuramsal bir model olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın en çarpıcı sonucu, sosyal buradalık algısının bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarından anlamlı olarak düşük çıkması olmuştur. Buna karşın araştırma topluluğu modelinin temel öğelerinden olan bilişsel buradalığın öğretimsel buradalık ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki göstermesi ayrıca sosyal buradalık ile orta düzeyli ve pozitif bir ilişkisinin olması da modelin geçerliğini tekrar doğrulamak adına önemli bir sonuçtur. Alanyazında özellikle vurgulanan bu ilişki, sosyal buradalığın, gerek üst düzey bilişsel öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi için gerek öğrenci memnuniyetinin sağlanması için ne denli önemli olduğu ile de tutarlıdır (Gutiérrez-Santiuste ve diğ., 2015). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme topluluklarında sosyal buradalığı güçlendirecek tasarım öğelerinin neler olabileceği hakkında eğitimcilere hizmet içi eğitimlerin sağlanması önerilebilir. Çünkü sanal öğrenme topluluklarındaki sosyal buradalık yeterince güçlendirilebilirse üyeler arasındaki iletişim, üst düzey eleştirel düşünme ve işbirliğine yönlendirebilir. Ayrıca kişisel iletişimin öğrenme hedeflerine yönlendirilmesinde etkili olunabilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Biruni Üniversitesi 30.12.2020 tarih ve 2020/46-39 sayılı ile Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na değerlendirilerek yapılması uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

### Kaynakça

- Akyol, Z., and Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 3-22. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837483.pdf>
- Akyol, Z., and Garrison, D. R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.01.005
- Alaulamie, L. A. (2014). *Teaching presence, social presence, and cognitive presence as predictors of students' satisfaction in an çevrimiçi program at a Saudi University* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/docview/1646485924?pq-origsite=gscholar&fromopenview=truehttps://etd.ohiolink.edu/>
- Anderson, T., Liam, R., Garrison, D. R., and Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. doi: 10.24059/olj.v5i2.1875
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(100), 57-68. doi: 10.1002/ace.119
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. doi: 10.23891/efdyyu.2018.61
- Astleitner, H., and Steinberg, R. (2005). Are there gender differences in web-based learning? An integrated model and related effect sizes. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 13(1), 47-63. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Are-there-gender-differences-in-web-based-learning-Astleitner-Steinberg/41390b3bcff0bd083ea6c300f411d6f55255fe01>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cleveland-Innes, M., Garrison, D. R., and Vaughan, N. (2018). The community of inquiry theoretical framework: Implications for distance education and beyond. In M. G. Moore, and W. C. Diehl (Eds), *Handbook of distance education* (pp. 67-78). New York: Routledge.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155
- Cuadrado-García, M., Ruiz-Molina, M. E., and Montoro-Pons, J. D. (2010). Are there gender differences in e-learning use and assessment? Evidence from an interuniversity online project in europe. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 367-371. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.027
- Çakıroğlu, N., and Kılıç, S. (2020). Understanding community in synchronous online learning: Do perceptions match behaviours? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 35(2), 105-121. doi: 10.1080/02680513.2018.1500888
- Erickson, M., and Wattiaux, M. A. (2021). Practices and perceptions at the COVID-19 transition in undergraduate animal science courses. *Natural Sciences Education*, 50(1). doi: 10.1002/nse2.20039
- Garrison, D. R. (2009). Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23(2), 93-104. Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/471>
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23. doi: 10.1080/08923640109527071
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13(1), 5-9. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/108352/>
- Gibson, A. M., Ice, P., Mitchell, R., and Kupczynski, L. (2012). An inquiry into relationships between demographic factors and teaching, social, and cognitive presence. *Internet Learning*, 1(1), 7-17. doi: 10.18278/il.1.1.2
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/15156/>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., and Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431. doi: 10.2190/7mqv-x9uj-c7q3-nrag
- Gutiérrez-Santiuste, E., Rodríguez-Sabiote, C., and Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3). doi: 10.14742/ajet.1666
- Hachey, V. K. (2017). *Nontraditional student participation in asynchronous online discussions* (Doctoral dissertation). University of Minnesota. Retrieved from

- <https://www.proquest.com/docview/1936663074?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Harasim, L. (2006). Assessing online collaborative learning: A theory, methodology, and toolset. In B. Khan, (Ed.) *Flexible learning in an information society* (pp. 282-293). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., and Luis Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, Article 106713. doi: 10.1016/j.chb.2021.106713
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi: 10.2399/yod.20.730688
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Khodabandelou, R., Jalil, H. A., Ali, W. Z. W., and Daud, S. B. M. (2014). Moderation effect of gender on relationship between community of inquiry and perceived learning in blended learning environments. *Contemporary Educational Technology*, 5(3), 257-271. doi: 10.30935/cedtech/6128
- Kozan, K., and Richardson, J. C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73. doi: 10.1016/j.iheduc.2013.10.007
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- McLoughlin, D., and Mynard, J. (2009). An analysis of higher order thinking in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 147-160. doi: 10.1080/14703290902843778
- McSparran, M., and Young, S. (2001) Does gender matter in online learning?, *Research in Learning Technology*, 9(2). doi: 10.1080/0968776010090202
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişilmiştir.
- Morgan, C. K., and Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. doi: 10.1080/0158791990200108



- Morueta, T.R., Maraver López, P., Hernando Gómez, N., and Harris, V. W. (2016). Exploring social and cognitive presences in communities of inquiry to perform higher cognitive tasks. *The Internet and Higher Education*, 31, 122-131. doi: 10.1016/j.iheduc.2016.07.004
- Öztürk, E. (2012). An adaptation of the community of inquiry index: The study of validity and reliability. *İlköğretim Online*, 11(2), 408-222. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/230030190>
- Öztürk, E., Erdem, M. ve Deryakulu, D. (2017). Toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı yordama gücü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1319-1336 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332463> adresinden erişilmiştir.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., and Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. doi: 10.1016/j.chb.2017.02.001
- Rommie, L., and Duckworth, L.P. (2020). *Duckworth on education: Community of inquiry*. Retrieved from <https://www.emsworld.com/article/1224658/duckworth-education-community-inquiry>
- Rourke, L., and Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23(1), 19-48. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ836030.pdf>
- Rovai, A., and Baker, J. (2005). Gender differences in online learning: Sense of community, perceived learning, and interpersonal interactions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 31-44. <https://www.proquest.com/openview/91c2490769e5513a142b05a64cf8c33c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=29705>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from <https://en.unesco.org/Covid19/educationresponse>
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.1.4.pdf>
- Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., and DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153-157. doi: 10.1152/advan.00060.2006
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., and Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: A conceptual framework for responsive online teaching in crises.

*Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319. doi: 10.1108/ils-04-2020-0099

- World Health Organization. (2019). *Coronavirus disease (COVID-19)*. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/strategies-plans-and-operations>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *YÖK'ten koronavirüs (Covid-19) hakkında yükseköğretim kurumlarında alınacak tedbirlere ilişkin öneriler*. <https://www.yok.gov.tr/sayfalar/haberler/2020/coronavirus-hastaligina-iliskin-universitelerde-alinacak-tedbirler.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*, 66(25), 37-47. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/coronavirus-and-the-great-online-learning-experiment/>



## Evolution of Student Groups Continuing Emergency Remote Teaching into Research Community in the Covid 19 Process

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.04.2021	10.29.2021	10.30.2021

Ebru Kuşcu <sup>1</sup> and Adnan Ömerustaoglu <sup>2</sup>  
Biruni University

### Abstract

The effectiveness of emergency remote teaching (ERT), which started quite unprepared due to the Covid-19 epidemic, has begun to be questioned all over the world. In this study, social, cognitive, and teaching presence in this process was investigated. The research was carried out in a mixed research method with a quantitative relational survey model and a qualitative descriptive analysis. Data were collected using an online tool consisting of a research community scale, demographic information form, and open-ended questions about their experiences. 83.7% of the study group were female (n = 128) and 16.3% were male (n = 25); The average age is 21. The impact of gender and learning management systems (LMS) on teaching cognitive and social presence was examined by Mann Withey-U and the relationship among them is examined with the Spearman-Brown coefficient. Student opinions were analyzed with descriptive analysis and coded with an approach based on scale factors and reported with direct quotations. As a result, it was seen that the students perceived the teaching presence higher than the other presences. Cognitive presence has a positive and high relationship with teaching presence; it has a moderate and positive relationship with social presence. In addition cognitive and teaching presence differed significantly by gender. According to the LMS, there was no significant difference in all three elements. 47% of the students preferred face-to-face, 45.8% chose blended learning, whereas only 7.2% opted for completely online teaching.

**Keywords:** Social, cognitive and teaching presence, emergency remote teaching, covid 19.

**Ethics Committee Approval:** It was approved by the Biruni University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the evaluation dated 30.12.2020 and numbered 2020/46-39.

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* Assoc. Prof., Faculty of Education, Science of Education, E-mail: ebrukuscu894@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1859-0286>

<sup>2</sup>Prof. Dr. Faculty of Education, Science of Education, E-mail: aomerustaoglu@biruni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9082-4235>

### **Purpose and Significance**

The Covid-19 epidemic, which affected the whole world towards the end of 2019, forced all countries to take serious measures in education. According to the statistics of United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2020), 1.5 billion children and young people are confined to their homes in 188 countries. World Health Organization (WHO, 2019) reported that more than 90% of the student population globally is affected by this condition. However, it should be emphasized that the online education processes being conducted at the moment are not real distance education but Emergency Remote Teaching (ERT), which must be employed in times of crisis (Zimmerman, 2020). Transferring face to face teaching to online environments certainly provides an advantage in making teaching and learning processes flexible enough to take place anywhere and anytime. However, moving to online education at such an unexpected time and with an unprecedented speed has been a surprising and stressful process for both students, parents, teachers, and administrators (Karadağ and Yücel, 2020).

This confusion in the field of education has shown that distance education must be designed very carefully. One of the most widely known and best-researched approaches to online learning experiences is the community of inquiry model (CoI).

A research community educator aims to create a community where students work together to make meaningful connections with the content, rather than presenting a list of content in their courses (Akyol and Garrison, 2011). Because according to the CoI, knowledge is not something that is simply passed on from teacher to student. This model, which emphasizes the importance of increasing the level of teaching presence, cognitive presence and social presence argues that learning is provided by the relationship between these three presences (Kozan and Richardson, 2014).

The research CoI model focuses on an educational experience that facilitates the formation of learner communities that enable students to explore, create meaning, and validate meaning through active participation and collaboration (Akyol and Garrison, 2011). Therefore, many instructional designers use it when planning and evaluating online learning environments which can also be effective in designing ERT (Çakıroğlu and Kılıç, 2020). In this context, the Covid 19 epidemic, which may affect humanity for a while, has made online learning processes an important component of higher education. However, since it is known that online teaching processes can be less effective and efficient than face-to-face ones (Hachey, 2017), it becomes even more important how compulsory distance education is designed in crises. In this context, this research aims to examine the effectiveness of ERT applied by universities according to the CoI model. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of teaching, cognitive and social presence perceptions of students in the ERT?

2. Do students' perceptions of teaching, cognitive and social presence differ significantly according to gender in the ERT?
3. Does the university (LMS) significantly differentiate the perception of teaching, cognitive and social presence?
4. Is the relationship between teaching presence, cognitive presence and social presence statistically significant?
5. What is the rate of students preferring only face-to-face, only online, or blended learning models?
6. How do students in the ERT express their experiences of teaching, cognitive, social and presence?

### **Method**

The study was designed in a mixed research approach. While the relational survey model was used in the quantitative dimension, case study and to analyse the data descriptive analysis was used in the qualitative dimension. In this context, the students were given semi-structured interview questions in which their opinions on the ERT were asked. The descriptive analysis of the answers and direct quotations from them were provided as evidence for the quantitative data. The quantitative data of the study were collected online with the research community scale and personal information form.

The course was conducted by the lead author of the study in two different foundation universities. Therefore, the research findings are limited to this student group. A total of 153 students participated in the study. 83.7% of the group were female ( $n = 128$ ), 16.3% were male ( $n = 25$ ). The average age of the group is 21 (range 18-35).

The course in which the study was conducted was designed following the principles of the research community. A welcome message is written on each course page and fixed in the announcements tool. At the beginning of the lessons, the students were greeted and chatted about their current situation. This is important because the teacher makes students feel that they are cared for (Anderson, Liam, Garrison, and Archer 2001). Students were addressed by their names during the lessons (Aragon, 2003). He/she took the time to share his/her personal experiences and used humor and emotional symbols.

Thus, the students were encouraged to express their opinions without hesitation in a safe classroom atmosphere. In addition, the teacher kept his/her camera on and aimed to involve the students in the lessons more effectively. On the other hand, students' efforts to create their own meanings were supported by planning collaborative learning tasks following the learning objectives of the course (Anderson et al., 2001).

## **Results**

It was understood that teaching and cognitive presence were higher than social presence. It was also observed that the students perceived social presence at a moderate level. This finding showed that students perceived their teacher's activities and efforts adequate in the course design and conduct of instruction. Higher cognitive presence perceptions indicate that their online learning experiences are positive. On the other hand, it can be said that the students do not feel like they belong to the class and they cannot reflect themselves to the online environment as real individuals, that is, they perceive their social presence as lower than the other two elements. This finding was also supported by the opinions of the students. For example, M146 stated that "I feel like I am caught in platonic love. I see my friends, my class, my teachers, but I can't get together." He obviously identified being deprived of communication and interaction with not being able to reach the person he fell in love with.

It was determined that the perception of teaching and cognitive presence of women was higher, but the perception of social presence did not change according to gender. This finding made us think that women perceive the teacher's contribution and guidance to learning in the ERT as more important. Women's cognitive presence scores were higher than men's. Thus, it was understood that women perceived their learning experiences in this process more positively than men. On the other hand, it is noteworthy that the perception of social presence does not differ significantly according to gender.

Receiving distance education through different LMS did not make a significant difference in students' perceptions of cognitive, social, and teaching presence. This finding may mean that the quality of online education is more affected by the design of the course process and teacher competencies rather than the LMS or the technology used.

In this study, in which the relationship between the three presences was examined, it was understood that teaching presence had a higher level and stronger relationship with cognitive presence than social presence. However, contrary to these results, there are some studies in the literature showing that social presence, not teaching, has a higher and more significant relationship with cognitive presence (Öztürk, Erdem and Deryakulu, 2017). According to these studies, which argue that the relationship between cognitive and social presence is more important, cognitive abilities targeted in higher education produce better results when integrated into cooperation because this situation is supported and maintained by the social presence (Gunawardena, 1995). The purpose of cognitive processes within a learning community is to promote the analysis, creation, and validation of meaning through reflection and discussion. However, it is natural that in the ERT, educational presence is perceived as more important than social presence (Erickson and Wattiaux, 2021) because there was no time left for it to be designed as a real distance education or blended learning model. Thus, teachers were more central in this process and focused on transferring the course content to the students.

Another striking result of the study is that 47% of the students prefer face-to-face teaching, 45.8% choose blended teaching, whereas only 7.2% opt for completely online teaching. This result showed that students prefer blended learning at a rate close to face-to-face education. In other words, the youth of the 21st century have a positive attitude towards the integration of technology with educational processes and the effective use of technology in education.

### **Discussion and Conclusions**

As a result, it is understood that the CoI is a theoretical model that can guide the development and evaluation of ERT. The most striking result of the study was that the perception of social presence was significantly lower than the cognitive and instructional presence perceptions. On the other hand, cognitive presence shows a positive and high-level relationship with teaching presence, as well as having a moderate and positive relationship with social presence, which is an important result for reaffirming the validity of the model. This relationship, which is especially emphasized in the literature, is also consistent with showing how important social presence is for achieving high-level cognitive learning goals and ensuring student satisfaction. It may be suggested to provide in-service training to educators about the design elements that will strengthen social presence in online learning communities.

### **Ethics Committee Approval**

It was approved by the Biruni University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee with the evaluation dated 30.12.2020 and numbered 2020/46-39.







## The Impact of Big Math for Little Kids on Children's Number Skills<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.04.2021	09.02.2021	11.03.2021

**Ayşe Kılıçkaya** <sup>2</sup>  
Marmara University

**Canan Avcı** <sup>3</sup>  
Ondokuz Mayıs University

### Abstract

It is acknowledged that, of the math skills, the number skills are the most significant factor which affects math achievement in the forthcoming grades. Thus, it is critical to support the development of number skills early in life. The present study examines whether supplementing a global curriculum with the Big Math for Little Kids (BMLK) affects the growth of children's number skills. Pretest-posttest experimental design was used. Seventy-seven kindergarten children (38 experimental; 39 comparison) participated in the study. For six weeks, children in the experimental group were exposed to the Ministry of National Education (MoNE) program plus the BMLK while those in the comparison group only experienced the MoNE program. Children's number skills were measured by the Anatolian Early Childhood Mathematics Skills Scale (ANOMAT). Findings indicated that children who were exposed to the global MoNE curriculum supplemented with the BMLK had greater gains than did those who experienced only the MoNE curriculum. The results indicate that a global curriculum supplemented with a skill-based curriculum has a positive impact on children's number skills.

**Keywords:** kindergarten, number skills, early childhood, big math for little kids, early mathematics education.

**Ethical committee approval:** This article was presented the permission of Erzincan Provincial of National Education Directorate (No: 45468433/604/E.2501779, Date: 01.03.2016).

<sup>1</sup>This article was produced from a master's thesis presented and accepted in 2017, February under supervision of Asist. Prof. Dr. Canan Avcı by the department of Early Childhood Education at İnönü University.

<sup>2</sup>**Corresponding Author:** Research Assistant, Faculty of Education, Early Childhood Education, İstanbul, Turkey, e-mail: aysekilickayaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6622-7206>

<sup>3</sup>Asist. Prof. Dr., Faculty of Education, Early Childhood Education, Samsun, Turkey, e-mail: canan.avci@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9313-4977>

Everyone needs math to be able to make reasonable decisions on several occasions in daily life. By going further beyond that, advanced math knowledge is considered as a determinant of whether an individual will have a good career (Garon-Carrier et al., 2018; Magnuson, Duncan, Lee and Metzger, 2016). There is influential evidence that a strong foundation in the early years can help to promote children's mathematical development in the subsequent years (Claessens and Engels, 2013; Garon-Carrier et al., 2018; Göbel, Watson, Lervåg and Hulme, 2014; Nguyen et al., 2016; Rittle-Johnson, Fyfe, Hofer and Farran, 2017; Watts, Duncan, Siegler and Davis-Kean, 2014). Of the early math skills, the number skills are acknowledged as the most significant factor which affects math achievement in the forthcoming grades (Aunio and Niemivirta, 2010; Chu, vanMarle, Rouder and Geary, 2018; Garon-Carrier et al., 2018; Hawes, Nosworthy, Archibald and Ansari, 2019; Jordan, Glutting and Ramineni, 2010; Jordan, Kaplan, Ramineni and Locuniak, 2009; Marcelino, de Sousa and Lopes, 2017; Merkley and Ansari, 2016).

High-quality early childhood education is critical to equip children with a strong math foundation and using a research-based math curriculum that is proven to promote children's mathematical development could ensure this strong foundation (Bojorque, Torbeyns, Van Hoof, Van Nijlen and Verschaffel, 2018; Clements and Sarama 2007, 2008; Çelik and Kandır, 2013; Hofer, Farran and Cummings, 2013; Kandır, Uyanık and Çelik, 2017; Khomais, 2014; Presser, Clements, Ginsburg and Ertle, 2015; Sarama, Lange, Clements and Wolfe, 2012). The present study examines whether supplementing the developmentally-oriented MoNE program with the math-oriented BMLK program has an effect on the growth of children's number skills in kindergarten. We first discuss young children's number skills. Then, we present the nature of mathematics instruction in Turkish early childhood educational settings. Finally, we discuss the development of math-oriented early childhood curricula in the US and the features and the effects of one of the math-based curriculum, the BMLK program, on children's mathematics learning.

### **Early Number Skills**

Numerical competencies in early childhood generally consist of number knowledge, relations between numbers and operational knowledge (Jordan et al., 2009, 2010; Powell and Fuchs, 2010). Number knowledge includes the ability to determine numerical quantity instantly or by counting and to associate numerical quantity with verbal and written number symbols. Relationships between numbers consist of the ability to compare numbers based on their magnitude and to represent them on a mental number line. Number operations include being able to add and subtract with objects, oral story problems, and numbers (Jordan et al., 2009, 2010).

Children start kindergarten with a wide range of early number competencies. Some children know number names and can solve simple addition and subtraction problems, while others can identify numbers but have trouble counting from 1 to 10 (Lembke and Foegen, 2009). Early exposure to numeracy activities at home or in early education settings plays an important role in building early numeracy competencies

for children (Jung, 2011; Skwarchuk, 2009). The more children develop early number skills through play and meaningful learning activities before formal education begins, the better they grasp the core concepts of mathematics (Ramani and Siegler, 2008). This study explores the influence of early exposure to numeracy activities on the development of children's number skills in kindergarten.

### **Early Mathematics Instruction in Turkey**

A national curriculum which has been last updated in 2013 by the MoNE is utilized in Turkish early learning environments. This curriculum is developmentally appropriate, has a whole-child approach, and is built on the synthesis of the child-oriented practices of different learning theories and models. Considering children's developmental characteristics, the teachers are asked to prepare activities in the context of the achievements and indicators prescribed in the program to support children's learning through play. The achievements and indicators related to mathematical development are in parallel to the content standards of NCTM. Nevertheless, the program contains no information about young children's math learning processes, developmental sequence of activities that need to be followed while introducing new math concepts to children, and effective methods and techniques to be implemented in this process. Only brief information about the types of math activities to be implemented in learning environments and the materials to be employed in these activities is present in the program (Ministry of National Education [MoNE], 2013). In short, the MoNE program addresses multiple developmental domains and is not deeply focused on a specific domain. Therefore, the content, the quality, and the duration of the math activities to be practiced in the classroom are designated only by teachers in Turkey.

There is empirical evidence on the foci, the duration and the structure of the math instruction in Turkish early learning environments. Findings of the a study exploring the nature of math instruction indicated that the children aged 3-6 years frequently included math in their free play, however, teachers did not spend adequate time on math activities during the day and in the structured activities observed rarely, the content had a limited scope, the instruction was focused on the basic skills (e.g., rote counting and naming single-digit numbers and basic shapes), and frequently performed with worksheets in large group settings (Alat, 2019). Other studies have also shown the frequent occurrence of basic math instruction in early childhood classrooms and the negative effect of this type of instruction on children's mathematics learning (Claessens, Engel and Curran, 2014; Engel, Claessens and Finch, 2013; Engel, Claessens, Watts and Farkas, 2016). Furthermore, Nguyen et al. (2016) showed that the advanced number skills were a stronger predictor of later math achievement than the basic number skills. Thus, it is important to support the development of advanced math skills, as well as basic math skills in young children at school.

Even though children learn math concepts better through play, they need adult support to make their experiences mathematize (Ginsburg, Lee and Boyd, 2008).

Contradicting with this point of view, the observations made in the classrooms with children aged 5-6 years showed that the duration of the time assigned to the math activities was on average three minutes per day (Aydoğan and Sağsöz-Başyurt, 2013; Varol, 2013). The shortness of the assigned time indicates that the math activities presented to the children in the kindergartens spontaneously came into play.

The activity settings in which the math instruction is occurred also influence children's learning outcomes (Ansari and Purcell, 2017). Although the MoNE program suggests teachers use a variety of activity settings, namely, whole group, small group, and individual during the school day, teachers spend most of their instructional time in the whole group (Alat, 2019; Göl-Güven, 2009; Varol, 2013). For instance, Varol (2013) found that kindergarten teachers held whole group activities for 32% of the observation time, whereas they spent only 3% of the time on small group activities. On the other hand, there is empirical evidence on the positive influence of the use of small groups on children's mathematics learning (e.g., Ansari and Purcell, 2017; Camilli, Vargas, Ryan and Barnett, 2010; Jacob, Erickson and Mattera, 2020; Wasik, 2008).

To ameliorate the quality of early math instruction, it is necessary to have a math curriculum that is research-based and systematically addresses the coverage and the sequence of the math instruction process in early childhood (Presser et al. 2015). Align with this point of view, the study by Wakabayashi et al. (2020) indicated that supporting a developmentally-based curriculum with a curriculum specifically focused on math skills enhanced children's math achievement even further. Based on this finding, we consider that the simultaneous use of the developmentally-based MoNE curriculum and a math-based curriculum could affect Turkish children's mathematics learning positively.

### **The Importance of Early Childhood Mathematics Programs**

Departing from the fact that the initiatives in math development in the early childhood period were essential to the enhancement of math achievement in the upcoming years, math instruction standards were created in the USA for improving young children's math skills (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Moreover, national panels were organized for highlighting that the utilization of comprehensive and research-based math curricula in early childhood education was necessary for an effective initiative (National Association for the Education of Young Children [NAEYC] and NCTM, 2002, 2010; NCTM, 2007). To this end, Number Worlds by Griffin (2004), Building Blocks by Clements and Sarama (2004), and Big Math for Little Kids (BMLK) by Ginsburg, Greenes and Balfanz (2003) were developed as the math curricula for young children. These curricula aimed to support children's both basic and advanced math skills via systematically and comprehensively planned activities. Through research studies, it was proved that these math-oriented curricula were effective in enhancing children's math achievements (Clements and Sarama 2007, 2008; Çelik and Kandır, 2013; Hofer et al., 2013; Kandır et al., 2017; Khomais, 2014; Presser et al., 2015; Sarama et al., 2012). In the present

study, we implement one of these programs, namely the BMLK program, to promote children's number skills so that we only present the characteristics and the effectiveness of this program in the following section.

### **The BMLK Program**

The BMLK is a research-based, comprehensive, well-planned, and entertaining math program. The program is shaped as per the principles of introducing rich math ideas in a planned manner, developing sophisticated math ideas, supporting the development of mathematical language in children, and tempting the children to think like a mathematician (Ginsburg, Greenes and Balfanz, 2003; Greenes, Ginsburg and Balfanz, 2004). The BMLK is designed to use the topics known by children and children's interests and abilities, combining the math ideas with daily experiences and other activities enjoyed by children, offering rich opportunities to the children at risk of school failure, and giving the children a chance to discuss and reflect on what they have explored (Greenes et al., 2004). The program presents sequential, structured, and extended math activities that are designed for supporting children's meaningful learning of several math concepts. Child play is mathematized through these activities that enable the teachers to realize the math in children's play and transform the play into an instructional opportunity. The curriculum also uses an integrated approach so that children could make meaningful connections across different learning areas, namely, language, literacy and mathematics. Furthermore, the program supports children's mathematical development at home through home learning materials, such as picture books and games.

There are two versions of the BMLK program; one for prekindergarten and the other for kindergarten children. Each program lasts 32 weeks in total and is composed of practices taking a minimum of 20-30 minutes per day. There are six units that comprised of play-based activities involving materials, such as manipulatives and picture books. The units consist of numbers, shapes, patterns and logic, measurement, operations, and spatial relations (Presser et al., 2015). In this study, units on numbers and number operations in the BMLK for children aged 5 years were implemented. In the number unit, children are engaged in activities focusing on nominal, cardinal and ordinal numbers, counting sequence, and forward and backward counting. The number operations unit involves addition, subtraction, and introductory multiplication and division concepts so that children could further develop their number skills (Ginsburg et al., 2003; Greenes et al., 2004).

The effectiveness of the BMLK curriculum on children's learning has been tested with the experimental (Çelik and Kandır, 2013; Presser et al., 2015) and the quasi-experimental studies (Kandır et al., 2017; Khomais, 2014), and a nonexperimental study (DeLoach, 2012). The previous experimental studies investigated the influence of the BMLK curriculum on children's general mathematical development (Çelik and Kandır, 2013; Presser et al., 2015), while the quasi-experimental and the nonexperimental studies tested the effect of the BMLK specifically on children's number skills (DeLoach, 2012; Kandır et al., 2017;

Khomais, 2014). More specifically, in a cluster-randomized controlled trial that lasted for two years, Presser and her colleagues (2015) investigated whether the BMLK program is effective in improving low-income children's mathematics learning "above and beyond the mathematics instruction that typically occurs in preschool and kindergarten" (p. 408). The BMLK curriculum was implemented in the experimental condition, while the business-as-usual curriculum was used in the control condition over two school years. Prekindergarten and kindergarten teachers in the intervention group were provided curriculum materials and professional development workshops on the utilization of the BMLK curriculum during their implementation year. 762 participating children were individually tested at the beginning and the end of the prekindergarten and kindergarten year with a distal math assessment tool. Findings indicated higher gains in general mathematical skills for the children in the experimental condition. In another efficacy study of the BMLK program conducted in Turkey, a small sample of kindergarten children ( $n=42$ ) from middle-income families were experienced activities planned based on the BMLK for 14 weeks and administered a test measuring their knowledge of various math concepts at the beginning and the end of the experiment. The results of the non-parametric analysis indicated that the mean of the difference scores in the experimental group was statistically larger than that in the control group (Çelik and Kandır, 2013). Both studies, however, lack information about the effect of the BMLK curriculum on the growth of specific mathematical skills, such as number skills.

Studies investigating the influence of the BMLK program on young children's number skills provided empirical evidence for the positive effect of the program (DeLoach, 2012; Kandır et al., 2017; Khomais, 2014). However, the findings of these studies need to be taken with caution since the baseline equivalence for comparison groups in terms of children's number skills was not confirmed (DeLoach, 2012; Khomais, 2014) and difference scores were used to examine the effect of the BMLK program on children's number skills, that leads to several methodological problems such as reduced reliability, confounded effects, and ambiguity (Kandır et al., 2017). For instance, Khomais (2014) examined the effect of the BMLK program on 107 Saudi prekindergarten and kindergarten children with varying socioeconomic backgrounds. An early childhood center affiliated with the university where the researcher works was assigned to the experimental condition whereas a public and a private school were assigned to the control condition. For nine weeks, children in the experimental group were exposed to the BMLK program's unit on numbers, while children in one of the control conditions were experienced the governmental program involving activities on numbers once a week, and children in the other control condition were presented an Arabic program including activities on numbers every day. Findings of the study indicated that children in the experimental condition had higher post achievement scores than those in the two control conditions after controlling for pre-test scores. Since participating children's number skills were not equivalent at pretest and the background characteristics of the children were different across groups, the observed differences among groups could be explained by

confounding variables that were not controlled in the study. In short, future research taking the methodological issues related to the past research into account is needed to examine the influence of the BMLK program on young children's number skills.

Taking all together, to equip children with a strong mathematical foundation in Turkey, the utilization of a systematic and comprehensive math-oriented curriculum is needed in early education settings that implement the developmentally-oriented national curriculum. However, no curriculum is specifically designed for early mathematics education in Turkey. Thus, education programs developed abroad have been utilized upon being adapted to the Turkish context (see Çelik and Kandır, 2013; Kandır et al., 2017). Likewise, in the scope of this study, the development of the number skills of the children was supported through the adaptation of the part of the BMLK program on numbers and number operations. In short, this study aims to investigate whether supplementing the MoNE curriculum with the BMLK produces gains in kindergarten children's number skills more than the mathematics instruction aligned only with the MoNE curriculum, as measured by a nationally developed mathematics assessment tool. Our research questions were:

1. Do children participating in the MoNE curriculum plus the BMLK result in higher gains in numbers than those experiencing the MoNE curriculum only?
2. Do children participating in the MoNE curriculum plus the BMLK result in higher gains in operations than those exposed to the MoNE curriculum only?

### **Method**

In the present study, the pre- and post-test experimental design was used to examine whether gains in number skills varied for children who experienced the developmentally-oriented MoNE program plus the skill-based BMLK program compared to those who were solely exposed to the MoNE program. Using a randomized controlled design and a more rigorous statistical analysis (mixed-design two-way repeated-measures ANOVA) this study aims to overcome some shortcomings of the previous studies.

### **Participants**

This study was conducted with 77 children who were aged 61-72 months and enrolled at public kindergartens serving middle-income families in an eastern city in Turkey. Two of the schools which volunteered to take part in the study were selected for the sample. Two classes from each school were randomly selected. Then, the study groups were created with random assignment. Informed signed consent was received from the parents of the children. In the experimental group, 60.5% of the children were female while in the comparison group, 48.7% of those were female. The children's average age was 68 months. 34.2% of the mothers and 52.6% of the fathers in the experimental group had bachelor's degrees while 20.5% of the mothers and 51.3% of the fathers in the comparison group had bachelor's degrees. There were no statistical differences between the two groups on child's gender and age, as well as on the mother's and father's level of education. These demographic variables'

associations with children's post-test scores were also examined, but none of the findings was significant. Thus, the demographic characteristics of the children were not controlled in the subsequent analyses.

### **Measure**

Children's number skills were measured with the Anatolian Early Childhood Math Skills Scale (ANOMAT), a nationally developed measurement tool (Erdoğan et al., 2014). The permission and the training to use the scale were received from the developers. The scale is designed to assess the mathematical skills of children aging from 36 to 72 months old. Every question in the scale is associated with a short story that is derived from children's daily experiences. The developers aim to encourage children's engagement with the assessment through stories that are familiar to them. The assessor first shows the short story card and then asks the question to the child. For example, the assessor presents the child a card on which there are two children and then, says "Ali and Ayşe were eating fruit. Both had apples on their plates. They wonder which one has more apples. Now, let's look at the plates together." Afterward, the assessor shows another card on which there are two plates with apples and asks the child "Which one has fewer apples?"

The ANOMAT consists of three sub-scales, namely, the numbers, operations, and geometric shapes. Solely the numbers and operations sub-scales were used in the study. The numbers sub-scale is made up of nine sub-domains and a total of 35 items. The numbers sub-scale consists of items assessing children's knowledge in counting forward or backward one by one rhythmically, skip counting, counting objects, recognizing written numerals, and telling the number that comes before and after a number. The operations sub-scale is comprised of four sub-domains and a total of 21 items. The operations sub-scale involves items testing children's skills to use addition, subtraction, division, and multiplication with numbers 1 to 9. The maximum scores to be obtained from the numbers and the operations sub-scales of the ANOMAT are successively 48 and 21 points. In the present study, total scores for the numbers and the operations sub-scales were calculated for each child.

The ANOMAT was applied to 140 children enrolled in kindergarten, and item analysis, and validity and reliability tests were performed for the scale. Cronbach's Alpha coefficients were found as 0.94 and 0.80 consecutively for the numbers and the operations sub-scales. To assess the construct validity of the scale, the correlations between children's mean age (in months) and their mean scores on the ANOMAT and its sub-scales were calculated. The correlation coefficients were calculated as 0.64 and 0.58 respectively for the numbers and the operations sub-scales (Erdoğan et al., 2014). In the current study, we conducted similar analyses and our reliability and validity estimations were aligned with the results reported by Erdoğan and her colleagues. Our Cronbach Alpha reliability coefficients were 0.87 and 0.84 for the numbers and the operations subscales, respectively. We estimated the correlation coefficients between children's mean age and their mean scores on the numbers and the operations sub-scales as 0.61 and 0.53, respectively.



### **Procedures and Data Analysis**

To identify children's preliminary number skills, each child included in the sample was individually tested via the ANOMAT in an empty classroom. The application of the scale took on average 15 minutes. After the pre-test assessment, the children in the experimental group experienced both the activities planned according to the MoNE program and those prepared according to the BMLK program for six weeks, while those in the comparison group were exposed to the activities solely planned according to the MoNE program. Thus, all participating children experienced the developmentally-oriented MoNE program.

Achievements and their indicators about numbers and operations included in the MoNE program consist of counting (i.e., counting forward or backward one by one rhythmically, showing the specified number of objects, telling the cardinal value, saying the ordinal number, and telling the number that comes before and after a number in numbers up to 10), comparing, ordering, grouping and matching objects by quantity, and performing simple addition and subtraction with objects (i.e., adding the specified number of objects to the given group of objects and taking away the specified number of objects from the given group of objects). The MoNE program recommends teachers that the number of objects used in math activities should not be more than 10 and children should learn to count numbers up to 20. The program is against the use of ready-made plans and subject- or themed-centered education. The teacher using this program prepares, implements, and evaluates the education plans himself/herself. He/She can bring together the achievements and indicators and concepts in the curriculum in different ways; can prepare activities as integrated or separately; can enrich learning processes by making use of different topics, activities, environments, and materials. Learning through play is seen as an integral part of this program. Since the program aims to support the whole development of the children, it is necessary to consider the achievements and the indicators related to all development areas in a balanced way in education plans (MoNE, 2013). Even though the program expects teachers to have deep knowledge of child development in all areas, it provides general information on child development. Thus, there is no information on the developmental sequence of children's number skills in the program.

In addition to the MoNE program, children in the experimental condition were exposed to the math-oriented BMLK program. The developers of the BMLK program believe that young children are ready for and capable of learning complex math concepts when they are supported with systematically planned activities (Greenes et al., 2004). Thus, the program offers field-tested detailed activity plans structured based on children's free play for each math concept. The activity plans involve games, the use of manipulatives and stories, a list of mathematical terms, learning goals, and suggestions for how to evaluate children's learning during the instruction (Presser et al., 2015).

Before implementing the program, the researchers received permission from the developers. First, the units on numbers and number operations, instructions for the fidelity of implementation, and sample activity videos were examined. Then, the

activities were adapted to Turkish culture and expert opinions on the adapted activities were sought. The final version of the implementation program was prepared based on expert opinions. The nature of mathematical thinking, the structure of the activities and the tools used in the activities, and the children's past experiences allow the implementation to be designed in small groups. Thus, the first researcher implemented the adapted activities in the number and the number operations units of the program to 38 children in the experimental group in groups of 5 for 30 minutes each day for six weeks.

The number unit of the program involves activities on different use of numbers, namely cardinal, nominal and ordinal numbers, verbal counting up to 100, skip counting by 2s, 5s, 10s, and 100s, subitizing, object counting, comparing objects by quantity, and representing numbers as numerals, sets of dots on cards and word names. The number operations unit includes activities on the putting together (addition and multiplication) and the taking apart (subtraction and division) operations (Greenes et al., 2004). In the addition and subtraction tasks, children are asked to find out the total number of objects given to them and then, add up or take away a new set of objects from the given objects. In the basic multiplication activities, children are given the same number of objects in different groups and asked to estimate the total amount of the given object. In the basic division tasks, children are asked to divide a certain amount of objects equally (Ginsburg et al., 2003). At the end of the implementation period, for identifying the change in children's number skills, the ANOMAT was applied once again to the children in both groups.

In the data analysis, descriptive statistics, t-test, and ANOVA were utilized. Before running these analyses, a series of preliminary analyses were conducted. First, the significant outliers in the pre- and post-test scores of the children in the experimental and the comparison groups were separately tested with the Normal P-P Plots and the results indicated no significant outliers. Then, the normality of the distribution of the pre- and post-test scores for each group was examined with the Kolmogorov-Smirnov test and the results showed approximately normal distributions ( $p > .05$ ). Afterward, an independent samples t-test was performed to test the equivalence of the preliminary number skills measured for the children in the experimental and the comparison groups with the ANOMAT. Research data conformed to the independence of the observations, no significant outliers, the normality, and the homogeneity of variances assumptions of the t-test. Levene's test was conducted to test homogeneity of variances of the pre-test scores on numbers and operations sub-scales across conditions and the findings showed the equivalence of the variances,  $F(1, 75) = 0.353, p = .55$  and  $F(1, 75) = 1.398, p = .24$ , respectively. Subsequently, to determine whether post achievement scores on the numbers and the operations sub-scales varied for children who experienced the MoNE plus the BMLK program compared to those who were solely exposed to the MoNE program, the mixed-design two-way repeated-measures ANOVAs were conducted. Research data conformed to the normality, the homogeneity of variances, and covariances assumptions of the ANOVA to produce reliable results. More specifically, the results

of the Levene's test indicated that the homogeneity of variances of the post-test scores on numbers and operations sub-scales across conditions were equal,  $F(1, 75) = 0.136$ ,  $p = .71$  and  $F(1, 75) = 0.611$ ,  $p = .44$ , respectively. Also, the Box's M Test showed equal covariance matrices for the post-test scores on the numbers and the operations sub-scales,  $F = 1.738$ ,  $p = .16$  and  $F = 3.365$ ,  $p = .02$ , respectively.

**Results**

Below we first discuss children's number skills before and after the intervention. Then, we test the baseline equivalence between the experimental and the comparison groups for number skills. Finally, we analyze the effect of supplementing the developmentally-oriented MoNE program with the math-oriented BMLK program on the growth of children's number skills.

**Children's Number Skills**

Table 1

*Descriptive Statistics for Children's Pre- and Post-test Scores by Condition*

		Experimental (n = 38)				Comparison (n = 39)			
		$\bar{X}$	SD	Min.	Max.	$\bar{X}$	SD	Min.	Max.
Numbers	Pre-test	24.65	11.11	2	40	23.23	10.30	3	42
	Post-test	32.44	10.43	12	46	24.12	10.36	5	44
Operations	Pre-test	6.13	3.58	0	12	6.00	3.30	0	16
	Post-test	12.10	3.95	3	19	6.61	3.34	0	15

Table 1 displays the descriptive statistics about the scores on the numbers and operations sub-scales obtained by the participants. The increase in children's mean scores on the sub-scales from pre-test to post-test was observed both in the experimental and the comparison groups. However, the children in the experimental group gained more than those in the comparison group. More specifically, the children in the experimental group had an increase of 7.79 points in the mean of scores for the numbers sub-scale whereas those in the comparison group had an increase of 0.89 points. Moreover, the children in the experimental group had an increase of 5.97 points in the mean of scores for the operations sub-scale while those in the comparison group had an increase of 0.61 points.

**Comparison of the Mean Pre-test Scores of the Experimental and Comparison Groups**

Table 2

*Comparisons of Children's Pre-test Scores*

		n	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Numbers	Experimental	38	24.65	11.11	75	0.584	0.554
	Comparison	39	23.23	10.30			
Operations	Experimental	38	6.13	3.58	75	0.168	0.867
	Comparison	39	6.00	3.00			

To test whether there were any baseline differences between the experimental and the comparison groups in number skills, independent samples t-test was used in comparing the means of pre-test scores. As per Table 2, there was baseline equivalence between the two groups for the means of scores in the pre-test phase (the numbers sub-scale [ $t(75) = 0.584, p > .05$ ] and the operations sub-scale [ $t(75) = 0.168, p > .05$ ]). In this context, it can be put forward that the number skills of the children in the experimental and the comparison groups had similar characteristics at the beginning of the study.

### Impact on the Children's Number Skills

Table 3

*Effectiveness of the BMLK Program on Children's Number Skills*

		F	p	$\eta_p^2$
Numbers	Condition	4.27	.042	.054
	Time	78.37	.000	.511
	Condition×Time	49.33	.000	.397
Operations	Condition	13.98	.000	.157
	Time	119.55	.000	.615
	Condition×Time	79.06	.000	.513

To test the effect of supplementing the MoNE program with the BMLK on children's number skills, a series of mixed-design two-way repeated-measures ANOVAs was conducted. As per Table 3, it was ascertained that there was a statistically significant difference in the increases identified in the numbers sub-scale scores of the children in the experimental group and the comparison group [ $F(1,75) = 49.33, p < .001, \eta_p^2 = .397$ ]. In other words, supporting the MoNE program with the BMLK program enhanced children's number skills more than applying the MoNE program alone did. Upon the review of the scores obtained from the operations sub-scale, it was found that the interaction effect of the experimental condition and time of testing on children's operations sub-scale scores was statistically significant [ $F(1,75) = 79.06, p < .001, \eta_p^2 = .513$ ]. Children's skills on operations in the experimental group were enhanced more than those in the comparison group.

### Discussion

This research was performed for analysing whether using the MoNE program together with the BMLK had any effect on children's number skills. Children's number skills were measured by the ANOMAT, a nationally developed measurement tool. Findings indicated that the number skills of the children exposed to the MoNE program plus the BMLK developed more than those experienced only the MoNE program. This finding of the research is in a similar vein to the findings of the previous experimental (Çelik and Kandır, 2013; Presser et al., 2015) and quasi-experimental studies (Kandır et al., 2017; Khomais, 2014), and a nonexperimental study (DeLoach, 2012). There are some differences between the current study and the past studies. First, some previous studies implemented only the BMLK curriculum in the

experimental group (DeLoach, 2012; Khomais, 2014; Presser et al., 2015), while the current study implemented the BMLK in addition to the developmentally-oriented national curriculum in the experimental group. Second, the past experimental studies investigated the influence of the BMLK curriculum on children's general mathematical development (Çelik and Kandır, 2013; Presser et al., 2015), while the current study specifically focused on the influence of the BMLK program on children's number skills. Third, the previous studies could not ensure the equivalence of the number skills of the children at the beginning of the study (Khomais, 2014) or the reliability of the results (Kandır et al., 2017), while the present study proved baseline equivalence between the two groups and increased the reliability of the results with the use of more rigorous analysis. Fourth, the past studies implemented the BMLK curriculum for 14 to 32 weeks (Çelik and Kandır, 2013; DeLoach, 2012; Kandır et al., 2017; Khomais, 2014; Presser et al., 2015), while the current study utilized the program only for six weeks. Since Presser and her colleagues (2015) reported that the significant effect of the program could be observed after children were exposed to the program for two years, more longitudinal studies implementing the BMLK program are needed to better evaluate the efficacy of the program. Finally, studies conducted abroad provided professional development workshops for teachers about the program (DeLoach, 2012; Khomais, 2014; Presser et al., 2015) and allowed them to implement the program in the classroom. However, the implementation of the program in the studies launched in Turkey (including the current study) was carried out by the researchers (Çelik and Kandır, 2013; Kandır et al., 2017). To assure the internal validity of the implementation of the program, further research testing the effect of the BMLK program by training the classroom teachers on the use of the program is needed in Turkey.

There are certain reasons for the BMLK program to enhance the effect of the MoNE program on children's number skills in the present study. The MoNE program (2013) is a comprehensive program that is well-suited to the children's developmental stage and has a whole-child approach. This program emphasizes the learning environment, children's play, and teachers' observation and evaluation of children's development. What is essential is the attainment of the developmental achievements whereas skill- or theme-centered instruction is not highlighted. Unlike the MoNE curriculum, the BMLK is a curriculum designed for enabling young children to acquire basic and sophisticated math skills through developmentally sequential, systematic, and structured activities. The studies performed in recent years indicated that the skill-based curricula, such as the BMLK, were more effective in supporting children's learning in math than comprehensive curricula with the holistic-child approach (e.g., Clements and Sarama, 2007; DeLoach, 2012; Hofer et al., 2013; Presser et al., 2015; Sarama et al., 2012; Wakabayashi et al., 2020). Thus, the use of the research-based BMLK could increase the efficacy of the MoNE program on children's mathematics learning.

The math-focused programs support children's mathematical development better as the children exposed to these programs involve in math activities and hear

and use the mathematical discourse more frequently (Greenes et al., 2004). The studies performed in Turkey showed that the time allocated to the math activities in the early childhood settings where the comprehensive MoNE program was implemented was much shorter than that allocated to the other types of activities, such as literacy and art (Alat, 2019; Aydoğan and Sağsöz-Başyurt, 2013; Varol, 2013). Even if it is not possible to firmly state what type of math activities the children were involved with, and how often and for how long they were involved with math activities in the classroom because the class activities were not observed in the current study, the relatively small gain was observed in the number skills of the children in the comparison group. Departing from this finding, it can be supposed that the mathematical development of the children to whom only the comprehensive MoNE program was applied was not sufficiently supported. To identify this situation more accurately, new experimental studies in which in-class activities will also be observed should be performed.

Another reason for the BMLK curriculum to enhance the effectiveness of the MoNE curriculum is that, for each day, the BMLK program has systematically structured a set of sequential activities that take into consideration children's mathematical development stages. The activities were prepared following the principles of being structured as per the children's existing knowledge and interests, incorporating math into the daily routine activities, teaching math in a planned manner through a variety of activities, providing the children with the opportunity to use mathematical discourse, supporting the children to develop sophisticated math ideas, and giving the opportunity to repeat what was learned (Greenes et al., 2004). On the other hand, the activities created as per the MoNE program were planned by the teacher in a way to conform to the interests, needs, and development levels of the children individually and as a group in the classroom. The responsibility for making decisions about the method, content, sequence, and intensity of instruction were all given to the teacher. Unfortunately, only a small number of early childhood teachers have adequate education about math instruction or use a comprehensive and research-based math curriculum (Ginsburg, Lee and Boyd, 2008; Kaçan and Halmatov, 2017). Also, teachers believe that math was not an interesting topic for children (Alat, 2019), and supporting the development of social and emotional skills and early literacy skills is more important than math skills (Kaçan and Halmatov 2017). That is why, systematic, sequential, well-planned, and in-depth math instruction is not in place in Turkey. Generally, in daily plans, there are unconnected activities that aim to support different aspects of child development (social-emotional, language, cognitive, and so on). However, a comprehensive and skill-based math curriculum is needed for providing high-quality early math instruction (NAEYC and NCTM, 2002, 2010; NCTM, 2007; Presser et al., 2015).

The mathematical content and the structure of the activities also differ between the MoNE and the BMLK programs. Even though achievements and their indicators about numbers and operations included in the MoNE program seem to be similar to the goals of the BMLK program, the MoNE program approves the use of 10 objects

at maximum in math activities and teaching children to count numbers up to 20 (MoNE, 2013). On the other hand, the developers of the BMLK program believe that young children can accomplish more than that, so they encourage children to count up to hundreds, skip counting by 2s, 5s, 10s, and 100s, and estimate the quantity of a group of objects without counting and do basic multiplication and division (Greenes et al., 2004). Thus, the BMLK program seems to involve more advanced math instruction compared to the MoNE program. However, studies showed that kindergarten children who were exposed to basic math instruction had lower math achievement while those who experienced advanced math instruction had higher math achievement at the end of kindergarten (Claessens et al., 2014; Engel et al., 2013, 2016) and at the end of fifth grade (Nguyen et al., 2016). Thus, the exposure to more advanced math instruction could lead to better outcomes for children experiencing the MoNE program plus the BMLK in the present study.

Furthermore, the activities prepared based on the BMLK program in the present study were implemented in small groups. Studies indicated a positive effect of the use of small group math instruction on children's mathematics learning (Ansari and Purcell, 2017; Jacob et al., 2020). For example, Jacob and his colleagues (2020) implemented the High 5s program designed to provide "a small-group math enrichment experience" to kindergarten children three times a week for approximately 30 minutes. They found that children in the High 5s program had higher math achievement than those in the comparison group. In teacher-directed small group activities, children are more likely to experience more responsive interaction with the teacher and more individualized and differentiated instruction, and to be actively engaged in the activity (Camilli et al., 2010; Jacob et al., 2020; Wasik, 2008). In contrast, observational studies conducted in Turkish early education settings indicated that instructional activities were widely held in whole groups (Alat, 2019; Göl-Güven, 2009; Varol, 2013). Thus, supplemental instruction provided through the BMLK program in small groups allows children in the experimental group to experience higher quality math instruction so that their number skills could have improved more. New studies utilizing small group math instruction in the regular classroom are needed to extend the findings of this study.

### **Limitations**

There are several limitations that can be considered. First, the findings of this study cannot be generalized to the population. The study sample was limited with only 77 children in just one mid-sized city in Turkey. The second limitation is that the implementation of the BMLK curriculum took place only for six weeks and a small part of the curriculum was utilized. To better assess the effect of the BMLK on children's number skills, the curriculum needs to be fully implemented throughout a school year. The efficacy study for the BMLK also showed that the influence of the curriculum on children's achievement was only found in the second year of the implementation (Presser et al., 2015). Also, the implementation fidelity of the BMLK curriculum was not checked in the present study, but it is important for the published curriculum to be evaluated for the fidelity of the implementation (Presser et al., 2015).

The third limitation is that since the classroom teachers' instructional practices were not observed, the information on the frequency, duration and quality of the math instruction offered to children by the classroom teachers both in the experimental and the comparison groups was absent. Therefore, we cannot attribute the differences between the two groups only to the utilization of the MoNE curriculum with the BMLK, for sure.

### Conclusion

It is an undeniable fact that the math education obtained in the early childhood period is important to the enhancement of the individuals' school achievements and hence ensuring that they will have a good career. The individuals need an educational setting, which supports their development, for building their math knowledge and skills on solid foundations as of the early childhood period. Current research studies advocate that this can be achieved via curricula that are prepared specifically for developing children's math skills and comprised of developmentally sequential, systematic, and well-planned activities. The findings of this current study provide promising evidence of the efficacy of the math-oriented program on kindergarten children's number skills in spite of its all shortcomings. This study suggests that supporting a curriculum, which advocates a comprehensive holistic-child approach, with a math-focused curriculum could improve the effectiveness of the comprehensive curriculum on children's mathematics learning. Hence, the implementation of a well-structured skill-based math curriculum in tandem with the national curriculum by the classroom teachers could help to improve the quality of math instruction in Turkish early learning environments.

### Ethical Committee Approval

This article was produced from a master's thesis presented and accepted in 2017, February under supervision of Assist. Prof. Dr. Canan Avcı by the department of Early Childhood Education at İnönü University within the permission of Erzincan Provincial of National Education Directorate (No: 45468433/604/E.2501779, Date: 01.03.2016).

### References

- Alat, Z. (2019). Kuramın uygulamayla buluşamadığı yer: Erken çocuklukta matematik eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-20. doi: 10.17984/adyuebd.363791
- Ansari, A., and Purcell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.09.003
- Aunio, P., and Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 427-435. doi: 10.1016/j.lindif.2010.06.003



- Aydoğan, C., and Sağsöz-Başyurt, G. (2013). An investigation of instructional environment in kindergarten classrooms. *E-Journal of New World Science Academy*, 8(1), 103-114. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19813/211919>
- Bojorque, G., Torbeyns, J., Van Hoof, J., Van Nijlen, D., and Verschaffel, L. (2018). Effectiveness of the Building Blocks program for enhancing Ecuadorian kindergartners' numerical competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 231-241. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.12.009
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., and Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *The Teachers College Record*, 112, 579-620. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ888457>
- Chu, F. W., vanMarle, K., Rouder, J., and Geary, D. C. (2018). Children's early understanding of number predicts their later problem-solving sophistication in addition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 169, 73-92. doi: 10.1016/j.jecp.2017.12.010
- Claessens, A., and Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1-29. Retrieved from: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16980>
- Claessens, A., Engel, M., and Curran, F. C. (2014). Academic content, student learning and the persistence of preschool effects. *American Educational Research Journal*, 51(2), 403-434. doi: 10.3102/0002831213513634
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 181-189. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.014
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summary research on the Building Blocks Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 136-163. doi: 10.2307/30034954
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum. *American Educational Research Journal*, 45(2), 443-494. doi: 10.3102/0002831207312908
- Çelik, M., and Kandır, A. (2013). 61-72 aylık çocukların matematik gelişimine "Küçük Çocuklar için Büyük Matematik (Big Math for Little Kids)" eğitim programının etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 551-567. doi: 10.5578/keg.6712
- DeLoach, D. (2012). *Effects of a prekindergarten mathematics intervention on mathematical abilities of preschoolers with low socio-economic status.*

- (unpublished doctoral thesis). Walden University, USA. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED551913>
- Engel, M., Claessens, A., and Finch, M. A. (2013). Teaching students what they already know? The (Mis) Alignment between mathematics instructional content and student knowledge in kindergarten. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(2), 157–178. doi: 10.3102/0162373712461850
- Engel, M., Claessens, A., Watts, T., and Farkas, G. (2016). Mathematics content coverage and student learning in kindergarten. *Educational Researcher*, 45(5), 293–300. doi: 10.3102/0013189X16656841
- Erdoğan, S., Yanık, H. B., Kumtepe, A. T., Giren, S., Yıldırım, A., Yağan Güder, S., Alan, Ü., Karademir, A., Parpucu, N., and Yalçın, V. (2014, April 24-26). *Anadolu okulöncesi matematik beceri ölçeğinin geliştirilmesi (Anomat)* [Paper presentation]. 1st Eurasian Educational Research Congress (EJER), İstanbul, Turkey. Retrieved from: <https://hdl.handle.net/11413/3589>
- Garon-Carrier, G., Boivin, M., Lemelin, J. P., Kovas, Y., Parent, S., Séguin, J., R., Vitaro, F., Tremblay, R. E., and Dionne, G. (2018). Early developmental trajectories of number knowledge and math achievement from 4 to 10 years: Low-persistent profile and early-life predictors. *Journal of School Psychology*, 68, 84–98. doi: 10.1016/j.jsp.2018.02.004
- Ginsburg, H.P., Greenes, C.E., and Balfanz, R. (2003). *Big Math For Little Kids*. Dale Seymour Publications, Pearson Learning Group.
- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., and Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report-Giving Child and Youth Development Knowledge Away*, 22(1), 3-11. doi: 10.1002/j.2379-3988.2008.tb00054.x
- Göbel, S. M., Watson, S. E., Lervåg, A., and Hulme, C. (2014). Children's arithmetic development: It is number knowledge, not the approximate number sense, that counts. *Psychological Science*, 25(3), 789–798. doi: 10.1177/0956797613516471
- Göl-Güven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, 179(4), 437-451. doi: 10.1080/03004430701217639
- Greenes, C., Ginsburg, H. P., and Balfanz, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159-166. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.010
- Griffin, S. (2004). Building number sense with Number Worlds: a mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180. doi: 10.1016/j.ecresq.2004.01.012

- Hawes, Z., Nosworthy, N., Archibald, N., and Ansari, D. (2019). Kindergarten children's symbolic number comparison skills relates to 1st grade mathematics achievement: Evidence from a two-minute paper-and-pencil test. *Learning and Instruction* 59, 21–33. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.09.004
- Hofer, K. G., Farran, D. C., and Cummings, T. P. (2013). Preschool children's math-related behaviors mediate curriculum effects on math achievement gains. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(3), 487–495. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.02.002
- Jacob, R., Erickson, A., and Mattera, S. (2020). Evaluating the impact of small group supplemental math enrichment in kindergarten. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(3), 381-407. doi: 10.1080/19345747.2020.1726539
- Jordan, N. C., Glutting, J., and Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 82-88. doi: 10.1016/j.lindif.2009.07.004
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., and Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850–867. doi: 10.1037/a0014939
- Jung, M. (2011). Number relationships in preschool. *Teaching Children Mathematics*, 17(9), 550–557. doi: 10.5951/teacchilmath.17.9.0550
- Kaçan, M. O., and Halmatov, M. (2017). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında matematik: Planlama ve uygulama. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 149-161. doi: 10.9779/PUJE844
- Kandır, A., Uyanık, Ö., and Çelik, M. (2017). Küçük Çocuklar için Büyük Matematik Eğitim Programı'nın çocukların erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 193–217. Retrieved from: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/340444>
- Khomais, S. F. (2014). Enhancing preschool children's number knowledge: The suitability of an intervention programme for Saudi practice. *Early Child Development and Care*, 184(1), 32-49. doi: 10.1080/03004430.2013.768238
- Lembke, E., and Foegen, A. (2009). Identifying early numeracy indicators for kindergarten and first-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 12–20. doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.01273.x
- Magnuson, K., Duncan, G. J., Lee, K. T. H., and Metzger, M. W. (2016). Early school adjustment and educational attainment. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1198–1228. doi: 10.3102/0002831216634658

- Marcelino, L., de Sousa, Ó., and Lopes, A. (2017). Predictive relation between early numerical competencies and mathematics achievement in first grade Portuguese children. *Frontiers in Psychology*, 8(1103), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01103
- Merkley, R., and Ansari, D. (2016). Why numerical symbols count in the development of mathematical skills: Evidence from brain and behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 14-20. doi: 10.1016/j.cobeha.2016.04.006
- Ministry of National Education (MoNE) (2013). *Okul öncesi eğitim programı: 36-72 aylık çocuklar için*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- National Association for the Education of Young Children and National Council of Teachers of Mathematics. (NAEYC) and (NCTM). (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. Joint position statement*. National Association for the Education of Young Children. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/about/position/psmath.asp>
- National Association for the Education of Young Children and National Council of Teachers of Mathematics. (NAEYC) and (NCTM). (2010). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. National Association for the Education of Young Children. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. Retrieved from: <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2007). *Mathematics teaching today: Improving practice, improving student learning*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Nguyen, T., Watts, T. W., Duncan, G. J., Clements, D. H., Sarama, J. S., Wolfe, C., and Spitler, M. E. (2016). Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 550–560. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.02.003
- Powell, S. R., and Fuchs, L. S. (2010). Contribution of equal-sign instruction beyond word-problem tutoring for third-grade students with mathematics difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 381–394. doi: 10.1037/a0018447
- Presser, L. A., Clements, M., Ginsburg, H., and Ertle, B. (2015). Big Math for Little Kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, 26(3), 399-426. doi: 10.1080/10409289.2015.994451
- Ramani, G. B., and Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board

- games. *Child Development*, 79(2), 375-394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01131.x
- Rittle-Johnson, B., Fyfe, E., Hofer, K., and Farran, D. (2017). Early math trajectories: Low-income children's mathematics knowledge from ages 4 to 11. *Child Development*, 88(5), 1727-1742. doi: 10.1111/cdev.12662
- Sarama, J., Lange, A., Clements, D. H., and Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on emerging literacy and language. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 489-502. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.002
- Skwarchuk, S. L. (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 189-197. doi: 10.1007/s10643-009-0340-1
- Varol, F. (2013). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 541-552. doi: 10.1080/1350293X.2012.677309
- Wakabayashi, T., Andrade-Adaniya, F., Schweinhart, L. J., Xiang, Z., Marshall, B. A., and Markle, C. A. (2020). The impact of a supplementary preschool mathematics curriculum on children's early mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly* 53(4), 329-342. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.04.002
- Wasik, B. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 515-521. doi: 10.1007/s10643-008-0245-4
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., and Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360. doi: 10.3102/0013189X14553660



## “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” Programının Çocukların Sayı Becerisine Etkisi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.05.2021	02.09.2021	03.11.2021

Ayşe Kılıçkaya <sup>2</sup>  
Marmara Üniversitesi

Canan Avcı <sup>3</sup>  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

### Öz

Matematik becerilerinden sayı becerisinin ilerleyen yıllardaki matematik edinimini sağlayan en önemli etken olduğu bilinmektedir. Bu nedenle erken dönemde sayı becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Bu çalışma, küresel bir öğretim programını, “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı ile desteklemenin çocukların sayı becerisi gelişimini etkileyip etkilemediğini incelemektedir. Çalışmada, öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Yetmiş yedi anasınıfı çocuğu (38 deney; 39 karşılaştırma) çalışmaya katılmıştır. Altı hafta boyunca deney grubunda yer alan çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) programı ve “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programına katılırken karşılaştırma grubundakiler sadece MEB programını deneyimlemiştir. Çocukların sayı becerisi, Anadolu Okulöncesi Matematik Beceri Ölçeği (ANOMAT) ile ölçülmüştür. Bulgular, “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı ile desteklenen küresel MEB programına maruz kalan çocukların, sadece MEB programını deneyimleyenlere göre daha fazla gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sonuçlar, beceriye dayalı bir öğretim programıyla desteklenen küresel bir öğretim programının çocukların sayı becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

**Anahtar sözcükler:** Anasınıfı, sayı becerisi, erken çocukluk, küçük çocuklar için büyük matematik, erken matematik eğitimi.

**Etik kurul kararı:** Bu araştırma, Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün iznine (No: 45468433/604/E.2501779, Tarih: 01.03.2016) sunulmuştur.

<sup>1</sup>Bu çalışma, İnönü Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bilim dalında, Şubat 2017 yılında Dr. Öğretim Üyesi Canan Avcı danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Araştırma Görevlisi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, e-posta: aysekilickayaa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6622-7206>

<sup>3</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı, e-posta: canan.avci@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9313-4977>

## **Amaç ve Önem**

Erken çocukluk döneminde sahip olunan sayı becerisinin ilerleyen yıllardaki matematik başarısını belirleyen en önemli öge olduğu bilinmektedir (Chu, vanMarle, Rouder ve Geary, 2018; Garon-Carrier ve diğ., 2018; Hawes, Nosworthy, Archibald ve Ansari, 2019; Jordan, Glutting ve Ramineni, 2010; Jordan, Kaplan, Ramineni ve Locuniak, 2009; Marcelino, de Sousa ve Lopes, 2017; Merkley ve Ansari, 2016). Bu nedenle erken çocukluk döneminde sayı becerisinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir. Yüksek nitelikli erken çocukluk eğitimi, çocukları güçlü bir matematik temeli ile donatmak için hayati öneme sahiptir ve çocukların matematiksel gelişimini desteklediği kanıtlanmış araştırmaya dayalı bir matematik programı kullanmak bu güçlü temelin oluşturulmasına yardımcı olabilir (Bojorque, Torbeyns, Van Hoof, Van Nijlen ve Verschaffel, 2018; Clements ve Sarama 2007, 2008; Çelik ve Kandır 2013; Hofer, Farran ve Cummings, 2013; Kandır, Uyanık ve Çelik, 2017; Khomais, 2014; Presser, Clements, Ginsburg ve Ertle, 2015; Sarama, Lange, Clements ve Wolfe, 2012). Bu çalışma, gelişim odaklı MEB programının matematik odaklı “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı ile desteklenmesinin anaokulundaki çocukların sayı becerilerinin gelişimine etkisinin olup olmadığını incelemektedir.

Çocuklar, anaokuluna çok çeşitli erken sayı yeterlikleri ile başlar. Bazı çocuklar sayı isimlerini bilir ve basit toplama ve çıkarma problemlerini çözebilirken, diğerleri sayıları tanıyabilir ancak 1'den 10'a kadar saymakta zorlanabilirler (Lembke ve Foegen, 2009). Evde veya erken çocukluk eğitim ortamlarında matematik etkinliklerine maruz kalma, çocukların erken matematik yeterliklerinin oluşmasında önemli bir rol oynar (Jung, 2011; Skwarchuk, 2009). Çocuklar, formal eğitim başlamadan önce oyun ve anlamlı öğrenme etkinlikleri yoluyla erken sayı becerilerini ne kadar çok geliştirirlerse, matematiğin temel kavramlarını o kadar iyi kavrarlar (Ramani ve Siegler, 2008).

Türkiye'deki erken çocuklukta matematik eğitiminin doğasını araştıran çalışmalar, 3-6 yaş arası çocukların matematiği serbest oyunlarında sıklıkla kullandıklarını ancak öğretmenlerin gün içinde matematik etkinliklerine yeterli zaman ayırmadıklarını, gözlemlenen matematik etkinliklerinin içeriğinin temel matematiksel beceriler ile sınırlı olduğunu ve sıklıkla büyük grup ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerde çalışma kağıtlarının kullanıldığını göstermiştir (Alat, 2019). Diğer araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerinde çoğunlukla temel matematiksel becerilere odaklandığını ve bunun çocukların matematiksel gelişimini olumsuz etkilediğini bulmuştur (Claessens, Engel ve Curran, 2014; Engel, Claessens ve Finch, 2013; Engel, Claessens, Watts ve Farkas, 2016). Bu nedenle erken çocukluk eğitimi ortamlarında küçük çocukların temel matematiksel becerilerinin yanı sıra ileri matematiksel becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Çocuklar oyun yoluyla matematik kavramlarını daha iyi öğrenseler de deneyimlerini matematikleştirmek için yetişkinlerin desteğine gereksinim duyarlar (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008). Bu bakış açısıyla çelişen bir şekilde 5-6 yaş grubu çocukların bulunduğu sınıflarda yapılan gözlemlerde, matematik etkinliklerine

ayrılan sürenin günde ortalama üç dakika olduğu görülmüştür (Aydoğan ve Sağsöz-Başyurt, 2013; Varol, 2013). Verilen sürenin kısalığı, anaokullarında çocuklara sunulan matematik etkinliklerinin önceden planlanmadığını göstermektedir.

Matematik eğitiminin gerçekleştirildiği etkinlik ortamları da çocukların öğrenme çıktılarını etkiler (Ansari ve Purcell, 2017). MEB'in programı öğretmenlere günlük planlarında büyük grup, küçük grup ve bireysel olmak üzere çeşitli etkinlik ortamlarını dengeli bir şekilde kullanmalarını önermekle birlikte, öğretmenler etkinliklerin çoğunu büyük grupta gerçekleştirmektedir (Alat, 2019; Göl-Güven, 2009; Varol, 2013). Öte yandan, küçük grup kullanımının çocukların matematiği öğrenmesini olumlu yönde etkilediğine ilişkin bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (örn., Ansari ve Purcell, 2017; Camilli, Vargas, Ryan ve Barnett, 2010; Jacob, Erickson ve Mattera, 2020; Wasik, 2008).

Özetle, erken çocuklukta matematik eğitiminin niteliğini iyileştirmek için, araştırmaya dayalı ve erken çocukluk döneminde matematik eğitiminin kapsamını ve sırasını sistematik olarak ele alan bir matematik öğretim programına gereksinim duyulmaktadır (Presser, Clements, Ginsburg ve Ertle, 2015). Bu bakış açısına uygun olarak Wakabayashi ve diğ. (2020), özellikle matematik becerilerine odaklanan bir öğretim programıyla gelişim temelli bir öğretim programını desteklemenin çocukların matematik başarısını daha da artırdığını belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle bu araştırmanın amacı, gelişim temelli MEB öğretim programını matematik temelli "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik" programı ile birlikte kullanmanın, anasınıfı çocuklarının sayı becerilerini desteklemede yalnızca MEB öğretim programını kullanmaktan daha etkili olup olmadığını araştırmaktır.

## Yöntem

Bu araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda yer alan bir il merkezinde iki farklı yarı bağımsız anaokuluna giden, normal gelişim gösteren 61-72 aylık 77 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan bu çalışmada deney grubunda 38 (%60.5'i kız, %39.5'i erkek) karşılaştırma grubunda ise 39 (%48.7'si kız, %51.3'ü erkek) çocuk bulunmaktadır.

Bu çalışmada çocukların sayı becerisi gelişimine destek olmak hedefiyle Ginsburg, Greenes ve Balfanz (2003) tarafından geliştirilen "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik" programı uygulanmıştır. "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik" programı, araştırma temelli, geniş içerikli, programlı ve eğlenceli bir matematik programıdır. Program, verimli planlanmış matematik düşüncelerini tanıtmaya, karmaşık matematik görüşleri geliştirmeye, matematiksel dili kullanma ve çocukların matematikçi gibi düşüncelerini sağlama amaçlarını içermektedir. Çalışmada "Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik" programının 5 yaş programında öğretim programında yer alan ünitelerden sadece sayılar ve işlemler kullanılmıştır.

Örnekleme yer alan çocukların sayı becerisi becerilerini ölçmek amacıyla Anadolu Okulöncesi Matematik Beceri Ölçeği (ANOMAT) kullanılmıştır (Erdoğan ve diğ., 2014). Ölçek; sayılar, işlemler ve geometrik şekiller olmak üzere üç alt



boyuttan meydana gelmektedir. Bu araştırmada sayılar ve işlemler boyutları ele alınmıştır. Her çocuk için sayı alt boyutu toplam puanı ve işlem alt boyutu toplam puanı olmak üzere iki ayrı puan hesaplanmıştır.

Çocukların sayı becerisi ile ilgili ön beceri düzeylerini belirlemek amacıyla örnekleme yer alan her bir çocuğa, ANOMAT beceri ölçeği tek tek uygun bir ortamda uygulanmıştır. Öntest uygulamalarından sonra altı hafta boyunca birinci araştırmacı tarafından deney grubunda MEB programına göre uygulanan sınıf etkinliklerine ek olarak günlük 30’ar dakika beşer çocuk olacak şekilde “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programına göre hazırlanmış etkinlikler küçük grupta uygulanmıştır. Bu sırada karşılaştırma grubundaki çocuklara sadece MEB programına göre hazırlanan öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Altı hafta süren eğitimin sonunda deney ve karşılaştırma grubunda bulunan çocukların sayı yetilerindeki değişikliği belirlemek için ANOMAT beceri ölçeği tekrar uygulanmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmaya katılan tüm çocukların ön-testten son-teste ANOMAT ölçeğinin tüm boyutlarında ortalama puanlarının arttığı gözlenmiştir. Ancak deney grubunda bulunan çocukların puan artışının karşılaştırma grubundakilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunda yer alan çocukların araştırmanın başlangıcında sayı becerisi yetilerinin benzerlik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ön test puanlarına ilişkisiz örneklemler için t-testi analizi yapılmıştır. Tüm boyutlar için uygulama gruplarındaki çocukların başlangıç başarı düzeylerinin benzer olduğu bulunmuştur (sayı alt boyutu [ $t(75) = 0.584, p > .05$ ] ve işlem alt boyutu [ $t(75) = 0.168, p > .05$ ]).

MEB’in programının “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı ile desteklendiği deney ve sadece MEB’in programının uygulandığı karşılaştırma gruplarının sayı becerisi puanlarındaki (sayı ve işlem alt boyut puanları) değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Deney grubundaki çocukların sayı beceri düzeylerinde gözlemlenen artış miktarının karşılaştırma grubundaki çocukların sayı beceri düzeylerinde gözlemlenen artış miktarından anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür [ $F(1,75) = 49.33, p < .001$ ]. Benzer şekilde, uygulama grubu ile tekrarlı ölçümlerin ortak etkisinin işlem alt boyutu puanlarında gözlemlenen artış ile istatistiksel olarak ilişkili olduğu görülmektedir [ $F(1,75) = 79.06, p < .001$ ].

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yapılan analizler sonucunda MEB’in programının “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı ile desteklendiği grupta yer alan çocukların sayı becerilerinin yalnız MEB’in programının uygulandığı grupta bulunan çocukların becerilerinden daha fazla gelişim gösterdiği keşfedilmiştir. “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programının çocukların sayı becerileri üzerinde etkili olduğunu kanıtlayan bu çalışma bulgusu, daha önce yapılan deneysel (Çelik ve Kandır, 2013; Presser ve diğ., 2015)

ya da yarı deneysel çalışmaların (Kandır ve diğ., 2017; Khomais, 2014) ve deneysel olmayan bir çalışmanın (DeLoach, 2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Çocukların sayı becerisini geliştirmede “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programının MEB’in programının etkililiğini arttırmasının bazı nedenleri bulunmaktadır. MEB’in (2013) programı gelişimsel olarak uygun, bütüncül-çocuk anlayışına sahip ve geniş kapsamlı bir programdır. Esas olan gelişimsel kazanımların edindirilmesidir, konu veya tema merkezli eğitime vurgu yapılmamaktadır. MEB’in öğretim programının aksine “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı, küçük çocuklara, temel ve karmaşık matematik becerilerinin gelişimsel olarak sıralı, sistematik ve yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla kazandırılması amacıyla tasarlanmış bir öğretim programıdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programı gibi beceri temelli öğretim programlarının çocukların matematiksel gelişimini desteklemede geniş kapsamlı, bütüncül-çocuk anlayışına sahip öğretim programlarından daha etkili olduğu görülmüştür (örn., Clements ve Sarama, 2007; Hofer ve diğ., 2013; Sarama ve diğ., 2012; Wakabayashi ve diğ., 2020).

Matematik alanına odaklanmış programlara maruz kalan çocuklar, matematiksel söylemi daha fazla duymaktadır ve kullanmaktadır. Program kapsamında gün boyu süren matematik etkinliklerine daha çok maruz kalmaktadır (Greenes, Ginsburg ve Balfanz, 2004). Oysaki Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda, MEB’in geniş kapsamlı okul öncesi eğitim programının uygulandığı eğitim ortamlarında matematik etkinliklerine ayrılan zamanın, diğer tür etkinlikler ile karşılaştırıldığında çok kısa olduğu görülmektedir (Alat, 2019; Aydoğan ve Sağsöz-Başyurt, 2013; Varol, 2013).

“Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programının MEB’in öğretim programının etkililiğini arttırmasının bir diğer nedeni, “Küçük Çocuklar İçin Büyük Matematik” programının çocukların matematiksel gelişim aşamalarını göz önünde bulunduran, sistematik olarak yapılandırılmış, sıralı bir dizi etkinlik içermesidir (Greenes ve diğ., 2004). MEB programına göre oluşturulan etkinlikler ise sınıf içinde bireysel ve grup olarak çocukların ilgi, gereksinim ve gelişim düzeylerine uygun olacak şekilde öğretmen tarafından planlanmıştır. Eğitimin yöntemi, içeriği, sırası ve yoğunluğu ile ilgili karar verme sorumluluğu öğretmene verilmiştir. Ne yazık ki, Türkiye’de erken çocuklukta sistematik, sıralı, planlı ve derinlemesine matematik eğitimi yapılmamaktadır. Günlük planlarda genellikle çocuk gelişiminin farklı yönlerini (sosyal-duygusal, dilsel, bilişsel vb.) desteklemeyi amaçlayan bağlantısız etkinlikler vardır. Yüksek nitelikli erken matematik eğitimi için kapsamlı ve beceriye dayalı bir matematik öğretim programına gereksinim duyulmaktadır (NAEYC ve NCTM, 2002, 2010; NCTM, 2007; Presser ve diğ., 2015).

Bu çalışmanın bulguları, tüm eksikliklerine karşın matematik odaklı programın anasınıfı çocuklarının sayı becerileri üzerindeki etkililiğine yönelik umut verici kanıtlar sunmaktadır. Bu çalışma, kapsamlı bir bütüncül çocuk yaklaşımını savunan bir öğretim programının matematik odaklı bir programla desteklenmesinin, kapsamlı öğretim programının çocukların matematik öğrenimi üzerindeki etkinliğini

artırabileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri tarafından ulusal öğretim programıyla birlikte iyi yapılandırılmış beceri temelli bir matematik öğretim programının uygulanması, Türkiye’deki erken çocukluk eğitimi ortamlarında matematik eğitiminin niteliğinin artırılmasına yardımcı olabilir.

**Etik Kurul Kararı**


Bu araştırma, Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izni (No: 45468433/604/E.2501779, Tarih: 01.03.2016) ile İnönü Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bilim dalında, Şubat 2017 yılında Dr. Öğretim Üyesi Canan Avcı danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.





## The Effects of Positive Youth Development Based Classroom Guidance Program on Life Skills of Primary School Students<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.23.2019	09.27.2021	11.11.2021

Günnur Özbay <sup>2</sup>

Ministry of National Education

Serap Nazlı <sup>3</sup>

Ankara University

### Abstract

This study was conducted to determine whether the positive youth development based classroom guidance program affected life skills of primary school students positively. As a quantitative method, a 2x3 split plot pretest –posttest control group semi-experimental design was used. Participants included the fourth-grade students who are attending a public school in Turkey. The experimental group was given the positive youth development based classroom guidance program (12 weeks classroom guidance, 12 weeks workshop training) developed by the researchers. The Life Skills Scale was utilized to determine the life skill levels of the participants. The effects of the guidance program were analyzed by a mixed design ANOVA (2x3). The findings of the research study indicate that the positive youth development-based guidance program had a significant effect on students' relationships and social interests. The training program implemented has shown that the participants in the experimental group provide an increase in life skills related to the dimension of relationship (managing differences, resolving conflicts, cooperating, social skills and communication), social interest (involving others, empathy, sharing and nurturing relationships). Additionally, a statistically significant difference was observed between the post-test and follow-up test scores of the students in the experimental group. It was found that the effect continued for a month after the training was given to the experimental group.

**Keywords:** Positive youth development, life skills, classroom guidance program, workshop.

**Ethical committee approval:** Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>The research was formed by the first author in light of her PhD dissertation which was completed with the supervision of Prof. Dr. Serap Nazlı.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dr., Ministry of National Education, Şehit Bora Tayfur Primary School, E-mail: gunnurozbay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7569-5842>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Guidance and Counseling, E-mail: serapnazli68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-7926>

Along with the positive psychology approach research that aims to improve the positive aspects of individuals has started to gain importance. According to Henrichs (2012), in the positive psychology approach, individuals' potentials and existing powers should be focused on. This perspective increases the use of approaches based on positive psychology such as positive youth development (PYD) in many areas, especially in education. Recently, school counseling and guidance services have gained more and more importance as the education system today involves helping children and adolescents gain basic life skills, values and behaviors as well as knowledge (Nazlı, 2016). Therefore, helping students to acquire life skills is at the heart of school counseling and guidance programs.

According to Bernard (1990), the definition of youth refers to the time period between late childhood and early adolescence. Providing adequate support and opportunities during this period will help prevent individuals' risky behaviors that might be encountered in the future. The importance of skill programs at early ages has been emphasized in several studies (American School Counselor Association-ASCA, 2014; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling and Miller-Johnson, 2002; Diamond, Barnett, Thomas and Munro, 2007; Hanbury, 2008; Hanley, Heal, Tiger and Ingvarsson, 2007); and the fact that protective skills of the preventive counseling approach are crucial against potentially risky behaviors is acknowledged (Nazlı, 2016).

The PYD approach, which has been popular in recent years, has been implemented through various programs around the world. There are findings in the literature indicating that programs that are based on the PYD approach have yielded positive results. The positive effects have been seen on protecting the sexual and reproductive health of young people (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner and Lerner, 2009), decreasing problematic behaviors and increasing academic success (Benson and Saito, 2000; Bernat and Resnick, 2006; Lerner, 2005), decreasing risky behaviors (Campbell, Trzesniewski, Nathaniel, Enfield and Erbsstein, 2013), increasing self-confidence, morale and competence (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak and Hawkins, 2004; Cognition and Sprinthall, 1978), self-regulation and self-protection (Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen and Markham, 2010; Lerner, Albert, Anderson and Dowling, 2006; Lerner, Taylor and Von Eye, 2002), commitment to school, constituting social capital (Gestsdottir, Bowers, Von Eye, Napolitano and Lerner, 2010; Mahatmya, 2011), making healthy decisions (Lerner and Lerner, 2010), cognitive development (Lerner, Lerner and Benson, 2011), and social skills (Maas, Wilken, Jordan, Cullen and Place, 2006; Newmann and Rutter, 1983; Olson and Goddard, 2012; Peterson and Seligman, 2004; Roth, Brooks-Gunn, Murray and Foster, 1998; Roth and Brooks-Gunn, 2003; Sun and Shek, 2012; Youngblade et al., 2007).

The 4H program, one of the applications of PYD, can be used in any structure which serves the developmental areas that the individuals need (Durlak et al., 2007). The 4H program, in which the current study is grounded, is a PYD program based on

four personal development areas, initials of which make up 4H (Norman and Jordan, 2006). The main life skills and sub-life skills involved in it are given in Figure 1. Programs addressing individuals aged 5 to 21 aim to improve the life skills of young people. The purpose is to create individuals who constantly develop themselves and are able to adapt to the future (Aslan, 2014; Özbay, 2013).



Figure 1. 4H life skills wheel (Hendricks, 1998)

Park (2004) remarks that PYD programs are effective in discovering cognitive, social and psychological development resources in young people’s lives. These goals are in line with the ultimate goal of the Comprehensive Developmental Guidance and Counseling Programs (CDGP) designed for schools within the developmental model. With CDGP, student development is encouraged at schools, and potential problems are predicted and tried to be prevented (Nazlı, 2016).

Especially in recent years, positive approaches in school counseling services have brought new perspectives, approaches and applications to the field. For the current study, a life skills program was developed based on the positive youth development approach, which has been applied in many countries around the world despite having found still a limited place in Turkey. It is thought that this program can provide support for the preparation of programs suitable for the developmental periods of the individuals within the scope of CDGP being implemented at schools. In the classroom guidance program designed for this study the HEART category, which constitutes the main step of the 4H model was taken as a basis. The program covered life skills such as accepting the differences, conflict resolution, cooperation, social skills, communication, care for others, empathy, sharing, and nutritional relationships,

which were components of the relationship and social interest subcategory of the HEART category. The reason for addressing especially these skills is that developing these is an essential function of primary education. In addition, it is considered that the inclusion of workshops to support classroom guidance activities in the study might provide a different application area to school counselors and practitioners working in the field (Figure 1).

Overall, this study aims to explain to what extent the guidance program based on PYD was effective on the life skills of children. To this end, the researchers sought answers to the question Does classroom guidance program with a focus on positive youth development increase students' life skills levels in a positive and significant way?

### **Method**

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

### **Research Model**

As a quantitative method, a 2x3 split plot, pretest, posttest, follow-up test, control group and semi-experimental design were used.

### **Study Group**

The participants included the fourth grade students attending state primary school in Ankara the capital of Turkey. The participants were composed of fourth grade students attending to a state Primary School in Ankara. The characteristics of the fourth-grade students in all classes were examined before creating a study group. Two similar classes were randomly selected among all the 4th grade classes in terms of gender and socio-economic status. The study group consists of 41 students, 10 years old, 21 girls and 20 boys. The experimental group included 21 students (11 girls and 10 boys). The control group included 20 students (10 girls and 10 boys).

### **Designing the Classroom Guidance Program**

The classroom guidance program was prepared by the researchers by reviewing The Positive Youth Development and the Hanbury (2008) social skills program. The program was designed to address acknowledging positive characteristics of oneself and others, recognizing one's strengths, accepting differences, verbal and nonverbal communication, the importance of communication, effective listening, effective communication skills, communication barriers, using positive ways in communication, conflict resolution methods, the importance of empathy in interpersonal relations, recognizing emotions, the importance of working in groups, sharing and cooperation, the importance of friendship, effective relationship with friends, and sharing and cooperation with friends.

The classroom guidance program includes 12 sessions of classroom guidance activity and 12 workshops. Classroom guidance activities were planned to take a lesson hour (40 minute) per week, and the workshops to last two lesson hours (40 +



40 minute) at once per week. Activities were organized to embrace rich learning experiences. According to Hanbury (2008), while teaching life skills, convenient methods should be used according to age group 9-10 in order to make acquiring these skills. Since the program targeted the age group 10, it was structured with activities that require moving and active thinking. As PYD-based life skills programs emphasize expressing feelings and encouragement, activities such as pictures and games that group members could be actively involved in were used.

In the classroom guidance program designed for this study, the HEART category, which constitutes the main step of the 4H model was taken as a basis. The program covered life skills such as accepting the differences, conflict resolution, cooperation, social skills, communication, care for others, empathy, sharing, and nutritional relationships, which were components of the relationship and social interest subcategory of the HEART category (Hendricks, 1998). The reason for addressing especially these skills is that developing these is an essential function of primary education. In addition, it is considered that the inclusion of workshops to support classroom guidance activities in the study might provide a different application area to school counselors and practitioners working in the field.

The classroom guidance and workshop sessions are designed to involve one or more activities. Sessions were planned to consist of a warm up activity, introduction of the topic, objective-oriented activities, termination, feedback and evaluation stages. In the planning stage for each session, the goals of the session, how to achieve the goals, the required materials, the duration of each phase, the methods to be used, and how to receive feedback were determined. Classroom guidance activities were supported by workshops to strengthen the objectives and to make learning more persistent. After the guidance program was prepared, specialists in the field of school counseling and teachers reviewed this program. Before applying the main program effectiveness of the pilot program was tested. By applying the pilot program the appropriateness of the activities to the group, the duration, and the usability and convenience of the methods and techniques were reviewed, and the program was made ready for implementation (Table 1).

As for the control group, healthy nutrition and moving life program were implemented. Four activities (body recognition, balanced nutrition, body cleansing and eye health) were implemented by the researchers simultaneously with the experimental group.

Table 1

*Brief Description of PYD-Based Classroom Guidance Programs Sessions*

<b>Session Name</b>	<b>Content</b>	<b>Goal</b>
Session and Workshop-1	The purpose of the program	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the purpose of the program and in what kind of environment it will take place.</li> </ul>

(continued)

Table 1 (continue)

Session and Workshop-2	Knowing yourself and others	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognizes positive traits towards self and others.</li> </ul>
Session and Workshop-3	Knowing yourself and others	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recognizes the positive aspects of himself and others.</li> <li>• Understands that different characteristics of individuals are natural.</li> </ul>
Session and Workshop-4	Tolerance and respect for differences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understands the importance of being tolerant and respectful towards differences.</li> </ul>
Session and Workshop-5	Effective communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the importance of verbal and non-verbal communication.</li> <li>• Understands the importance of active listening in communication.</li> <li>• Recognizes communication barriers in interpersonal relations.</li> <li>• Realizes effective communication skills.</li> </ul>
Session and Workshop-6	Effective communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the importance of communication in interpersonal relations.</li> <li>• Comprehends communication barriers in interpersonal relations.</li> <li>• Understands the importance of using positive ways in effective communication.</li> </ul>
Session and Workshop-7	Conflict resolution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the causes of conflict in daily life.</li> <li>• Recognizes effective conflict resolution methods.</li> </ul>
Session and Workshop-8	Conflict resolution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Knows which conflict resolution skills to use in conflicts.</li> </ul>
Session and Workshop-9	Empathy and emotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the importance of empathy in interpersonal relations.</li> <li>• Distinguish between pleasant and unpleasant feelings.</li> <li>• Realizes the importance of recognizing emotions in establishing empathy in interpersonal relations.</li> </ul>
Session and Workshop-10	Sharing and collaboration in the group	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizes the importance of skills required in group work.</li> <li>• Realizes the importance of cooperation and sharing in the group.</li> <li>• Express the importance of working with the group.</li> </ul>
Session and Workshop-11	Friendship relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understands the importance of friendship.</li> <li>• Comprehends the positive reactions in effective friendship relations.</li> <li>• Understands the importance of cooperation and sharing in friendship relations.</li> </ul>
Session and Workshop-12	Program evaluation and closing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understands how to use the gains obtained in the program in her future life.</li> </ul>

### **Data Collection Instrument**

The Life Skills Scale (LSS) was developed by Tomar et al. (2016) to measure the life skills of young people within the PYD-based 4H Life Skills Model. Scale has a five-point Likert-type rating. The LSS consists of 4 dimensions, 8 sub-dimensions, 35 subscales and 133 items. From each subscale, subscale, main dimension and overall scores are obtained. Within the scope of the current study, the relationship and social interest sub-dimensions of the emotional dimension were used. The relationship sub-dimension consists of 19 items belonging to 5 subscales including managing differences, conflict resolution, cooperation, social skills, and communication. The social interest sub-dimension consists of 14 items concerning 4 subscales including interest in others, empathy, sharing, and nurturing relationships (Tomar et al., 2016).

Relationship and social interest sub-dimensions in the emotional domain of the scale were used in the research. The relationship sub-dimension consists of a total of 5 subscales and 19 items: conflict resolution, social skills, communication, cooperation and managing differences. The social interest sub-dimension consists of a total of 4 subscales and 14 items: caring for others, empathy, sharing and nurturing relationships (Tomar et al., 2016).

Within the scope of the current study, the relationship and social interest sub-dimensions of the emotional dimension were used. The relationship sub-dimension consists of 19 items belonging to 5 subscales including managing differences, conflict resolution, cooperation, social skills, and communication. The social interest sub-dimension consists of 14 items concerning 4 subscales including interest in others, empathy, sharing, and nurturing relationships (Tomar et al., 2016).

In this research study, the validity and reliability analyzes of the emotional dimension of the life skills scale were conducted by using the data collected from 4th grade students (405 students; 214 girls, 191 boys). The reliability coefficient calculated for the relationship sub-dimension was  $\alpha = .84$ . The reliability coefficients for the five subscales in this sub-dimension ranged from  $\alpha = .71$  to  $\alpha = .58$ . The reliability coefficient of the social interest sub-dimension was found to be  $\alpha = .86$ . The reliability coefficients of the four subscales in this sub-dimension ranged from  $\alpha = .80$  to  $\alpha = .55$ . According to the results of the analyses, it can be said that the reliability coefficients of the sub-dimensions are at acceptable levels.

### **Experimental Process and Data Collection Procedure**

The LSS (social interest and relationship dimensions) was applied to four fourth grade classes in the school in which the study was conducted, and information was obtained from their parents via the personal information form. The experimental and control groups were composed of two similar groups in terms of similar gender and socioeconomic status and by considering the scale results. The independent group t-test results revealed that there was no significant difference between the mean scores of the students in the experimental and the control group in any subscale of the relationship and social interest dimensions ( $p > .05$ ).

The implementation of the program lasted for 12 weeks, with one lesson hour (40 minutes) of classroom guidance activities and two lesson hours (40 + 40 minutes) workshop practice per week. The program was implemented by the researcher and the classroom teacher participated as an observer. Classroom guidance activities were held in class, and workshops were held in an environment where activities could be carried out more freely. During the implementation stage, a file that contains session evaluation forms of all sessions was prepared and filled in by the participants of the experimental group following the workshops. After the experiment, post-tests were implemented in both groups. One month later, a follow-up study was done.

### **Data Analysis**

Whether both groups were equivalent in terms of related dependent variables before the experimental procedure was examined by an independent measures t-test. Stevens (2009) states that analysis of variance, a powerful parametric technique, can be used in situations where experimental control is high and the numbers in groups are equal, even though the assumption of homogeneity of variances is violated. Lunney (1970) states that the analysis of variance can be used even in special cases where the number of degrees of freedom is at least 20 and the dependent variable is dichotomous (1-0), provided that the numbers in the groups are equal (as cited in Field, 2005). There were 21 subjects in the experimental group and 20 subjects in the control group. Based on the explanations made here, one of the subjects in the experimental group (subject ID = 2) was randomly selected and excluded from the data set, and the numbers of subjects in the groups were equalized.

The effects of the intervention program (independent variable) on each sub-dimension that constitutes a relationship and social interest were analyzed by a mixed design ANOVA (2x3). The main focus is not the main effects of A (group: experimental, control) and B (measurement: pre-test, post-test, follow-up) but the interaction effect of AB (group x measurement). Comparisons were made through repeated contrasts, in situations where the group x measurement interaction effect was significant. Grounding the comparisons on repeated contrasts, posttest and pretest scores were compared to explore the effects of the intervention, and the posttest and follow-up scores were compared to investigate the persistence of the effects. The effect sizes were calculated ( $\eta^2$ ), and .01, .06 and .14 were taken as criteria for small, moderate and large effect sizes, respectively. The level of significance was determined as .05 in the study.

### **Results**

The findings of the study are presented in two sections were given.

#### **The Effect of the Positive Youth Development-Based Guidance Program on the Relationship Sub-Dimension of Students' Life Skills**

The relationship sub-dimension of the LSS consists of managing differences, conflict resolution, collaboration, social skills and communication. The results of the two-factor analyses of variance as to whether these life-skills of the students in both

groups differed significantly through repeated measures can be seen in Tables 2-6. The repeated contrasts of the group x measurement interaction effects are also presented in the tables.

Table 2  
*Summary of ANOVA Results on Managing Differences Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	62.51	39				
Group	42.24	1	42.25	79.21	.00	.68
Error	20.27	38	.53			
Within subjects	22.00	80				
Measurement	3.70	2	1.85	22.59	.00	.37
Group $\times$ Measurement	12.08	2	6.04	73.79	.00	.66
Error	6.22	76	.08			
Total	84.51	115				
Pretest-Posttest	14.64	1	14.64	84.42	.00	.69
Error	6.59	38	.17			
Posttest-Follow-up	.58	1	.58	9.20	.00	.20
Error	2.38	38	.06			

As Table 2 indicates, the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 79.21, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 22.59, p < .05$ ) are significant. Moreover, it appears that in managing differences subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of the students in the experimental and the control group differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on managing differences subscale is significant ( $F_{(2,76)} = 73.79, p < .05$ ). According to repeated contrasts made to examine the interaction effect in more detail, a significant difference is observed between the pretest and posttest scores of the groups with large effect size, ( $F_{(1,38)} = 84.42, p < .05, \eta^2 = .69$ ). In addition to the ANOVA results,  $\eta^2$  was given to examine the effect of the independent variable on the dependent variable. When the pretest and posttest scores of both groups are examined in Table 1, it can be seen that the participants in the experimental group got significantly higher scores from the subscale than the ones in the control group. Repeated contrast results of the posttest and the follow-up scores indicate a significant difference and a large effect size ( $F_{(1,38)} = 9.20, p < .05, \eta^2 = .20$ ).

Table 3

*Summary of ANOVA Results on Conflict Resolution Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	partial $\eta^2$
Between subjects	24.42	39				
Group	18.22	1	18.22	111.85	.00	.75
Error	6.19	38	.16			
Within subjects	79.04	80				
Measurement	10.45	2	5.22	7.76	.00	.17
<i>Group x Measurement</i>	17.41	2	8.70	12.92	.00	.25
Error	51.18	76	.67			
Total	103.45	115				
Pretest-Posttest	17.78	1	17.78	9.21	.00	.20
Error	77.10	38	2.03			
Posttest-Follow-up	1.74	1	1.74	11.79	.00	.24
Error	5.59	38	.15			

In Table 3, it is seen that the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 111.85, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 7.76, p < .05$ ) are significant. It appears that in conflict resolution subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of the students in both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on the conflict resolution subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 12.92, p < .05$ ). In addition, according to repeated contrasts, a significant difference is observed between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 9.21, p < .05, \eta^2 = .20$ ).

Table 4

*Summary of ANOVA Results on Collaboration Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	25.12	39				
Group	15.49	1	15.49	61.06	.00	.62
Error	9.64	38	.25			
Within subjects	44.59	80				
Measurement	8.87	2	4.43	31.24	.00	.45
<i>Group x Measurement</i>	24.94	2	12.47	87.88	.00	.70
Error	10.78	76	.14			
Total	69.72	115				
Pretest-Posttest	31.21	1	31.21	119.94	.00	.76
Error	9.89	38	.26			
Posttest-Follow-up	.90	1	.90	4.70	.04	.11
Error	7.28	38	.19			

Table 4 shows that the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 61.06, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 31.24, p < .05$ ) are significant. Additionally, in the collaboration subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on the collaboration subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 87.88, p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference was seen between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 119.94, p < .05, \eta^2 = .76$ ). When the pretest and posttest scores of both groups are examined, it can be seen that the change in the subscale scores of the experimental group is significantly greater than the control group. Repeated contrast results of the posttest and the follow-up scores indicate a significant difference and a moderate effect size, ( $F_{(1,38)} = 4.70, p < .05, \eta^2 = .11$ ).

Table 5  
Summary of ANOVA Results on Social Skills Subscale

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	28.28	39				
Group	19.49	1	19.49	84.19	.00	.69
Error	8.79	38	.23			
Within subjects	42.54	80				
Measurement	10.73	2	5.36	86.82	.00	.70
Group x Measurement	27.12	2	13.56	219.44	.00	.85
Error	4.70	76	.06			
Total	70.82	115				
Pretest-Posttest	34.22	1	34.22	325.65	.00	.90
Error	3.99	38	.10			
Posttest-Follow-up	.90	1	.90	7.64	.01	.17
Error	4.48	38	.12			

As Table 5 indicates, the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 84.19, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 86.82, p < .05$ ) are significant. Moreover, it appears that in the social skills subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on the social skills subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 219.44, p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference is seen between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 325.65, p < .05, \eta^2 = .90$ ). When the pretest and posttest scores of both groups are examined, it is clear that the change in the subscale scores of the experimental group is significantly greater than the control group. Repeated contrast results of the posttest and the follow-up scores indicate a significant difference and a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 7.64, p < .05, \eta^2 = .17$ ).

Table 6  
*Summary of ANOVA Results on Communication Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	27.36	39				
Group	19.60	1	19.60	95.93	.00	.72
Error	7.76	38	.20			
Within subjects	46.00	80				
Measurement	10.68	2	5.34	44.72	.00	.54
Group $\times$ Measurement	26.25	2	13.13	109.98	.00	.74
Error	9.07	76	.12			
Total	73.36	115				
Pretest-Posttest	30.19	1	30.19	113.06	.00	.75
Error	10.15	38	.27			
Posttest-Follow-up	1.81	1	1.81	9.85	.00	.21
Error	6.97	38	.18			

In Table 6, it is seen that the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 95.93, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 44.72, p < .05$ ) are significant. In addition, in the communication subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on the communication subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 109.98, p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference is seen between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 113.06, p < .05, \eta^2 = .75$ ). When the pretest and posttest scores of both groups are examined, it is clear that the change in the subscale scores of the experimental group is significantly greater than the control group. Repeated contrast results of the posttest and the follow-up scores indicate a significant difference and a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 9.85, p < .05, \eta^2 = .21$ ).

#### **The Effect of the Positive Youth Development-Based Guidance Program on the Social Interest Sub-Dimension of Students' Life Skills**

The social interest sub-dimension of the Life Skills Scale consists of an interest in others, empathy, sharing, and nurturing relationships. The results of the two-factor analyses of variance as to whether these life-skills of the students in both groups differed significantly through repeated measures are given in Tables 7, 8, 9 and 10. The repeated contrasts of the group  $\times$  measurement interaction effects are also presented.



Table 7  
 Summary of ANOVA Results on Interest in Others Subscale

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	15.65	39				
Group	10.76	1	10.76	83.70	.00	.69
Error	4.89	38	.13			
Within subjects	36.58	80				
Measurement	7.12	2	3.56	25.72	.00	.40
Group x Measurement	18.95	2	9.48	68.47	.00	.64
Error	10.52	76	.14			
Total	52.24	115				
Pretest-Posttest	21.02	1	21.02	94.00	.00	.71
Error	8.50	38	.22			
Posttest-Follow-up	1.60	1	1.60	8.53	.01	.18
Error	7.12	38	.19			

In Table 7, the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 83.70, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 25.72, p < .05$ ) are significant. Additionally, in interest in others subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on interest in others subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 68.47, p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference is seen between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 94.00, p < .05, \eta^2 = .71$ ).

Table 8  
 Summary of ANOVA Results on Empathy Subscale

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	14.59	39				
Group	12.19	1	12.19	192.73	.00	.84
Error	2.40	38	.06			
Within subjects	33.08	80				
Measurement	6.19	2	3.10	32.26	.00	.46
Group x Measurement	19.60	2	9.80	102.15	.00	.73
Error	7.29	76	.10			
Total	47.68	115				
Pretest-Posttest	19.60	1	19.60	90.07	.00	.70
Error	8.27	38	.22			
Posttest-Follow-up	2.63	1	2.63	24.22	.00	.39
Error	4.12	38	.11			

As Table 8 indicates, the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 192.73, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} =$

32.26,  $p < .05$ ) are significant. In the empathy subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on the empathy subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 102.15$ ,  $p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 90.07$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .70$ ).

Table 9

*Summary of ANOVA Results on Sharing Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	17.73	39				
Group	14.00	1	14.00	142.84	.00	.79
Error	3.72	38	.10			
Within subjects	39.93	80				
Measurement	7.16	2	3.58	30.22	.00	.44
Group x Measurement	23.76	2	11.88	100.22	.00	.72
Error	9.01	76	.12			
Total	57.56	115				
Pretest-Posttest	26.68	1	26.68	96.75	.00	.72
Error	10.48	38	.28			
Posttest-Follow-up	1.88	1	1.88	15.98	.00	.30
Error	4.47	38	.12			

Table 9 shows that the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 142.84$ ,  $p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 30.22$ ,  $p < .05$ ) are significant. In sharing subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on sharing subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 100.22$ ,  $p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference is seen between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 96.75$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .72$ ).

Table 10

*Summary of ANOVA Results on Nurturing Relationships Subscale*

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Between subjects	15.80	39				
Group	12.92	1	12.92	171.24	.00	.82
Error	2.88	38	.08			

(continued)

Table 10 (continued)

Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Partial $\eta^2$
Within subjects	23.41	80				
Measurement	1.18	2	.59	3.65	.03	.09
Group x Measurement	9.96	2	4.98	30.84	.00	.45
Error	12.27	76	.16			
Total	39.21	115				
Pretest-Posttest	8.71	1	8.71	28.11	.00	.42
Error	11.78	38	.31			
Posttest-Follow-up	2.02	1	2.02	11.99	.00	.24
Error	6.42	38	.17			

Table 10 shows that the main effects of the group (experimental–control), ( $F_{(1,38)} = 171.24, p < .05$ ) and measurement (pretest–posttest–follow-up) ( $F_{(2,76)} = 3.65, p < .05$ ) are significant. In nurturing relationships subscale, pretest, posttest, and follow-up scores of both groups differed significantly; that is, the interaction effect of the group and repeated measures on nurturing relationships subscale is significant, ( $F_{(2,76)} = 30.84, p < .05$ ). According to repeated contrasts, a statistically significant difference between the pretest and posttest scores of the groups with a large effect size, ( $F_{(1,38)} = 28.11, p < .05, \eta^2 = .42$ ).

#### Discussion, Conclusion and Suggestions

The results show that the PYD based classroom guidance program had a significant effect on students’ relationship and social interest life skills related, and this effect continued through the follow-up, too. This suggests that the students who participated in the life skills training program have improved their relationship and social interest life skills. Previous studies in the literature support these findings. For example, 4H programs have been proven to develop interpersonal relationships, problem solving and social skills (Cappella and Weinstein, 2006; Durlak and Weissberg, 2007), nurturing relationships (Butts, Bazemore and Meroe, 2010; Wright and Weidong, 2009) group work, accepting the differences (Fitzpatrick, Cagne, Jones, Loble, and Phelps, 2005), communication (Robinson and Zajicek 2005), development of collaborative relationships (Solomon, Battistich, Watson, Schaps, and Lewis, 2000), and conflict resolution (Sun and Stewart, 2007).

A study of the life skills involved in this study is the one conducted by Madsen, Hicks and Thompson (2011) with a similar age group. This semi-experimental study was conducted with fifth grade students. The program proved effective in the acquisition and development of life skills such as problem solving, care for others, and being a part of a group. Another study involving 4H application on communication and problem-solving life skills was conducted with the 10-11 age group. The results of the research study suggest that 4H applications have a positive influence on students’ acquisition of life skills (Kreikemeier, 2015). Similarly, another study involving friendship and problem-solving life skills was conducted by the New York State 4H Youth Organization (2015), stated that the program contributed to the

young people in developing this kind of life skills. As a result of his study conducted with 400 4H individuals aged 4-18, Morris (1996) reported an increase in working and cooperative behaviors in the group.

In her study, Nazlı (2008) found that teachers have adopted classroom guidance applications and the developmental-preventive guidance approach of CDGP. Classroom guidance is considered crucial in the CDGP in terms of reaching a larger number of students at schools. In this study, classroom guidance was implemented with a different application area. The key to making PYD successful at schools is to consider the research studies and the results related to it within a systematic approach (Gomez and Ang, 2007). In the PYD approach, all support areas of the individuals, the systems they are affected by, and their social environment are important.

PYD programs emphasize active participation of learners. For this reason, in this study, workshops that require the active participation of the students were carried out. Madsen et al. (2011) emphasized that activities involving physical movement, problem solving skills, group work and sharing, during which students are active, are effective in students' acquiring life skills. Today, schools use various types of school counseling models with different contents. However, school counseling services constantly change to meet evolving needs. There exist studies on the cross-cultural relevance of PYD practices, as well (Benson, Roehlkepartain, and Scales, 2012; McBride, Johnson, Olate, and O'Hara, 2011; Sun and Shek, 2012).

All in all, when the results of the current study showed a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores that participants in the experimental group of the study got from the Life Skills Scale. In light of the findings, it can be argued that the PYD based classroom guidance program can be used to help students acquire and develop life skills. This study was conducted with fourth grade students at a primary school. Since PYD applications cover the age range 5-21, they offer opportunities to develop and implement these programs at different age levels. The 4H program encompasses four areas of personal development (Hands, Health, Head, Heart). Only one of those areas was dealt with in this research study. However, the program can be expanded to cover four areas. The program that was held during school hours can also be applied outside the school hours. The program lasted 12 weeks and consisted of 24 sessions. Programs can be made longer and broader fitting the age and grade levels of students. In this study, the follow-up was performed one month after the end of the experimental procedure. Follow-up measurements can be performed in such a way as to observe long-term effects. The study was conducted on students with normal development at the primary school level. It may be advisable to take advantage of 4H practices with disadvantaged individuals to help them gain life skills. The limitations of the research are as follows. The research includes the fourth grade students who make up the experimental and control groups. For this reason, it is thought that the findings obtained as a result of the research can be generalized to the experimental and control groups participating in the research.

### **Ethical Committee Approval**

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

### **References**

- American School Counselor Association (2014). *ASCA national standards for students*. Alexandria, VA: Author. Retrieved from [https://static.pdesas.org/content/documents/asca\\_national\\_standards\\_for\\_students.pdf](https://static.pdesas.org/content/documents/asca_national_standards_for_students.pdf)
- Aslan, S. (2014). Positive development of youth: The example of United States of Illinois. *Journal of Youth Studies*, 2(4), 80-101. Retrieved from [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/56275/mod\\_resource/content/0/GENC%CC%A7LI%CC%87G%CC%86I%CC%87N%20POZI%CC%87TI%CC%87F%20GELI%CC%87S%CC%A7I%CC%87MI%CC%87.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/56275/mod_resource/content/0/GENC%CC%A7LI%CC%87G%CC%86I%CC%87N%20POZI%CC%87TI%CC%87F%20GELI%CC%87S%CC%A7I%CC%87MI%CC%87.pdf)
- Balsano, A., Phelps, E., Theokas, C., Lerner, J. V., and Lerner, R. M. (2009). Patterns of early adolescents' participation in youth developing programs having positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 249-259. doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00595.x
- Benson, P. L., and Saito, R. N. (2000). *The scientific foundations of youth development. youth development: Issues, challenges and directions*. Philadelphia, PA: Public Ventures.
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., and Scales, P. C. (2012). Spirituality and positive youth development. In L. Miller (Ed.) *The Oxford handbook of psychology and spirituality and consciousness* (pp. 468-485). New York: Oxford University Press.
- Bernard, M. E. (1990). Rational emotive therapy with children and adolescents: Treatment strategies. *School Psychology Review*, 19(3), 294-303. doi: 10.1080/02796015.1990.12085468
- Bernat, D. H., and Resnick, M. D. (2006). Healthy youth development: Science and strategies. *Journal of Public Health Management and Practice*. Supplement 6(12), 10-16. doi: 10.1097/00124784-200611001-00004
- Butts, J. A., Bazemore, G., and Meroe, A. S. (2010). *Positive youth justice: Framing justice interventions using the concepts of positive youth development. Coalition for juvenile justice*. Washington DC: DT Kindler Communications. Retrieved from [https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1411&context=jj\\_pubs](https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1411&context=jj_pubs)

- Campbell, D., Trzesniewski, K., Nathaniel, K. C., Enfield, R. P., and Erbsstein, N. (2013). Positive youth development merits state investment. *California Agriculture*, 67(1), 38-46. Retrieved from <https://escholarship.org/content/qt68v3t9kq/qt68v3t9kq.pdf?t=n3ply8&v=lg>
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., and Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education. Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Development Science*, 6(1), 142-157. doi: 10.1207/S1532480XADS0601\_05
- Cappella, E, and Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development*, 15(3), 434-462. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00350.x
- Catalano, R. F., Berglund, B. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., and Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States. Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Cognetta, P. V., and Sprinthall, N. A. (1978). Students as teachers: Role taking as a means of promoting psychological and ethical development during adolescence. *Character Potential: A Record of Research*, 8(4), 188-195. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1980-12836-001>
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., and Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science New York*, 318(5855), 1387-1388. doi: 10.1126/science.1151148
- Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for academic, Social and Emotional Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505368.pdf>
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., ..., Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3), 269-286. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%252Fs10464-007-9112-5>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Ed.). London: Sage Publications.
- Fitzpatrick, C., Cagne, K. H., Jones, R., Loble, J., and Phelps, L. (2005). Life skills development in youth. Impact research in action. *Journal of Extension*, 43(3). Retrieved from <https://archives.joe.org/joe/2005june/rb1.php>
- Gavin, L. E., Catalano, R. F., David-Ferdon, C., Gloppen, K. M., and Markham, C. M. (2010). A review of positive youth development programs that promote

- adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescents Health*, 46(3), 75-91. Retrieved from [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00639-9/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00639-9/fulltext)
- Gestsdottir, S., Bowers, E., Von Eye, A., Napolitano, C. M., and Lerner, R. M. (2010). Intentional self regulation in middle adolescence: The emerging role of loss-based selection in positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 764-782. doi: 10.1007/s10964-010-9537-2
- Gomez, B. J., and Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory Into Practice*, 46(2), 97-104. doi: 10.1080/00405840701232752
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook: An active learning handbook for working with children and young people*. Retrieved from <https://www.childrenforhealth.org/wp-content/uploads/2016/11/Download-4-LifeSkills-Handbook.pdf>
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., and Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300. doi: 10.1901/jaba.2007.57-06
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model: Incorporating developmentally appropriate learning opportunities to assess impact of life skill development*. Retrieved from <https://store.extension.iastate.edu/product/182>
- Henrichs, C. (2012). Psychodynamic positive psychotherapy emphasizes the impact of culture in the time of globalization. *Psychology*, 3(12a), 1148-1152. doi: 10.4236/psych.2012.312A169
- Kreikemeier, J. M. (2015). *A study of life skills from traditional and afterschool 4H participants* (Master These). University of Nebraska, Lincoln. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/cehsdiss/231>
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases*. <https://lifehouseduluth.org/wp-content/uploads/2015/02/Positive-Youth-Development1.pdf>
- Lerner, R. M., Albert, A. E., Anderson, P. M., and Dowling, E. M. (2006). On making humans human: Spirituality and the promotion of positive youth development. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener and P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, (pp. 60-72). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lerner, R. M., and Lerner, J. V. (2010). *The positive development of youth: Report of the findings from the first seven years of the 4h study of positive youth development*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=E4FA8057288E09760C06B19E4896FF75?doi=10.1.1.432.5862&rep=rep1&type=pdf>

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., and Benson, J. B. (2011). *Positive youth development: Research and applications for promoting thriving in adolescence*. London: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00001-4
- Lerner, R. M., Taylor, C. S., and Von Eye, A. (2002). *Pathways to positive development among diverse youth: New directions for youth development*. Medford, MA: Wiley Periodicals inc.
- Maas, S. E., Wilken, C. S., Jordan, J., Cullen, G., and Place, N. (2006). A comparison of 4-H and other youth development organizations in the development of life skills. *Journal of Extension*, 44(5). Retrieved from <https://archives.joe.org/joe/2006october/rb2.php>
- Madsen, K. A., Hicks, K., and Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school based program. *American School Health Association*, 81(8), 462-470. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00615.x
- Mahatmya, D. (2011). *Pathways to positive youth development: Identifying family, school, and neighborhood influences on civic involvement in emerging adulthood* (Graduate theses and dissertations). Iowa State University. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3038&context=etd>
- McBride, A. M., Johnson, E., Olate, R., and O'Hara, K. (2011). Youth volunteer service as positive youth development in Latin America and the Caribbean. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 34-41. Retrieved from <https://www.academia.edu/18450028/>
- Morris, J. C. (1996). *Self-perceived youth leadership life skills development among Iowa 4H members* (Retrospective theses and dissertations). Iowa State University, Ames, Iowa. Retrieved from <https://lib.dr.iastate.edu/rtd/11122>
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/857288> adresinden erişilmiştir.
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları. 5. Baskı*, Ankara: Anı Yayınevi.
- New York State 4H Youth Organization. (2015). *4H youth development*. Retrieved from <https://nys4-h.org/what-is-4h>
- Newmann, F. M., and Rutter R. A. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development: Final Report*. Washington, DC: Educational Resources Information Center.
- Norman, M. N., and Jordan, J. C. (2006). *Targeting life skills in 4H*. Retrieved from [https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9\\_Targeting\\_Life\\_Skills.pdf](https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/101.9_Targeting_Life_Skills.pdf)



- Olson, J. R., and Goddard, H. W. (2012). Applying prevention and positive youth development theory to predict depressive symptoms among young people. *Youth and Society*, 47(2), 222-244. doi: 10.1177/0044118X12457689
- Özbay, Y. (2013). Positive youth development. *Journal of Educator*, 21, 12-15.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. doi: 10.1177/0002716203260078
- Peterson, C., and Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Robinson, C. W., and Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *Hort Technology*, 15(3), 453-457. doi: 10.21273/HORTTECH.15.3.0453
- Roth, J. and Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00421-4
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., and Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459. doi: 10.1207/s15327795jra0804\_2
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., and Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-52. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1009609606692>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. Ed.). New York: Routledge.
- Sun, J., and Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-56. Retrieved from [https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/16324/47268\\_1.pdf;jsessionid=CE9B6B9004581C37794F3A0E2381B074?sequence=1](https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/16324/47268_1.pdf;jsessionid=CE9B6B9004581C37794F3A0E2381B074?sequence=1)
- Sun, R. C. F., and Shek, D. T. L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559. doi: 10.1007/s11205-011-9786-9
- Tomar, İ. H., Büyüköztürk, Ş., Özbay, Y., Eşici, H., Aydoğan, D., Ayaz, A., ..., Demir, Ö. O. (2016). *Development of positive youth development-based life skills training program for gifted children*. Paper presented at the Scientific and Technological Research Council of Turkey, Ankara.

- Wright, P., and Weidong, L. (2009) Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 241-251. doi: 10.1080/17408980801974978
- Youngblade, L.M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., and Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(1), 47-53. doi: 10.1542/peds.2006-2089H



## Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	23.12.2019	27.09.2021	11.11.2021

**Günnur Özbay** <sup>2</sup>  
Milli Eğitim Bakanlığı

**Serap Nazlı** <sup>3</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma deney-kontrol gruplu, ön-son-izleme testinden oluşan yarı deneysel desende yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubuna araştırmacılar tarafından hazırlanan 24 oturumluk (12 sınıf rehberliği etkinliği ve 12 atölye eğitimi) sınıf rehberliği programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini test etmek için Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları uygulanan programın ilişki ve sosyal ilgiyi içeren her bir alt boyut üzerindeki etkisi, karışık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularında deney grubunu oluşturan öğrencilerin ilişki (iletişim, çatışma çözme, sosyal beceriler, işbirliği yapma ve farklılıkları yönetme) sosyal ilgi (empati, besleyici ilişkiler, paylaşma ve başkalarıyla ilgilenme) boyutuna ait yaşam becerilerinde artış sağladığını ve bunun izlemede etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

*Anahtar sözcükler:* Pozitif genç gelişimi, yaşam becerileri, sınıf rehberliği programı, atölye.

*Etik kurul kararı:* Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup>Bu araştırma, birinci yazarın Prof. Dr. Serap Nazlı danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Dr. Yeni Mahalle Şehit Bora Tayfur İlkokulu, E-posta: gunnurozbay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7569-5842>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: serapnazli68@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8875-7926>

### Amaç ve Önem

Pozitif psikoloji yaklaşımı ile beraber, bireylerin olumlu yönlerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır. Henrichs'e (2012) göre pozitif psikolojide bireylerin potansiyellerine ve var olan güçlerine odaklanılmaktadır. Bu bakış açısı pozitif psikolojiyi temel alan pozitif genç gelişimi (PGG) gibi yaklaşımların özellikle eğitimde pek çok alanlarda kullanımını artırmaktadır. Günümüzde eğitim sisteminin bilginin yanında çocuk ve gençlere temel yaşam becerileri, değerleri ve davranışlarını da kapsaması okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemini artırmaktadır (Nazlı, 2016). Bu nedenle PDR programlarının odak noktasında yaşam becerilerinin kazandırılması yer almaktadır.

Bernard'a (1990) göre gençlik dönemi, ilkokulun son dönemleri ile ilk ergenliğin olduğu dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde yeterli destek ve fırsatların sağlanması, ilerde karşılaşacağı riskli davranışları ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Beceri programlarının küçük yaşlarda kazandırılmasının önemi çeşitli araştırmalarda vurgulanmakta (American School Counselor Association-ASCA, 2014; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling ve Miller-Johnson, 2002; Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007; Hanbury, 2008; Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson, 2007); önleyici PDR perspektifi ile koruyucu becerilerin olası riskli davranışlara karşı önemli olduğu kabul edilmektedir (Nazlı, 2016).

Son yıllarda popüler olan PGG yaklaşımı, dünyada çeşitli programlar aracılığıyla uygulanmıştır. PGG yaklaşımını temel alan programların, yapılan çalışmaları olumlu yönde etkilediğine dönük alanyazında bulgular söz konusudur. PGG uygulamalarından biri olan 4H programı, bireyin gereksinim duyduğu gelişimsel alanlara hizmet veren her yapıda kullanılabilir (Durlak ve Weissberg, 2007). Araştırmada temel alınan 4H programı pozitif genç gelişimi programlarından biri olup, 4H programı dört kişisel gelişim (El, Sağlık, Düşünce, Duygu) alanını kapsamaktadır (Norman ve Jordan, 2006).

Bu araştırmada Türkiye'de yeni uygulama alanı bulan, ancak dünyada pek çok ülkede uygulanan pozitif genç gelişimi yaklaşımı temel alınarak yaşam becerileri programı hazırlanmıştır. Geliştirilen sınıf rehberliği programı ile okullarda uygulanacak Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) kapsamında bireylerin gelişim dönemlerine uygun programların hazırlanmasına destek sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada tasarlanan sınıf rehberliği programında, 4H modelinin ana basamağını oluşturan, yaşam becerilerine vurgu yapan HEART (DUYGU) kategorisi temel alınmış ve bu kategoride yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt kategorisindeki farklılıkları kabul etme, iletişim, diğerleriyle ilgilenme, empati, besleyici ilişkiler, çatışma çözme, işbirliği, sosyal beceriler gibi yaşam becerileri ele alınmıştır. Özellikle bu becerilerin ele alınmasının nedeni bu becerilerin kazandırılmasının ilköğretimin önemli işlevlerinden olmasıdır. Araştırmada sınıf rehberliğine destek olarak atölye eğitimlerinin uygulanmasının alanda çalışan psikolojik danışman ve uygulayıcılara farklı bir uygulama alanı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, pozitif genç gelişimi temelli hazırlanan sınıf rehberliği programının çocukların yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programı, öğrencilerin yaşam becerilerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde arttırmakta mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

### **Yöntem**

**Çalışma grubu.** Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bir devlet okulunda eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulma aşamasında ilk olarak okuldaki tüm dördüncü sınıf şubelerindeki öğrenciler incelenmiş ve özellikleri belirlenmiştir. Dördüncü sınıf şubelerini oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik dağılımları karşılaştırılarak birbirine yakın iki şube kura ile belirlenmiştir. Kura sonucu şubelerin biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney gurubu 21 öğrenci (11 kız, 10 (erkek), kontrol grubu ise 20 öğrenciden (10 kız, 10 erkek) olmak üzere toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır.

**Sınıf rehberliği ve atölye programının tasarlanması.** Deney grubuna uygulanacak program 24 oturumu içeren 12 sınıf rehberliği ve 12 atölye çalışmasını içerecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulanan programın içeriğinde kendine ve başkalarına yönelik olumlu özellikleri tanıma, kendine ilişkin güçlü yönleri tanıma, farklılıkları kabul, sözel ve sözel olmayan iletişim yolları, iletişimin önemi, etkin dinleme, etkili iletişim becerileri, iletişim engelleri, iletişimde olumlu yolları kullanma, çatışma nedenleri ve çatışma çözme yöntemleri, empatinin kişilerarası ilişkilerde önemi, duyguları tanıma, grupla çalışmanın önemi, işbirliği ve paylaşım, arkadaşlığın önemi, etkili arkadaşlık ilişkileri, arkadaşlık ilişkisinde paylaşım ve işbirliği konuları ele alınmıştır. Oturumlarda içerik uygulaması aşamasında etkinliklerden yararlanılmış ve her bir oturumda bir veya daha fazla etkinliklerden yararlanılmıştır.

Oturum planlaması belirlenen kazanıma yönelik giriş, etkinlikler (bir veya daha fazla), oturumu sonlandırma, oturum sonunda geri bildirim alma ile oturum ve kazanıma yönelik değerlendirme aşamalarından oluşacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Program içeriğini oluşturan oturumların planlama aşamasında ayrıca oturum amaçları, bu amaçların aktarılma şekli, kullanılacak materyaller, araç gereçler, oturumun ne kadar süreceği, geri bildirimlerin nasıl alınacağı belirlenmiştir. Kazanımların pekiştirilmesi, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı için sınıf rehberliği etkinlikleri atölye eğitimleri ile de desteklenmiştir.

Sınıf rehberliği etkinlikleri haftada bir gün bir ders saati (40 dakika), atölye çalışması haftada bir gün iki ders saatini (40 + 40 dakika) içerecek biçimde planlanmıştır. Etkinlikler zengin öğrenme yaşantıları içerecek biçimde düzenlenmiştir. Hanbury (2008) yaşam becerilerinin öğretiminde yaş grubuna uygun olarak belirlenen ve kullanılan yöntemlerin bu becerilerin kazandırılmasında etkili olacağını belirtmiştir. Bu nedenle program deneklerin etkin katılımının sağlandığı, hareketli, etkin düşünmeye olanak verici etkinliklerle yapılandırılmıştır. Yaşam

becerileri eğitim programında (PGG temelli) ayrıca deneklerin duygularını belirtme, cesaretlendirme önemli görüldüğünden resimler, oyunlar gibi etkin katılımlı etkinlikler kullanılmıştır.

**Veri toplama aracı.** Bu çalışmada verileri toplamak için Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek, Tomar ve diğ. (2016) tarafından PGG temelli 4H Yaşam Becerileri Modeli kapsamında gençlerin yaşam becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. YBÖ dört boyut, sekiz alt boyut, 35 alt ölçek ve 133 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte her alt ölçek, alt boyut, ana boyut ve genel toplam puan elde edilmektedir. Her beceriye ilişkin alt ölçek puanının yüksek olması öğrencinin o beceriye daha çok sahip olma durumunu göstermektedir. Genel toplam puanın yüksek olması kişinin genel yaşam beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tomar ve diğ., 2016).

Araştırma kapsamında ölçeğin duygusal alan boyutunda yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt boyutları kullanılmıştır. İlişki alt boyutu, çatışma çözme, sosyal beceriler, iletişim, işbirliği ve farklılıkları yönetme olmak üzere toplam beş alt ölçekten ve 19 maddeden oluşmaktadır. Sosyal ilgi alt boyutu ise başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşım ve besleyici ilişkiler olmak üzere toplam dört alt ölçekten ve 14 maddeden oluşmaktadır (Tomar ve diğ., 2016).

Bu araştırma kapsamında yaşam becerileri ölçeğinin duygusal alan boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri; 4. sınıfta öğrenim gören (405 öğrenci: 214 kız, 191 oğlan) öğrencilerden toplanan veriler kullanılarak da gerçekleştirilmiştir. İlişki alt boyutuna ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .84$  olarak bulunmuştur. Bu alt boyutta yer alan beş alt ölçeye ilişkin güvenilirlik katsayıları ise  $\alpha = .71$  ile  $\alpha = .58$  arasında değişmektedir. Sosyal İlgil alt boyutuna ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise  $\alpha = .86$  olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta yer alan dört alt ölçeye ilişkin güvenilirlik katsayıları ise  $\alpha = .80$  ile  $\alpha = .55$  arasında değişmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında alt boyutların güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

**Veri analizi.** Araştırma verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde ilgili bağımlı değişkenler açısından denk olup olmadıkları, ilişkisiz ölçümler için t testi ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen müdahale programının (bağımsız değişkenin) ilişki ve sosyal ilgiyi oluşturan her alt boyut üzerindeki etkisi, karışık ölçümler (2x3) için varyans analizi ile incelenmiştir. Karşılaştırmaların ardışık ölçümler üzerinden yürütülmesi ile son test ve ön test puanları karşılaştırılarak deneysel müdahalenin etkisi ve izleme testi ve son test puanları karşılaştırılarak etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Karşılaştırmalarda anlamlı farkların söz konusu olduğu durumlarda etki büyüklükleri hesaplanmış ( $\eta^2$ ) ve küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## **Bulgular**

Araştırma bulgularına göre pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının öğrencilerin ilişki ve sosyal ilgi boyutuna ilişkin yaşam becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Uygulanan programın deney grubundaki deneklerin ilişki (çatışma çözme, farklılıkları yönetme, sosyal beceriler, işbirliği yapma ve iletişim), sosyal ilgi (empati, başkalarıyla ilgilenme, paylaşma ve besleyici ilişkiler) boyutuna ait yaşam becerileri düzeylerinde artış sağladığını ve bunun izlemede etkisinin devam ettiği görülmüştür.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları, pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının öğrencilerin ilişki ve sosyal ilgi boyutuna ait yaşam becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaptığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir. Bu durum programına katılan katılımcıların ilişki ve sosyal ilgi yaşam becerilerinde artış sağladığını göstermektedir. İlgili alanyazındaki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin 4H programlarının kişilerarası ilişkiler, problem çözme ve sosyal beceriler (Cappella ve Weinstein, 2006; Durlak ve Weissberg, 2007), besleyici ilişkiler geliştirme (Butts, Bazemore ve Meroe, 2010; Wright ve Weidong, 2009), empati ve problem çözme becerisi, takım çalışması, farklılıkları kabul etme (Fitzpatrick, Cagne, Jones, Lobley ve Phelps, 2005), grup çalışması, iletişim (Robinson ve Zajicek, 2005), işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirme (Solomon, Battistich, Watson, Schaps ve Lewis, 2000) ve çatışma çözme (Sun ve Stewart, 2007) boyutlarında olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yer alan yaşam becerilerine dönük yapılan bir araştırma ise benzer yaş grubu üzerinde Madsen, Hicks ve Thompson (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Yarı deneysel olan bu çalışma beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Programın problem çözme, başkalarını önemseme, grubun bir parçası olma gibi yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir. İletişim ve problem çözme yaşam becerilerini içeren bir diğer 4H uygulamasının yer aldığı araştırma, 10-11 yaş grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları 4H uygulamalarının yaşam becerilerini kazandırmada olumlu etkiye sahip oldukları yönündedir (Kreikemeier, 2015). Benzer biçimde arkadaşlık ilişkileri, problem çözme gibi yaşam becerilerini içeren bir diğer çalışma New York Eyalet 4H Gençlik Organizasyonu (New York State 4H Youth Organization, 2015) tarafından gerçekleştirilmiş ve programların gençlerin bu tür yaşam becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Morris (1996) yaşları 4-18 olan 4H üyesi 400 birey ile gerçekleştirdiği program sonunda grupta çalışma ve işbirliği davranışlarda artış olduğunu belirtmiştir.

Nazlı (2008) araştırmasında öğretmenlerin KGRP'de yer alan sınıf rehberliği uygulamasını ve gelişimsel-önleyici rehberlik yaklaşımını benimsediklerini saptamıştır. Sınıf rehberliği okullarda daha çok öğrenciye ulaşması açısından KGRP'de önemli görülmektedir. Bu çalışmada da sınıf rehberliği farklı bir uygulama alanı ile kullanılmıştır. Pozitif genç gelişimini okullarda başarılı kılmanın

anahtarı, gerçekleştirilen çalışmalar ve sonuçları bir sistem geneli içinde ele almaktır (Gomez ve Ang, 2007). Pozitif genç gelişimi yaklaşımında birey için bütün destek alanları, etkilendiği sistem, sosyal çevresi önemlidir.

Pozitif genç gelişimi programları öğrencinin etkin katılımını vurgular. Bu nedenle bu çalışmada etkin katılımın sağlandığı atölye eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Madsen ve diğ., (2011) fiziksel aktiviteleri kullanma, problem çözme becerilerini kazandırma, gruba katılım ve paylaşım gibi becerileri bir yıl süre ile çalışmış ve etkin katılımlı uygulamaların yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Günümüzde okullarda PDR hizmetlerine yönelik farklı içerikte modeller kullanılmaktadır. Ancak sürekli değişen ve gelişen gereksinimi karşılamak için PDR hizmetleri sürekli şekillenmektedir. PGG uygulamalarının alanyazında kültürlerarası uygunluğuna dönük araştırmalar da söz konusudur (Benson, Roehlkepartain ve Scales, 2012; McBride, Johnson, Olate ve O'Hara, 2011; Sun ve Shek, 2012).

Yapılan araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında, araştırmaya katılan deney grubunun ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Tüm bu bulgular ışığında pozitif genç gelişimi temelli hazırlanan yaşam becerileri eğitim programının yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pozitif genç gelişimi programları farklı yaş düzeylerine göre geliştirilip uygulanabilir. 4H programı dört kişisel gelişim alanını (El, Sağlık, Düşünce, Duygu) kapsamaktadır. Bu çalışmada ise bir alan ele alınmıştır. Ancak program dört alanı kapsayacak biçimde genişletilebilir. Okul saatleri içinde gerçekleştirilen program, okul saatleri dışında da uygulanabilir. Bu çalışmada program 12 haftadaki 24 oturumdan oluşmuştur. Programlar öğrencilerin yaş düzeyleri ve okul kademelerine göre daha uzun ve geniş çaplı gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada izleme, deneysel işlemin bitiminden bir ay sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme ölçümleri uzun süreli etkileri ortaya koyacak şekilde gerçekleştirilebilir. Araştırmada sınıf öğretmeni gözlemci olarak katılmıştır. İlkokullarda rehberlik ders saatinin yeniden programa alınması, uygulamaların sınıf öğretmenin etkin katılımı ile gerçekleşmesi önerilebilir. Araştırmada nitel değerlendirme kapsamında öğretmen, ebeveyn ve programa katılan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. KGRP ve pozitif genç gelişimi yaklaşımı okullarda işbirliğine vurgu yapmaktadır. Benzer bir çalışmada okul yöneticileri ve diğer personelin programa dönük görüşleri de incelenebilir. Araştırma ilkökul düzeyinde normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pozitif genç gelişimi 4H uygulamasının sınırlılığı olan (dezavantajlı) bireylere dönük yaşam becerileri kazandırma eğitiminde kullanılması önerilebilir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.





## Ortaokul Görsel Sanatlar Dersinin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Deneyimleri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.04.2021	14.11.2021	15.11.2021

**Nergiz Üçüncü Altuğ** <sup>2</sup>  
Uludağ Üniversitesi

**Ayşe Çakır İlhan** <sup>3</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Görsel sanatlar dersi, kuramsal ve uygulamalı yapısıyla öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlamak için düzeye uygun içerikler sunmayı amaçlamaktadır. Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik disiplinleriyle bilginin yorumlanmasını; uygulama çalışmasıyla bireysel ifadenin üretilmesi gerçekleştirilir. Toplumda bilinçli sanat izleyicisi yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmada, ortaokul görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme süreci, uygulama çalışması ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırma, temel nitel araştırma desenine göre şekillendirilmiş, öğrenme-öğretme sürecinin çözümlenmesi ve yorumlanmasına odaklanılmıştır. Çalışma grubu Ankara ve Bursa ilinde çalışan 13 görsel sanatlar öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler gözlem ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşme verileri çözümlenmiş ve içerik analizi aşamaları kullanılarak araştırmaya yönelik kavramlara ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımını kullanması, derste tasarım ve bireysel ifadenin geliştirilmesi, uygulama çalışmasında konu seçimi ve öğrenci düzeyine uygunluğu, ölçme ve değerlendirme sürecinin planlanması ve uygulanmasına yönelik bulgular ortaya çıkarılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamı sağlaması için ders sürecini öğrencilerin zekasına, ilgilerine ve duygularına hitap edebilecek içeriklerle tasarlaması hem farklı özellikte öğrencilere ulaşmasını hem de öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlayabilir. Bu nedenle görsel sanatlar dersinin varolan fiziksel koşullara uygun olarak planlanması ve diğer disiplinlerle ilişki kurulması konusunda öğretmenlerin desteklenmesinin alanın gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Sanat eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, ortaokul, görsel sanatlar öğretmeni.

**Etik kurul kararı:** Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274-050.04.04/27013, Tarih: 25.04.2019) sunulmuştur.

<sup>1</sup>Bu araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan danışmanlığında yürütülen "Görsel Sanatlar Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Gelişim Modülü Geliştirilmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr. Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: nergizucuncu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9975-9302>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, E-posta: ilhan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1236-711X>

Sanat eğitimi, 20. yüzyılın başından itibaren tüm sanat alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (San, 2010). Sanat eğitimi ile öğrencilerin profesyonel birer sanatçı olmayacağı fakat hepsinin sorumlu birer dünya yurttaşı (Freedman ve Stuhr, 2004) ve bilinçli sanat tüketicisi olmalarına vurgu yapılmaktadır. Görsel sanatlar dersi, kaynağını sanat ve kültürden alan geniş bir arka plana sahiptir. Bu nedenle görsel sanatlar dersinin öğrencilere sanatın düşünsel temelleri, kavramları ve sanat yapma süreçlerinin çözümlenmesi gibi konuları ele almasının yanında, en önemli özelliği bilginin yorumlanmasını ve üretilmesini sağlamaktır (Aykut, 2012). Örgün eğitimde görsel sanatlar dersinin bireyin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişimine katkısı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesindeki rolü oldukça önemlidir.

Geleneksel sınıflarda bilginin aktarılışı ile ilgili olarak Dewey (çev. 1938, 1998) öğrencilerin sınıf içinde edindikleri deneyimlerin, eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığını belirtmiştir. Yaşamdan kopuk bilginin kullanılması, doğru olana ulaşma amacı ve bilgilerin haftalara bölünerek bağlantısız aktarılması yerine, öğrencilerin nasıl öğrenecekleri ve nasıl düşüneceklerine (Fisher, 1999) ilişkin konular öğrenme öğretme süreçlerinde önem kazanmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD) eğitim ve öğretim direktörü Schleicher, “dünya ekonomisinin artık bilinenlerle ilgilenmediğini çünkü Google’ın zaten her şeyi bildiğini” dile getirmiştir (Robinson ve Aronica, çev. 2017, s. 189). Böylece öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında bilgi aktarımının günümüz teknolojisi karşısında yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Dünyada dijital devrim olarak nitelendirilen dördüncü sanayi devrimi ile bilginin kazanılmasına dayanan temel yetkinliklerin ötesinde, toplumu oluşturan bireylerin çözüme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insanları yönetme, diğer insanlarla eşgüdüm sağlayabilme, duygusal zekâ, yargı ve karar verme, hizmet oryantasyonu, müzakere ve bilişsel esneklik gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir (Karip, 2016).

Ülkemizde 1990 yılında başlatılan eğitimde yeniden yapılanma süreciyle birlikte bireylerin düşünme ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır. 2005-2006 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan ortaöğretim programlarının yapılandırma anlayışıyla yenilenmesiyle bireylerin bilişsel gelişimlerinin öncelendiği eğitim hedefleri benimsenmiştir. Bilişsel kuramlar, öğrencilerin bilgiyi farklı ortamlarda nasıl kullanacaklarını anladıkları zaman eğitimde bilgi ya da beceri aktarımının gerçekleşeceğini öne sürmektedir (Schunk, 2011). Yapılandırma öğrenme yaklaşımı, “kalıcı öğrenmeler sağlayacak üst düzey beceriler geliştirmeyi hedefler. Bu yaklaşımda öğrenci etkin olarak öğrenme ortamının merkezinde yer alır” (Gözütok, 2017, s. 179). Bilginin otoriter bir öğretmenden edilgin öğrenciye aktarılması yerine, bilginin oluşturulmasında anlamlı etkileşimin gerçekleştiği, düşüncelerin paylaşıldığı ve ortak anlayışın oluşturulduğu üst düzey iletişim ortamının sağlanması beklenmektedir (Anderson ve Milbrandt, 1998).

1994-1998 yıllarında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Görsel sanatlar dersi öğretim programları Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi yaklaşımı ile yapılandırılmıştır. Disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımı önce sanat öğretmeni yetiştiren kurumlara, daha sonra temel eğitim ve orta öğretim kurumlarına yansımıştır (Kırıçoğlu, 2009). Öğretmenlerin ders içeriğini planlamada, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerinden yararlanarak görsel sanatlar dersini kuram ve uygulamada ele alması sağlanmıştır. 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında eğitim ve sanat eğitiminde yapılan reformlar şu şekilde belirtilmiştir:

Günümüz bilişim çağında, yaratıcı, girişimci, sorun çözücü, bilgiyi yapılandırıcı ve dönüştürücü bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle çoğu gelişmiş ve bazı gelişmekte olan ülkelerde “Yapılandırıcılık” biçiminde tanımlanan “öğrenci merkezli” yeni bir eğitim uygulama modelinin hayata geçtiği gözlenmekte, bu modelin çağın ve günün gereklerine daha uygun olduğu düşünülmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2006, s. 6)

2013 ve 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları da disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımı benimsenerek yapılandırıcı eğitim felsefesine yönelik oluşturulmuştur. Disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımının benimsenmesinde, sanat alanlarının ve disiplinlerinin nasıl aktarılacağına belirlenmesi ve eğitim süreçleri ile uygulamalarının ele alınması gereklidir. Bu nedenle sanat eğitiminde öğretmenin neyi, niçin öğreteceğini bilmesi, açık ve anlaşılır bir amaca bağlı olarak öğrencinin ne öğreneceğine ilişkin saptama yapabilmesi gerekmektedir (Kırıçoğlu, 2005). Bu nedenle San (2010), sanat eğitimi ile sanat öğreniminin birbirinden ayrışması için sanat eğitimi alanının akılcı ve bilimsel temellere oturtulması gerektiğini belirtmiştir. Eisner (2001), sanat eğitiminin sanat öğretisinden daha kapsamlı olduğunu belirtmiştir.

Sanat eğitiminin, örgün eğitim programında yer aldığı dönemden günümüze kadar geçen sürede, kuram ile mevcut durum arasında büyük bir çelişkinin olduğu görülmektedir. Kırıçoğlu (2005), genel eğitim dizgesi içinde sanat eğitiminin, olması gereken ile var olan durumların sürekli çeliştiği bir alan olarak açıklamıştır. Bu çelişkinin kaynağını sadece eğitim sisteminin sınavlarla ilerlemeyi gözeten yapısı olarak görmenin dışında, sanat eğitimi kurumlarını sorunları ve çözüm önerileriyle birlikte ele almak gerekmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili Sarı (2011) doktora tezinde, 2006 yılı öğretim programının aile ve çevresel etkenler, öğretmen sayısının yetersizliği, programın öğrencilerin ilgisini çekmemesi, sınıfların kalabalık olması, programın uygulanması kapsamında yeterli bilgi olmaması ve zamanın yetersizliği gibi etkenler nedeniyle uygulanabilirliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bir makalede Cömert (2019), 16 ortaokul görsel sanatlar öğretmeni ile yaptığı görüşme sonucunda ders saatlerinin yetersiz olması, dersin sınıf ortamında yapılmasının uygun olmadığı, dersin uygulanmasını zorlaştıran kalabalık sınıflar, derse önem vermeyen birçok veli ile malzemenin sağlanması ve aksayan öğretim programları araştırma

sonucu olarak elde edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmenleri, fiziksel koşulların dersin uygulanmasında önemli oranda etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca görsel sanatlar dersine ilişkin velilerin tutumu ile ilgili olarak Çakmak ve Türkcan (2019), velilerin gelecekteki meslek seçiminde resmin yeri olmadığını düşündüğü için derse yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmiştir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde sıklıkla Görsel Sanatlar Platformu ([www.gorselsanatlar.org](http://www.gorselsanatlar.org)) paylaşımlarından yararlandığı görülmektedir. Haziran 2007'den itibaren aktif olan forumun, güncel üye sayısı yaklaşık 90 bin civarındadır. Forumda görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik farklı içerikler yer almakta ve ağırlıklı olarak yıllık plan paylaşımları bulunmaktadır.

Namdar ve Önder (2019) Türkiye'de ilköğretim görsel sanatlar dersi ile ilgili 2016 yılının sonuna kadar yapılan 84 lisansüstü tezin içerik analizini yaptığı araştırmasında, lisansüstü tezlerin öneriler başlığı incelendiğinde, hizmet içi eğitim ve seminerlerin verilebileceği, sanat eğitimi ortamlarının gerekli materyallerle donatılması gerektiği, görsel sanatlar ders süresinin artırılması ve müzelerle işbirliği yapılması gerektiğinin en sık tekrar edilen öneriler olduğuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde fiziksel koşulların geliştirilmesine sıklıkla yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen eğitime ve görsel sanatlar dersine karşı tutuma ilişkin sorunlar olduğu belirlenmiştir. Ancak görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları durumların neler olduğu, fiziksel koşullara uygun olarak görsel sanatlar dersinin nasıl geliştirilebileceği ve diğer disiplinlerle nasıl ilişki kurulabileceği gibi soruların ele alınması gerekmektedir. Bu araştırmada, ortaokul görsel sanatlar dersinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak deneyimlerinin derinlemesine araştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar dersinin kuramsal bölümü nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. Görsel sanatlar dersinde uygulama çalışması süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?
3. Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, ortaokul görsel sanatlar öğretmenlerinin ders sürecinde oluşturdukları deneyimler ve derse yönelik geliştirdikleri anlam ortaya konularak varolan durumun yorumlanması araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada, temel (yorumsamacı) nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel

araştırma anlamının nasıl inşa edildiği ile ilgilenir; temel nitel araştırma ise, bu anlamın ortaya çıkarılması ve yorumlanmasını içermektedir. Temel nitel araştırmada anlam oluşturulmuş ancak keşfedilmemiştir. Temel (yorumsamacı) nitel araştırma deseni, eğitim gibi uygulamalı alanlarda en yaygın kullanılan araştırma biçimidir. Bir sınıfta öğretme-öğrenme sürecini anlamaya yönelik varolan durumun belirlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin araştırmalar temel nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmaktadır (Merriam, çev. 2013). Bu nedenle temel nitel araştırma deseni kullanılarak ortaokul görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecinin çözümlenmesine ve yorumlanmasına odaklanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada, ortaokul görsel sanatlar dersinin varolan durumunun ortaya konulması için devlet okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri ile çalışılmıştır. Çalışmada yer alacak okulların ve öğretmenlerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda, yakın olan ve erişilmesi kolay olan örnekleme seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının, Ankara ve Bursa'da ikamet etmesi nedeniyle bu iki ilde yer alan devlet okullarının belirlenmesi uygun görülmüştür. Bu kapsamda Ankara ve Bursa illerinde farklı sosyo-ekonomik düzeyde ilçeler belirlenmiştir. Alt, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylere göre, Ankara ilinde Mamak, Etimesgut ve Çankaya semtlerinden; Bursa ilinde Yıldırım, Osmangazi ve Nilüfer semtlerinden ortaokullar seçilmiştir.

Ankara ve Bursa illerinden beşer ortaokul olmak üzere 10 ortaokul belirlenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, izin alınan ortaokullardan ve okul yönetiminin bilgisi dahilinde 13 görsel sanatlar öğretmeni oluşturmaktadır (Tablo 1). Öğretmenlerin çalışmaya katılımlarında gönüllü olduklarını bildiren Aydınlatılmış Onam Formu hazırlanmış ve öğretmenlere onaylatılmıştır.

Tablo 1

#### Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğretmen kodu	Sınıf düzeyi	Öğrenci sayısı	Sınıf / atölye	Meslek yılı
BUR/N1/E1	8. sınıf	25	Sınıf	32
BUR/N2/K2	6. sınıf	31	Atölye	4
BUR/N2/E3	5. sınıf	32	Atölye	26
BUR/O1/K4	6. sınıf	33	Sınıf	4
BUR/O2/K5	7. sınıf	18	Sınıf	8
BUR/O2/K6	8. sınıf	21	Sınıf	10
BUR/Y1/K7	7. sınıf	17	Sınıf	6
BUR/Y1/K8	6. sınıf	26	Sınıf	16

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Öğretmen kodu	Sınıf düzeyi	Öğrenci sayısı	Sınıf / atölye	Meslek yılı
ANK/Ç1/K9	8.sınıf	33	Sınıf	28
ANK/E1/K10	7. sınıf	30	Sınıf	19
ANK/E2/K11	7. sınıf	28	Sınıf	24
ANK/M1/K12	6. sınıf	30	Sınıf	25
ANK/M2/K13	5. sınıf	35	Sınıf	6

Çalışma grubunun demografik özelliklerinin yer aldığı tablonun ilk sütununda öğretmen kodları bulunmaktadır. Tabloya göre Ankara ili (ANK), Mamak (M), Etimesgut (E) ve Çankaya (Ç) olarak; Bursa ili (BUR), Yıldırım (Y), Osmangazi (O) ve Nilüfer (N) şeklinde; erkek (E), kadın (K) olarak kısaltılarak öğretmen kodları oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularında bu kodlar kullanılmıştır. İkinci sütunda gözlem yapılan derslerin sınıf düzeyleri yer almaktadır. Ortaokul kademesinde yer alan sınıf düzeylerinin tümü araştırma sürecine dahil edilmiştir. Altıncı ve yedinci sınıf düzeylerinde eşit olarak dörder sınıf; sekizinci sınıf düzeyinde üç sınıf ve beşinci sınıf düzeyinde iki sınıf araştırma sürecinde gözlemlenmiştir. Tabloda, sınıfların öğrenci sayılarına ilişkin elde edilen verileri yer almaktadır. Görsel sanatlar dersinin yapısı, kuramsal ve uygulamalı içeriklerden oluştuğu için dersin planlanmasında öğrenci sayısı önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır. Devlet okulunda görsel sanatlar dersi öğrenci sayısının ortalama 28 kişilik olabileceği sonucu elde edilmiştir.

Görsel sanatlar dersinin, sınıf ya da atölye ortamında işlendiğine ilişkin veriler eklenmiştir. Buna göre iki ders atölye ortamında, 11 ders sınıf ortamında yapılmıştır. Bu veriler, görsel sanatlar dersinin %85 oranında sınıf ortamında işlendiğini ortaya koymaktadır. Son olarak çalışma grubunda en az dört, en çok 32 yıl çalışmış ve farklı deneyimlere sahip olan öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubu öğretmenlerinin meslek yıllarına göre çeşitlilik göstermesi, varolan durumun belirlenmesinde çalışmanın geçerliğini sağlamaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Temel nitel araştırma deseninde veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği çalışmanın kuramsal çerçevesine bağlıdır (Merriam, çev. 2013).

Ortaokul görsel sanatlar ders sürecinin araştırılmasına ilişkin gözlem ve görüşme araçlarının oluşturulması için açık uçlu anket maddeleri hazırlanarak ön araştırma yapılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek için hazırlanan açık uçlu anket soruları çevrim içi ortamda yayımlanmıştır. Çevrim içi ortamda, on yedi görsel sanatlar öğretmeni tarafından yanıtlanan sorular, veri toplama aracının hazırlanmasında katkı sağlamıştır. Aynı zamanda veri toplama aracının geliştirilmesinde [www.gorselsanatlar.org](http://www.gorselsanatlar.org) internet sitesinde öğretmenlerin görüntüledikleri konular ve paylaşımlar incelenmiştir.

Araştırmada yapılan ön hazırlık ve alanyazın araştırmasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilirliğine yönelik olarak uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca hazırlanan veri toplama araçlarının Bursa ve Ankara ilinde iki öğretmen belirlenerek pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonunda gözlem ve görüşme formu düzenlenerek saha araştırmasına başlanmıştır.

**Gözlem verilerinin toplanması.** Görsel sanatlar dersi gözleminde, bir konunun başlangıcından itibaren gözlemlerin başlaması için öğretmenlerle önceden görüşülmüş ve tarihler belirlenmiştir. Ders gözlemlerinde, araştırmacı ses kayıt cihazı kullanmış ve Yapılandırılmış Görüşme Formu ile ders süresince derse giriş, tasarım, uygulama ve ölçme değerlendirme bölümlerine yönelik notlar alınmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ses kayıt cihazı kullanma konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ders gözlemlerinde, ortaokulda haftada 40 dakika olan görsel sanatlar dersinde, bir konunun işlenmesi, üç ile beş hafta arasında değişmektedir. Glaser ve Strauss (1967) araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret eder (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı saha çalışmasında uzun süreli etkileşim içinde bulunarak, 13 öğretmenin dersini gözlemlemiştir. On üç öğretmenin dersinde yapılan toplam gözlem süresi 25 saat sürmüştür.

**Görüşme verilerinin toplanması.** On üç görsel sanatlar öğretmeni ile bireysel ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere ses kayıt cihazı kullanma konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca Aydınlatılmış Onam Formu katılımcılara imzalatılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak altı soru öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüş ve toplam 13 saat görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler incelendiğinde veri doygunluğuna ulaşıldığı için alan araştırmasının sonlandırılması uygun görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin çözümlenmesinde gözlem sürecinde alınan ses kayıtları deşifre edilmiştir. Ayrıca gözlem sırasında Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu ile alınan ham saha notları ile bir araya getirilmiştir. Diğer veri toplama aracı olan görüşme yönteminden elde edilen ses kayıtları da araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Gözlem ve görüşme deşifreleri, doğruluğunun onaylanması için başka bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemlerinin veri analizinde, deşifre edilen metinler içerik analizi aşamaları kullanılarak araştırma problemine ilişkin kavramlara ulaşılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek, tümevarımcı bir analizle verilerden yola çıkarak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 242). Verilerin kodlanmasına, gözlem deşifre metninden başlanmıştır. Araştırmanın probleminden yola çıkarak görsel sanatlar dersinin gereksinimleri çerçevesinde deşifreler incelenmiş, notlar alınarak açık

kodlama yapılmıştır. “Açık kodlama, deşifre edilmiş verilerde önemli fikir ve kavramların kodlarla işaretlenmesidir” (Christensen, Johnson ve Turner, çev. 2015, s. 421). Gözlem deşifrelerinin açık kodlama yapılmasının ardından uzman görüşü alınmıştır. Deşifreler tekrar okunarak açık kodların birbirleriyle ilişkili olanları kendi içinde gruplandırılmıştır. Yapılan gruplandırılmayla beraber gözlem verilerine yönelik kategorilere ulaşılmıştır. “İkinci aşama olarak eksen kodlaması ile hangi kavramların daha önemli olduğuna karar verilir ve bunlar belirli bir düzene oturtulur” (Christensen ve diğ., çev. 2015, s. 421).

Verilerin analizinde diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun deşifreleri aynı şekilde incelenmiştir. Deşifreler, görüşme soruları dikkate alınarak incelenmiş ve ilgili olanlar açık kodlama ile belirlenmiştir. Gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen kodlamalar birbiriyle karşılaştırılmış araştırma çerçevesinde ilişki kurularak gruplandırılmıştır. Verilerin analiz süreci, verinin yinelenen bazı örüntülerini kategoriler ve temalar altında toplamaktır. Kategoriler, verilerin doğrudan kendisi değil, verilerden çıkarılan kavramlardır (Merriam, çev. 2013). Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen araştırma bulguları, araştırma probleminde yönelik olarak sınırlanmış alanyazın araştırması ışığında tartışılmıştır.

#### **Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma yönteminde, çalışılan konunun derinlemesine incelenmesi için çalışma grubunun belirlenmesinde çeşitlilik, farklılık ve ayrılıkların ortaya çıkarılması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubundaki öğretmenlerin meslek yıllarına göre çeşitlilik göstermesi, varolan durumun belirlenmesinde çalışmanın dış geçerliğini sağlamaktadır. Ayrıca çalışma grubunun farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan ortaokullardan seçilmesi nitel araştırmada kullanılan aktarılabirlik kavramını sağlamaktadır. Nitel araştırmada, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabirliğinin sağlanması, nicel araştırmada evrene yapılan genellemenin dış geçerlik olarak nitelendirilmesine karşılık gelmektedir.

Araştırmanın iç geçerliğinin artırılmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ile üçgenleme stratejisi kullanılmıştır. Değişik yöntemlerin birlikte kullanılması, toplanan verilerin ve açıklamaların güvenirliliğinin ve geçerliğinin saptanmasında önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, görsel sanatlar dersinin varolan durumu, doküman incelemesi, gözlem ve görüşme yöntemiyle belirlenmiştir. Gözlem yoluyla toplanan veriler, yapılan görüşmelerle birlikte desteklenmiştir. Gözlem ve görüşme verilerinin kodlanması arasındaki tutarlık nitel araştırma alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Ayrıca iç geçerliğin sağlanması amacıyla uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen bulgular yorum katılmadan doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek sunulmuştur.

#### **Bulgular**

Bu bölümde, ortaokul görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak öğretmenlerin deneyimleri yer almaktadır. Görsel sanatlar dersi



öğrenme-öğretme süreci araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular olarak sunulmuştur.

### **Görsel Sanatlar Dersinde Kuramsal Bilginin Aktarılması**

Görsel Sanatlar dersinin kuramsal bölümüne yönelik araştırmanın alt amacı, disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımının kullanımı (sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama çalışması), örnek görsellerden yararlanılması ve tasarım sürecine yer verilmesi kategorileri ile ele alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

#### *Görsel Sanatlar Dersinde Kuramsal Bilginin Aktarılmasına İlişkin Kategoriler*

Görsel Sanatlar Dersinin Kuramsal Bölümü Nasıl Gerçekleştirilmektedir?

- Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi Yaklaşımının Kullanımı (Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama çalışması)
- Örnek Görsellerden Yararlanılması
- Tasarım Sürecine Yer Verilmesi

Görsel sanatlar dersinde kuramsal bilginin aktarılması ile ilgili ulaşılan kategoriler Tablo 2’de yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

**Disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımının kullanımı.** Çalışma grubundaki 13 öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında, dersin giriş kısmında anlatım ve soru-cevap yöntemini kullandığı görülmektedir. Anlatım yönteminin kullanımında iki öğretmen, öğretim materyali olarak akıllı tahtayı kullanmıştır. Öğretmenlerin, disiplin odaklı sanat eğitimi yaklaşımına yönelik olarak derste sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama çalışması disiplinlerine nasıl yer verdikleri aşağıda ele alınmıştır.

**Sanat tarihi.** Çalışma grubunda üç öğretmen dersin konusuna yönelik olarak sanat tarihi disiplinine yer vermiştir. Bu dersler ebru çalışması, amblem-logo çalışması ve mitoloji ders içerikleridir. Sanat tarihine ilişkin bilgilerin aktarımında anlatım yöntemi kullanılmıştır. Öğretim materyali olarak akıllı tahta ile sunum yapan iki öğretmen olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde “Sadece anlatmaya yönelik konular olduğu zaman inanılmaz bir kargaşa oluyor. Sanki bir matematik öğretmenin hadi şimdi resim yapıyoruz demesi gibi kıyamet kopuyor.” (BUR/Y1/K7) ifadesi ile öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik algıları belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sanat tarihi disiplinine yer vermemesini açıklayan değişkenlerden biri olarak kabul edilebilir. Ayrıca sanat tarihini daha ileri sınıf düzeylerinde verilmesi ile ilgili görüş belirtilmiştir. “Ara sıra sekizler (sınıf) malzeme getirmemişlerse ressamlarla ilgili bilgiler vermeye çalışıyorum.” (ANK/M2/K13).

Görüşmelerde, görsel sanatlar öğretmenlerini kültürel miras öğrenme alanının (sanat tarihi disiplini) uygulanmasına yönelik olarak görüşleri şu şekildedir: “Kültürel

mirasa falan girdiniz mi, çocuklar için pek bir şey ifade etmiyor. Hele bu yaş grubu, tamamen pop kültürüyle alakalı olduğu için bizim değerlerimiz aileden geliyorsa bir şey ifade ediyor.” (BUR/N2/K2). Ancak pop kültürü de günümüz kültürünü oluşturan bir öge olarak ele alınabilir. Çağdaş sanat ve modern sanat müzeleri de günümüz kültürünün aktarılabileceği kaynaklardır. Ayrıca kültürel miras öğrenme alanına ilişkin kazanımların müze ortamlarında gerçekleştirilmesi ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. “Müzeler konusunda ben çok sıkıntı çekiyorum. Sanal ortamda müze gezdirebilirsiniz. Onun dışında çocukları müzeye zaten götüremem, mümkün değil.” (BUR/Y1/K8).

**Sanat eleştirisi.** Araştırmada, gözlem yapılan sınıflarda sanat eleştirisi disiplini kullanan öğretmen olmamıştır. Sanat tarihi disiplinine yer veren iki öğretmen konu anlatımı içerisinde “Mitoloji denince ne geliyor aklımıza, zümrüt-ü anka kuşunu bilenler var mı?” (ANK/E2/K11), “Ebruyu daha önce gördüğünüz kaynaklar, yerler var mı? Gördünüz mü renklerin güzelliğini?” (BUR/O1/K4) sorularıyla derse girişte dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin derse girişte ele alınacak konuya ilişkin kavramın tanımını yaparak (örneğin, portre veya natüremort kavramının tanımı) uygulama çalışmasına geçtikleri görülmüştür. “Grafiti nedir, bilen var mı?” (BUR/O2/K6), “Günlük hayatımızda örneğe bana kim örnek verebilir?” (BUR/N1/E1).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler sanat eleştirisi disiplinine yer veremediklerini belirtmiştir. “Sanat eleştirisine çok fazla giremiyoruz. Genellikle projeksiyonla ve konuşmayla geçen bir şey olduğu için çocukların ilgisi çok fazla olmuyor.” (BUR/N1/E1). Ayrıca sanat eleştirisi disiplininin ortaokul düzeyine uygun olmadığı nedeniyle derste yer verilemediği belirtilmiştir. “Sanat eleştirisi, o kuramlar lise öğrencilerine yönelik. Yani bunlar daha bir lokmacık çocuk. Daha sanatın ne olduğunu çözmeye çalışırken sanat eleştirisi kuramlarını işin içine sokmak bir mucize beklemek olur.” (ANK/E1/K10).

**Estetik.** Estetik disiplininde, sanat eserinin anlamı, kökeni ve değeri ele alınır. Sanatın farklı görüşlere, imgelere ve kültürel farklılıklara saygı duymayı öğreten yapısı kazandırılmaya çalışılır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı estetik öğrenme alanında sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü; öğrencilerin sanatın anlamı ve değeri konusunda bir yargıya varmaları; sanata ve sanatçıya saygı duymayı öğrenmeleri; sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri ve bu düşüncelere saygı duymayı öğrenmelerine ilişkin bilgi, beceri, duyuş kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Çalışma grubu öğretmenleri derste planlı olarak estetik öğrenme alanına yer vermemiştir. Ancak dersin ilgili kısımlarında, öğrencilere sanata ve sanatçıya değer verilmesi gerektiğine ilişkin bilgilendirmelerde bulunmuştur.

Herkes ağaca bakar ama sanatçılar ağacın damarlarına bakar, renklerine bakar. ... Gözlem yaptığımız taktirde iyi bir sanatçı olursunuz. Gözlem yaptığımız taktirde mesleğinizin en iyisi olursunuz. ... Gerçekten iyi bir resim yapmak

istiyorsanız gözlem yapmaktan vazgeçmeyin. Ama bunu ders için değil, normal hayatınızda da her şeyi gözlemleyin. (ANK/E1/K10)

Ayrıca sanatın kültürle olan ilişkisi ve farklı sanat dallarının olduğu, sanatın kendi içinde bir bütün olduğu da aktarılmıştır. “İnsanlar, kendi topraklarındaki bazı bulgularla, yaşadıkları olaylarla birçok eser verilmiş. Mitolojide, hem edebi eserler hem sanat eserleri verilmiş, pek çok mimari eser var, heykeller var, aynı zamanda resimler var.” (ANK/E2/K11), “Çocuklar, sanatın her dalı birbiriyle etkileşim içindedir. Biz şimdi resim yapıyoruz ve müzik dinliyoruz.” (ANK/M1/K12).

**Uygulama çalışması.** Çalışma grubunda tüm derslerde uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 13 görsel sanatlar öğretmenin 10’u derse doğrudan uygulama çalışması ile başlamıştır. Uygulama çalışmasında sekiz öğretmen gösterip yaptırma tekniğini kullanarak öğrencilere çalışmanın adımlarını açıklamıştır. Gösterip yaptırma tekniğinin uygulanmasında, beş öğretmen tahtaya çizerek anlatmış, üç öğretmen ise kullanılacak tekniği uygulamalı olarak göstermiştir. “Size kılavuz olacak önemli noktaları tahtaya çizerek anlatıyorum. Benim tahtada çizdiğimin sırasını karıştırmayacaksınız. Sırayla gideceksiniz doğru bir şekilde.” (BUR/N2/E3). Gösterip yaptırma tekniğinin kullanılmasında, öğretmenin yakınında olan öğrenci grubunun çalışmayı anladığı ancak arkadaki öğrencilerin uygulamanın adımlarını kavramakta zorluk yaşadığı sıklıkla gözlemlenmiştir. Uygulama adımlarının tüm sınıfa aktarılamamasından dolayı, sınıf yönetiminin sağlanmasında ve uygulama çalışmalarının tamamlanmasında aksaklıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu süreçle ilgili görüşme analizlerinde de öğretmen, “Öğrenciye dersi anlatmaya, göstermeye, uygulamaya çalışırken daha hareketli, dikkat dağınıklığı yaşayan çocukları hakimiyetim altına almakta zorlanabiliyorum.” (BUR/O1/K4) ifadesiyle gözlem bulgularını desteklemiştir. Uygulama çalışması ile ilgili derinlemesine analiz bulguları ilerleyen kategorilerde incelenmiştir.

**Örnek görsellerden yararlanılması.** Görsel sanatlar öğretmeni derste örnek görselleri kullanarak öğrencilerin uygulama çalışması adımlarını kavramalarını, çalışmalarıyla ilgili düşünce geliştirmelerini ve beklenen çalışma sonucuna ilişkin bilgi edinmelerini amaçlamaktadır. Çalışma grubunda örnek görsellerden yararlanan yedi öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin ikisi daha önce yapılmış çalışmaları göstermiş; iki öğretmen çizim tekniği konusunda yardımcı doküman getirmiştir. Üç öğretmen ise Pinterest uygulamasını, Google görsellerini ve hazırladığı sunumu kullanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin örnek görsellere nasıl ulaştıklarına yönelik ifadelerinde, kaynak olarak internet sitelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. “Önceki yıllarda elimde sanat dergilerim olurdu, artık her şey akıllı telefonda.” (ANK/E1/K10). Aynı zamanda öğretim programının, nitelikli görseller ve çalışmalar yönünden desteklenmediği ve bu yüzden Pinterest uygulamasının sıklıkla kullanıldığı da belirtilmiştir. “Müfredat beni görsel yönden zenginleştiremiyordu. Pinterest bizi kurtaran, oradan aldığımız çok çalışma vardır.” (ANK/Ç1/K9) ifadesiyle kitap yerine internet sitelerinden daha fazla yararlandığı ortaya çıkmıştır.

Derste örnek gösterimi konusunda öğretmenlerin temkinli davrandıklarına gözlem ve görüşme analizlerinden ulaşılmıştır. Öğretmenler, hiç örnek göstermemeyi, kısa süreli görselden yararlanmayı veya uygulama sürecinde görselleri kapatmayı tercih etmektedirler. Öğretmen “Yapacağınız resimlerde biraz kendi hayal gücünüzü oluşturun. Görselleri kapatabilir misin Ahmet?” (ANK/E2/K11) ifadesiyle öğrencilerin hayal güçlerini ortaya çıkarmasında etkilenmemeleri için görsellerin kapatılmasını istemiştir. Natürmort dersinde öğretmen “Ben tahtaya çizmek istemiyorum. Çünkü tahtadaki aynısını taklit edip deftere çiziyorlar.” (BUR/Y1/K7) açıklamasıyla örnek görsellerin gösteriminde temkinli davrandığını belirtmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de örnek görsellerden yararlanma konusunda benzer tutuma sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. “Örnek çalışmayı gösterdiğimde çok etkileniyorlar ve aynısını yapmaya çalışıyorlar.” (BUR/Y1/K8). Öğretmenler, örnek görsel göstermenin öğrencilerin çalışmaları hakkında düşünce geliştirmelerine katkı sağlamadığını deneyimlemiş olabilirler. Amblem ve logo tasarımı yapılan derste belirtildiği gibi öğrenciler örnek görsellerin aynısını çizme eğilimindedir. “Öğrenci: Hocam tahtadakilerini çizsek olmuyor mu? Öğretmen: Hayır tahtadakiler örnek.” (BUR/O2/K5). Öğrencinin bireysel fikrinin geliştirmesinde, örnek gösteriminin tek başına yeterli olmadığı, tasarım sürecinin geliştirilmesine yönelik içeriklerin oluşturulmasına gereksinim olduğu sonucuna ulaşılabilir.

**Tasarım sürecine yer verilmesi.** Tasarım süreci, öğrencilerin uygulama çalışması öncesinde düşünsel ve çizgisel planlama süreci olarak tanımlanabilir. Tasarım sürecinin etkililiği, kuram ve uygulama bağlamının kurulması, uygulama çalışmasının nitelikli ilerlemesi ve sonuçlanması ile doğru orantılıdır. Bu nedenle uygulama çalışması sürecinden önce ele alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 13 görsel sanatlar öğretmeninden ikisi, öğrencileri tasarım yapmaları konusunda yönlendirmiştir.

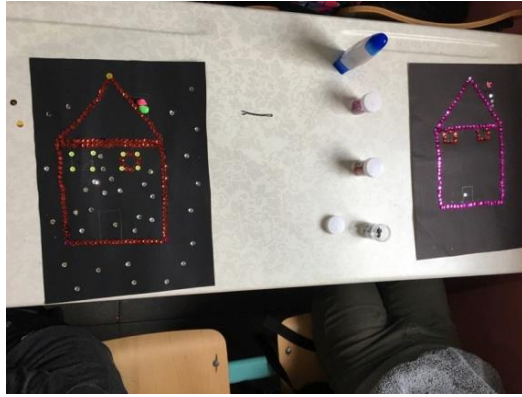
Mitoloji dersinde öğretmen önceden mitoloji konusunda araştırma yapmalarını istemiştir. Sınıf içinde öğrenciler etkilendikleri mitoloji kahramanı ve öyküsünü anlatmıştır. Yerli ve yabancı mitolojik öykülerle ilgili düşünceler konuşulduktan sonra tasarım sürecine geçilmiştir.

Resmin tamamını planla, gerekirse küçük bir kağıt üzerinde, deneme çizimlerini yap. O deneme çizimlerinden sonra defterine geç. Çünkü bazen dik tutman gerekecek, bazen yatay tutman gerekecek, artı kompozisyon çok önemli, onu sığdırıp sığdıramayacağını belirlemen, o yüzden deneme çizimini yap defterinde ondan sonra çalışmaya başla. Onu buraya çizeyim, onu şuraya çizeyim ile resim tamamlanır mı? Tamamlanmaz. Lütfen önceden tasarlayıp ondan sonra yapmanızı istiyorum. (ANK/E2/K11)

İkinci öğretmen amblem ve logo konusunda uygulama çalışmasından önce, ön hazırlık yapılmasını istemiştir. “Önce bir A4 kâğıdında çalışabilirsiniz. Birinci adım, firmanızın ne firması olduğuna karar vereceğiz. İkincisi firmanızın ismine karar verin. Üçüncü adım, belirlediğiniz isme göre onun amblem ve logosunu tasarlıyoruz.” (BUR/O2/K5).

Tasarım sürecine yer vermeyen öğretmenlerin bu konudaki tutumları, herhangi bir yönlendirme yapmadan öğrencilerin kendi yollarını bulmalarını sağlama yönündedir. Öğrencinin etkilenmemesi için tasarım sürecine isteyerek yer vermedikleri belirtilmiştir. “Ben tasarım konusunda asla karışmam. Yöntemi, yolu gösteriyorum, fikir veriyorum, onun dışında serbest bırakıyorum. Kendi işleri için kendi karar verecek.” (ANK/M1/K12). Sınıf içinde de öğretmenler tasarım sürecinde benzer anlayışla öğrencilere müdahale etmemeyi seçmişlerdir. “Yani size kalmış buna ben karışmıyorum. Hayır fikir sizden, siz tasarlayacaksınız. ... Birim tasarlıyoruz. Bu birim sizin zekânıza, sizin yaratıcılığınıza kalmış.” (BUR/N1/E1) ifadesi ile tasarım süreci öğrencinin üstesinden gelmesi beklenen bir süreç olarak ele alınmıştır.

Mozaik çalışmasının yapıldığı derste (Şekil 1), öğrenciler bu durumun sonucu olarak çalışmalarda benzerlik oluştuğunu fark etmiştir. “Hocam, ben vazo yapacağım, o da vazo yapıyor. Öğretmen: Senin hayalindeki vazo ile arkadaşının hayalindeki vazo farklıdır.” (BUR/Y1/K8).



Şekil 1. Mozaik çalışması.

Diğer taraftan teknik beceri, el işi ve görme eğitimini amaçlayan içeriklerde tasarım sürecine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Portre çalışması yapılan derste, “Virgül gibi burun, ters virgül gibi yapacaksın.” (ANK/Ç1/K9) “Öğretmen: Evet kime çiziyim başka? Bir tane örnek yaptım ya, siz devamını çoğaltın.” (ANK/E1/K10) ifadelerinde olduğu gibi verilen yönergenin birebir uygulanması hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin çalışmalarının birbirine benzemesi ya da öğretmenin gösterdiği örneğe benzetmeye çalışılması sonucu ortaya çıkmaktadır. Farklı bir görüş olarak teknik beceri gerektiren çalışmaların özellikle tercih edildiği belirtilmiştir. “Şimdi 30 öğrencinin otuzunun da yetenekli olmasını bekleyemezsin. Dolayısıyla daha teknik işler yaptırıyorum ben.” (ANK/M1/K12).

Tasarım sürecinin, öğrencilerin düşünsel ve çizgisel planlama yapması, bireyselliğinin ve uygulama çalışmasının niteliğinin ortaya konulması ile doğru

orantılı olmasına karşın mevcut durumda öğretmenler tarafından farklı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını kendiliğinden ortaya koymaları beklenmektedir. Ayrıca tasarım süreci gerektirmeyen teknik beceri, el işi ya da görme eğitimini amaçlayan içerikler seçerek yetenek kavramının dışarıda bırakılmaya çalışıldığı söylenebilir. Böylece görsel sanatlar dersinin daha sınırlayıcı bir anlayışla ilerlediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

### Görsel Sanatlar Dersinde Uygulama Çalışması Süreci

Görsel sanatlar dersinin uygulama çalışması bölümüne yönelik araştırmanın alt amacı, uygulama çalışmasında konu belirlenmesi, öğretmenin uygulama sürecinde esnek olması, uygulama çalışmasının öğrenci düzeyine uygunluğu, dersin planlanan süreye uygunluğu kategorileri ile ele alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

#### *Görsel Sanatlar Dersi Uygulama Çalışması Sürecine İlişkin Kategoriler*

Görsel Sanatlar Dersinde Uygulama Çalışması Süreci Nasıl Gerçekleştirilmektedir?
a) Uygulama Çalışmasında Konu Belirlenmesi
b) Öğretmenin Uygulama Sürecinde Esnek Olması
c) Uygulama Çalışmasının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu
ç) Dersin Planlanan Süreye Uygunluğu

Görsel sanatlar dersinde yapılan uygulama çalışması süreci ile ilgili ulaşılan kategoriler Tablo 3'te yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

**Uygulama çalışmasında konu belirlenmesi.** Görsel sanatlar öğretmenleri uygulama çalışması içeriğinin belirlenmesinde, sınıf düzeyini dikkate aldıklarını görüşmelerde belirtmişlerdir. “Beşinci sınıflar ilkokuldan geldikleri için biraz daha onlara çocuksu, eğlenecek, deşarj olacak işler yaptırıyorum. Sekizlere onların yaşına uygun sanatsal içerikli çalışmalar yaptırıyorum.” (ANK/E1/K10) ifadesi ile ders içeriği hakkında bilgi vermiştir. Bir diğer öğretmen ise “Beşinci ve altıncı sınıflarda alışmaları için karakalem ağırlıklı çalıştırırım. Yedide ve sekizde daha çok renk kullanıyorum.” (BUR/Y1/K7) ifadesi ile resim tekniklerinin sınıf düzeylerine dağılımı konusunda görüşlerini belirtmiştir. Ders içeriğinin belirlenmesi ile ilgili iki görüş arasında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Araştırmanın demografik özelliklerine meslek yılı açısından bakıldığında (Tablo 1), ilk öğretmenin 19 yıl, diğer öğretmenin altı yıl deneyiminin olduğu görülmektedir. Ders içeriğinin belirlenmesinde, ilk öğretmenin meslek yılı içinde öğrencinin düzeyine uygun çalışmaları deneyimlediği, ikinci öğretmenin karakalemde renge doğru gelişen, lisans programında gördüğü atölye dersleri anlayışını benimsediği söylenebilir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin ders içeriğini belirlemedeki tutumunun zaman içinde farklılaştığı sonucuna varabiliriz.

Öğretmenliğin ilk yıllarından sonra yaş ilerledikçe ve kıdem arttıkça çok değişiyor öğrenciye yaklaşımınız, tarzınız. Yıllar sonra eski öğrencilerimle karşılaştığımda; öğrencilerimden özür diliyorum. Sizi ne kadar zorlamışım, idealist bir şekilde şunu da çizdireceğim, bunu da yaptıracağım. Not verirken prosedüre uygun şekilde puanlamalar... Şimdi çok daha rahatım. (ANK/E2/K11)

Aynı zamanda ders süresi, malzemenin sağlanması gibi fiziksel koşulların uygulama çalışması içeriğinin belirlenmesinde önemli olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. “Sınıf ortamında rahatlıkla işleyebileceğimizi düşündüğümüz yani çok malzeme gerektirmeyen konular seçmeye çalışıyoruz.” (BUR/O2/K5), “Burası Güzel Sanatlar Lisesi değil, akademi değil. Öğrencilerin imkânları kısıtlı, ders 40 dakika, 40 dakikada neler yapılabilir, hep onu düşünüyoruz.” (ANK/M1/K12).

**Öğretmenin uygulama sürecinde esnek olması.** Görsel sanatlar dersinde, öğrencinin yaptığı çalışmaya yorumunu ve bireyselliğini katabilmesi için, uygulama sürecinin esnek olması, kararlarını verebileceği seçenekler sunulması önemlidir. Araştırmada, öğretmenlerin uygulama çalışmasında izlenecek adımları kontrollü biçimde öğrencilere aktardıkları görülmüştür. Tüm öğrencilerin aynı adımları izlemeleri ve aynı hızda tamamlamaları beklenmektedir.

Benim yaptığımı, benim tahtada çizdiğimin sırasını karıştırmayacaksınız. Sırayla gideceksiniz doğru bir şekilde. ... Buradaki en önemli nokta, kağıdı dörde bölerken dört çizginin tek nokta üstünden geçmiş olması lazım. Daha sonra daire şablonu kullanarak, bu çizgilere teğet degecek bir çember çiz. (BUR/N2/E3)

Bunun yanında sınıf düzeyi, konu, kâğıt boyutu ve renkli resim tekniğinin seçimi açısından bazı öğretmenlerin daha sınırlayıcı oldukları gözlemlenmiştir. Linol baskı dersinde “Hocam, başka renk yapabilir miyiz? Öğretmen: Hayır tek renk çalışacağız. ... Sen siyahla çalış, başka renk değil.” (ANK/M1/K12) yönlendirmesiyle öğrencilere renk seçimi konusunda sınırlamaktadır. Beşinci sınıfta geometrik şekillerle yapılan kompozisyonda, “Kuru boyada önemli olan bastıracaksın, kâğıt rengi altta gözükmeyecek.” (BUR/N2/E3) ifadesi ile 35x50 resim kağıdı üzerinde kuru boya tekniğinin kullanılması ve tamamen kapatıcı bir görünüm elde edilmesi istenmiştir.

Uygulama çalışmasında öğrencilerin istedikleri renkli resim tekniğini kullandıkları dersler gözlemlenmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerinden üç öğretmen uygulama çalışmasında farklı renkli resim tekniği kullanmıştır. “Evet guaş boya, sulu boya, pastel boya kullanabilirsiniz. ... Çizimlerinizde küçük ayrıntılar var, buralarda kuru kalem kullanabilirsiniz.” (ANK/E2/K11), “Sulu boyayla kuru boyayı karıştırdık burada. Pastel boya çalışmalarının arkasını hep sulu boyayla boyattırırım.” (BUR/O2/K6).

Mevcut durum incelendiğinde, uygulama adımlarının yapılandırılmış olması ve uygulama tekniği konusunda öğretmenlerin tutumu, öğrencilerin bireyselliklerini

ortaya koymalarını etkilemektedir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamak için sınırlayıcı bir tutum sergilediği düşünülebilir.

**Uygulama çalışmasının öğrenci düzeyine uygunluğu.** Gözlem analizlerinde uygulama çalışması sırasında öğrencilerin gösterdikleri davranış biçimleri belirlenerek içeriğin öğrencinin düzeyinin üzerinde olması ile ilişkilendirilmiştir. Uygulama çalışması sınıf düzeyinin üzerinde olduğunda, öğrencilerde resim yapma kaygısının arttığı gözlenmiştir. Amblem ve logo tasarımı yapılan derste “Hocam ne amblemi, ne tasarımı. Of hocam bir daha anlatın.” (BUR/O2/K5) ifadesi öğrencinin verilen konunun üstesinden gelemediğini göstermektedir. Portre çalışmasının yapıldığı sınıfta “Hocam beyaz kağıt bana bakıyor, ben ona bakıyorum. ... Ama hocam ben nasıl yapayım. Bana bir resim çizenin kırk yıl kölesi olurum.” (BUR/Y1/K7) ifadeleriyle öğrencilerin resim yapma kaygısının arttığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin resim yapma kaygısının üstesinden gelmek için arkadaşı ile birlikte çalışma, öğretmene bağımlılık duyma veya çalışmayı tamamlamama davranışlarını geliştirdikleri gözlenmiştir. “Öğrenci: Hocam bu ortak çalışmamız olur mu?” (ANK/Ç1/K9), “Hocam, iki kişi mi bu projeye girecek? Hocam, herkes ayrı ayrı mı yapacak?” (BUR/N1/E1) ifadeleriyle öğrenci akran desteğine gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ders sürecinde akran desteğinden ya da grup çalışmasından yararlanarak öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artırabilirler.

Öğrencinin resim yapma kaygısının üstesinden gelmek için kullandığı diğer yol öğretmene bağımlılık duymasıdır. “Öğretmen: Deniz beni niye bekliyorsun? Öğrenci (Deniz): Şey boyamayı yapmak için.” (BUR/O2/K6) ifadesinde öğrenci ilerlemek için öğretmeni beklemektedir. Portre yapılan sınıfta öğrenciler, “Hocam bana kulak yapar mısınız? Hocam burun çizemiyorum. Nasıl yapacağım? Hocam bize kafa çizecektiniz.” (ANK/Ç1/K9) gibi sıklıkla öğretmenden yardım istemiştir. “Öğrenci: Hocam bana küçük bir oyuncak çizer misiniz?” (BUR/O2/K5) ifadesiyle benzer şekilde öğrenci uygulama adımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmene gerek duymaktadır. “Öğrenci: Hocam ama çok zor onu yapmak. Öğretmen: Beraber yapın. Öğrenci: Hocam sizde yetenek var.” (ANK/E2/K11) ifadesinde öğretmen akran desteğine yönlendirmesine rağmen öğrenci öğretmenin bilgisini tercih etmektedir. Uygulama sürecinde, gerçekçi çalışmalarla öğrenci düzeyinin göz ardı edilmesinin, öğrencinin onaylanma isteğini ve öğretmene olan gereksinimi artırdığı söylenebilir.

**Dersin planlanan süreye uygunluğu.** Araştırma gözlemlerinde, planlanan süre sonunda sınıftaki tüm öğrencilerin uygulama çalışmasını tamamlayabildiği bir ders bulunmamaktadır. Bu durumda öğretmenler, dersi bir hafta daha uzatmayı, tamamlamayanlar olsa bile yeni konuya geçmeyi veya ödev vermeyi tercih etmiştir. “Üç haftadır halen çizim aşamasındasınız. Haftaya not vereceğim.” (ANK/E2/K11), “Dört dakika mı var? Yine geç kaldık. Yine yetişmedi.” (BUR/N1/E1). “Çocuklar haftaya sınıfın yüzde yetmiş, yani buradaki yaklaşık 20 kişi bitirdiyse, yeni konuya geçeceğiz. Eğer yüzde yetmiş yani 20 kişiden az ise bir hafta daha uzatacağız.” (BUR/N2/E3).



Görsel sanatlar dersinde konu sonunda, sınıf içinde çalışan farklı grupların olduğu gözlemlenmiştir. “Bitiren arkadaşlarımız dersi boş geçirmesinler. Şu kâğıtlardan vereceğim kuru boya ve keçeli kalem kullanarak buraları renklendirerek süslüyorsunuz.” (BUR/O2/K5). Aynı derste öğretmen, yeni konuya başlayan öğrencilerin önceki çalışmalarını değerlendirmiştir. “Siz yeni çalışmaya başladığınızda da ben bu yaptığımız çalışmalarınıza not vereceğim.” (BUR/O2/K5). Son olarak daha önceki çalışmanın da tamamlanması istenmiştir. “Ayrıca natürmort çalışması birçoğunuzda yarımış. Akıllı tahtadan bakarak eksikliği olanlar tamamlasın.” (BUR/O2/K5). Bu derste öğrenciler de öğretmen de üç ayrı konuyu birlikte sürdürmektedir. Bu derste olduğu gibi öğretmenlerin dersini planlanan süre sonunda tamamlanması ile ilgili oldukça çaba sarf ettikleri görülmektedir. Görüşme analizlerinde de öğretmenlerin süre ve planlama konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. “Bitiren de var, yolun başında olan da var. Neden böyle oluyor, anlamıyorum?” (BUR/N2/E3).

Görsel sanatlar dersinde planlanan süre sonunda uygulama çalışmasının tamamlanmaması durumu, ödev verme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada dört öğretmen öğrencilerin uygulama çalışmasına devam etmeleri için ödev vermiştir. “Efendim, üç hafta dedik. Şimdi sizin ailelerinizden de şikâyet geliyor. Eve ödev vermiyoruz ama siz burada zamanı verimli kullanmadığımız için eve kalıyor o zaman iş.” (BUR/N2/E3), “Öğrenci: Hocam bir şey soracağım biz bunları evde yapıp mı keseceğiz? Öğretmen: Evet.” (BUR/N1/E1), “Keşke şu tüyleri evde de biraz kesip hazırlasaydınız. Burada en azından direkt yapıştırır bitirirdik.” (ANK/E1/K10).

Araştırmada yedi öğretmen ödev vermek konusunda herhangi bir uyarıda bulunmadan yeni konuya geçmiştir. Dönem sonu yapılacak olan değerlendirmeye kadar öğrencilerin uygulama çalışmasını tamamlaması gerekmektedir. “Bu konuya devam eder, haftaya yeni konuya geçeriz.” (ANK/E2/K11). Araştırmada iki öğretmen ise aksine çalışmaların sınıfta tamamlanmasını, ödev olarak yapılmamasını özellikle belirtmiştir. “Önümüzdeki haftada devam edip bitiriyoruz. Evde bir şey yapmıyoruz. Anlaşıldı mı? Evde sakın bir şey yapmayın. Çünkü çok zor ve uzun zaman alan bir çalışma değil.” (BUR/Y1/K8), “Aynen, yani mesela bu üç haftada, üç ayrı çalışma eve ödev vermiyorum. Benim sistemim bu, 20 senedir hiç değiştirmedim.” (ANK/M1/K12).

### **Görsel Sanatlar Dersinde Ölçme ve Değerlendirme**

Görsel sanatlar dersinin ölçme ve değerlendirme kısmına yönelik araştırmanın alt amacı, ölçme-değerlendirme sürecinin planlanması, konu sonunda değerlendirme yapılması kategorileri ile ele alınmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

*Görsel Sanatlar Dersi Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Kategoriler*

Görsel Sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?

- a) Ölçme ve değerlendirme sürecinin planlanması.
- b) Konu sonunda değerlendirme yapılması.

Görsel sanatlar dersinin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili ulaşılan kategoriler Tablo 4'te yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

**Ölçme ve değerlendirme sürecinin planlanması.** Görsel sanatlar dersinde dönem içinde ürün dosyası ve sınıf içi performans durumlarına göre değerlendirme yapıldığı belirtilmiştir. “Toplamda dört not vereceğiz, bu dönemde. Bu dört notun ikisi ürün dosyası, diğer ikisi de ders içi performans notu.” (ANK/M1/K12), “Üç not veriyorum, iki ders içi etkinlik, bir tane de ürün dosyası notu.” (BUR/N1/E1). Öğretmenlerin ürün dosyası olarak belirttikleri, öğrencilerin dönem içinde yaptıkları çalışmaların tümünün getirilmesi olarak belirtilmiştir. Daha sonra bu çalışmalar sergi için kullanılmaktadır. “Ürün dosyasına öğrenciler, en beğendiği çalışmalarını getirip bana teslim ediyorlar, ben dosya yapıyorum. Aynı zamanda sergiye koyuyoruz.” (BUR/N1/E1). Sınıf için performans olarak öğrencilerin ders içinde çalışma süreçleri ele alınmaktadır. “Ders içi notlarınıza yansıtacak devam edin, konuşmaya.” “Bakın performans notlarınızı ders içindeki davranışlarınıza göre vereceğim. Burada emek harcayan, emek veren insanla, konuşan malzemesiz oturan, koşan kişinin notu aynı olmayacak.” (ANK/E1/K10). Ayrıca sınıf içi değerlendirme olarak kontrol listesi ile öğrencilerin malzemelerinin kontrol edildiği belirtilmiştir. “Değerlendirmeyi artı, eksi, yıldız olarak değerlendiriyorum. Malzemesini getirenlere artı, getirmeyenler eksi, çok başarılı bulduğum sergi için ayıracağım resimlere yıldız veriyorum.” (ANK/M1/K12).

**Konu sonunda değerlendirme yapılması.** Görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılan görüşmede, süre yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, değerlendirecek çok fazla çalışma olması gibi nedenler yüzünden konu sonunda ölçme ve değerlendirme sürecinin aksadığı belirtilmiştir. “Tek ders, 26 tane sınıfa giriyorum, uygulama çalışmalarını ayrı ayrı değerlendirecek olursak, bu hem büyük bir kâğıt israfı hem de bize büyük eziyet.” (BUR/Y1/K7), “Dersimiz 40 dakika olduğu için her dersin sonucunda değerlendirme yaparsak konu işleyemeyeceğiz. Onun için üç ya da dört resim bitirdiğimizden sonra not veriyoruz.” (BUR/N2/E3). Öğretmenlerin birkaç konu işledikten sonra uygulama çalışmalarını değerlendirmeleri araştırma gözlemleriyle de desteklenmektedir.

Görsel Sanatlar dersinde, konu sonunda değerlendirme yapılması için ayrı bir zaman tanınmadığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler yeni bir uygulama çalışmasına başladıktan sonra eş zamanlı olarak önceki çalışmanın değerlendirilmesine devam edilmiştir. “Evet şimdi yeni konuya geçelim ondan sonra mitoloji ile ilgili yaptığımız resimlerinizi değerlendirelim.” (ANK/E2/K11), “Siz yeni çalışmaya başladığınızda

ben bu yaptığımız çalışmalarınıza not vereceğim.” (BUR/O2/K5). Diğer taraftan sınıftaki tüm öğrencilerin uygulama çalışmasını tamamlaması nedeniyle değerlendirmenin ertelendiği gözlemlenmiştir. “Haftaya bir dakikalık bir dersi bile uzatmam. Haftaya yapan 100’ünü alır. Yapmayan da bir alır, bitti son hafta son.” (ANK/E1/K10), “Haftaya not vereceğim çünkü hâlâ tamamlamayanlar var. Şimdi not versem düşük alacaksınız.” (ANK/E2/K11).

Çalışma grubunda iki öğretmen, konu sonunda uygulama çalışmasına yönelik değerlendirme yapmıştır. Öğretmen amblem ve logo uygulama çalışmasını, zamanında tamamlama, çalışmanın konuya uygunluğu, doğru boya kullanımı ve özgünlük ölçütlerine göre artı-eksi ile değerlendirmiştir. Portre çalışmasının işlendiği sınıfta öğretmen çalışmaları tamamlayan tüm öğrencilere 100 puan vermiş; diğer öğrencilere çalışmalarını tamamlamaları için zaman tanımıştır.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin uygulama çalışmasını tamamlamasına ve öz düzenleme becerilerini sağlamasına dikkat etmektedir. “Sorumluluğunu bilen emek sarf eden herkes benden yüzünü alıyor.” (ANK/E1/K10). Yapılan gözlem ve görüşme sonuçlarında öğretmenler benzer ifadelerde bulunmuştur. Bir öğretmen şu şekilde görüşlerini belirtmiştir: “Biz burada iyi işten ziyade tamamlanmış işe bakıyoruz. İşte malzemesini getirmiş mi, zamanında çalışmasını bitirmiş mi, sınıf içerisinde düzene uyumuş mu, çalışmasını tamamladıktan sonra etrafını temiz bırakmış mı, gibi kriterler var. Yani daha basit şeyler ortaokul öğrencilerine yönelik.” (BUR/O1/K4). Ayrıca öğretmenler derse olan ilginin sürdürülebilmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencileri desteklemektedir. “Şu an çalışmayı tamamladı 100 puanı aldılar benden.” (ANK/Ç1/K9), “Süper, kutluyorum ... hem estetik bakış açısına sahipsin hem düzenli, titiz. Aferin sana 100 üzerinden 100.” (ANK/E1/K10), “Onu mutlu edecek, motive edecek, güzel notlar veriyorum. Hiç yapmayan öğrenciye zayıf veriyorum.” (BUR/O2/K6). Mamur (2004) çalışmasında, öğretmen ve öğrencilerin, görsel sanatlar dersinde yapılan sanatsal çalışmaların, öğrencinin derse karşı sorumluluğu, ilgi ve isteği ile gösterdiği pozitif çaba konusunda değerlendirilmesini savunduğu belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Ortaokul görsel sanatlar dersi öğrenme-öğretme süreci araştırılmış ve araştırmanın sonuçları alt amaçlara yönelik kategorilerle ortaya konulmuştur. Araştırmanın birinci alt amacı dersin kuramsal bölümünün nasıl gerçekleştirildiğidir. Öğretmenler dersin kuramsal bölümünde sanat tarihi disiplinine yer vermediklerini, bunun nedeni olarak görsel sanatlar dersinde anlatım içeren konuları öğrencilerin istememesi olarak belirtmiştir. Sanat eleştirisi ve estetik disiplinlerin öğrencinin ilgisini çekmediği ayrıca sınıf düzeyine göre bu disiplinlerin derste nasıl planlanacağı konusunda eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak uygulama çalışması disiplini ile derslerini yapılandığı ortaya çıkmaktadır. Özsoy (2007) görsel sanatlar eğitiminde, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamadan oluşan dört sanat disiplini ile çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Görsel Sanatlar Öğretim Programı da üç öğrenme alanı ve ilgili kazanımların dersin işlenişinde

birbirleriyle ilişkilendirilmesi ifadesine yer vermiştir (MEB, 2018). Derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde, gösterip yaptırma tekniğinin kullanımında öğretmenlerin tüm sınıfa ulaşamadıkları sıklıkla gözlemlenmiştir. Tüm öğrencilere ulaşabilmek ve zamanı daha iyi kullanmak için, kamera ile görüntünün akıllı tahtaya yansıtılması veya ders öncesinde video hazırlanması gibi öğretim teknolojilerinden yararlanılabilir.

Dersin kuramsal bölümünde öğretmenlerin örnek görsellerden yararlanırken oldukça temkinli olmaları ve görselleri kapatmaları, alanyazın açısından farklı bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Örnek görsellerden yararlanmanın, çeşitli düşüncelerin oluşması ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülürken öğrencilerin örneklere bağlı kalmasına ve düşünce üretmemesine neden olmuştur. Kırıçoğlu (2005), öğrencinin konu ile ilgili değerleri oluşturması ve sorunu çözmesi için, örneklerden, önceki sanatçılardan, doğadan ve her türlü görsel kaynaktan yararlanılabileceğini belirtmiştir. Korkutal (2010), sanat eğitiminde biyolojik olarak görme ile başlayan sürecin, bilişsel bir etkinliğe çevrilmesi ve yeniden yorumlanarak kâğıt ya da tuval üzerine aktarılmasını açıklar. Algı bilgiye, bilgi yaratıcılığa, yaratıcılık uygulama çalışmasına dönüşür. Bu nedenle derste örnek görsel gösterme süreci, düşünce ve tasarımın geliştirilmesine katkı sağlayacak, bilginin yaratıcılığa dönüştürülmesini hedefleyen içeriklerle hazırlanabilir.

Öğrencilerin düşünsel ve çizgisel planlama yapmasını sağlayan tasarım sürecinde öğretmenler, öğrencinin yaratıcılığını kendiliğinden ortaya koymasını beklemektedir. Ayrıca teknik beceri, el işi ya da görme eğitimini amaçlayan konuların, tasarım ve bireysel ifadenin oluşmasını engellediği söylenebilir. Teknik bilginin aktarıldığı derslerde, belli komutların sırayla işlendiği sınırlı ve geleneksel bir bakış açısı benimsenmiştir. Gude (2007) öğrencinin, sadece materyal ile uğraşmayı değil aynı zamanda düşüncelerle de uğraşmayı öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Derste düşünsel ve çizgisel planlamanın göz ardı edilmesi, her öğrencinin aynı adımları sıkı bir şekilde gerçekleştirdiği uygulama çalışması sürecine neden olmuştur. Sınıf kontrolünün sağlanması amacıyla tüm öğrencilerin aynı adımları izlemeleri, belirli bir teknik ve sıra ile sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Ancak Yılmaz (2017), öğrencinin başarı inancının oluşmasında seçimlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sanat etkinliklerinde tek bir içerik ve tek bir teknik yerine; içerik ve teknikte çeşitliliğin sağlanması, öğrencilerin seçimlerine uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin uygulama çalışması sürecini nasıl gerçekleştirdikleridir. Öğretmenler, uygulama çalışması içeriğinin belirlenmesinde zaman içerisinde, deneyimlerine göre bakış açılarının değiştiğini belirtmiştir. Öğretmenin, sınıf düzeyine göre öğrencilerin yapabileceklerini keşfettiği ve ona göre içerikleri uyguladığı ortaya çıkmaktadır. Ancak gözlem verilerinde öğrencilerin uygulama çalışmasının üstesinden gelmekte zorlandığı; bu nedenle öğrenciler akran desteğine yönelme, öğretmene bağımlılık duyma ve çalışmayı bitirmeme davranışlarını göstermiştir. Çalışma grubunda, sınıftaki tüm öğrencilerin çalışmasını

tamamladığı bir ders bulunmamaktadır. Öğretmenler belirledikleri süre sonunda yeni konuya geçmiş ve bitmeyen çalışmalar tamamlanmak üzere ertelenmiştir. Bu durum ders içeriğinin belirlenmesi, öğrenciye aktarılması ve dersin planlanmasında aksaklıklar olduğunu ortaya koymaktadır. San'ın (2010) belirttiği üzere; sanat eğiticisi konuları, içerikleri ve belli yöntemleri niçin seçtiğini temellendirebilmeli, hangi amaca yöneldiğini saptayabilmelidir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl gerçekleştirdikleri ele alınmıştır. Çalışma grubunda, sadece uygulama çalışması disiplinine yönelik değerlendirme yapıldığı gözlenmiştir. Öğrenciler çalışmalarını planlanan sürede bitiremediği için ölçme ve değerlendirme sürecine yer verilememiştir. Ayrıca öğretmenin yeni konuya başladıktan sonra, eş zamanlı olarak önceki çalışmaların değerlendirilmesine devam ettiği dersler gözlemlenmiştir. Mamur (2004), görsel sanatlar öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde süre yetersizliği nedeniyle değerlendirmenin yapılmadığı ya da aksaklıklar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, öğrencinin derse olan ilgisini sürdürebilmek amacıyla çalışmanın tamamlanmasını ve öz düzenleme becerilerini ölçüt olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin çalışmayı tamamlaması tam not alması anlamına gelmektedir. Çakmak ve Türkcan'ın (2019) çalışmasında benzer olarak öğretmenler, düşük puanın öğrencinin derse olan ilgisini kaybetmesine neden olacağını düşündüklerinden genellikle iyi notlar verdiklerini belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin hedef ve kazanımlarla ilişkilendirilmemesi, uygulama çalışmalarının gözlemlenebilir ölçütlerle ele alınamaması ve kuramsal bölümün ölçülmemesi gibi durumlar dersin planlanması ile ilgili eksiklikleri ortaya koymaktadır. Siegesmund (1998), “sanat eğitiminin, bilmeye değer bilgi ve deneyim kazandıran bir alan olarak kabul edilmedikçe okullarda program dışı, az önemli bir alan olarak görülmeye devam edeceğini belirtmiştir.” (akt., Kırıçoğlu, 2009, s. 16). Bu nedenle sanat eğitimi sürecinin tasarlanmasında, eğitimin genel hedeflerinden yola çıkılarak sistematik ve anlaşılır bir yaklaşımın benimsenmesi önemlidir.

Görsel sanatlar öğretmenin ders sürecini, öğrencilerin zekasına, ilgilerine ve duygularına hitap edebilecek içeriklerle tasarlayabilmesi, farklı özellikte öğrencilere ulaşmasını ve öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlayabilir. Bu nedenle mevcut fiziksel koşullara uygun görsel sanatlar dersi içeriğinin nasıl geliştirilebileceği ve diğer disiplinlerle ilişkilerin nasıl kurulabileceği sorularının ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nda görsel sanatlar ders içeriklerine geri bildirim verildiği, sürecin geliştirilmesi ve sürdürülmesinin sağlandığı bir birimin oluşturulması önerilebilir. 2019 yılı Mart ayından itibaren dünyada yaygınlaşan Covid-19 salgını günlük yaşamı büyük ölçüde kısıtlamış; eğitim ve öğretim sürecinin çevrim içi ve uzaktan eğitim modellerine tamamen uyarlanmasını gerektirmiştir. Eğitimin her düzeyinde oluşan bu ani değişim özellikle uygulamalı alanlara yönelik eğitim etkinliklerinin sürdürülmesinde aksaklık ve eksiklikler ortaya çıkarmıştır. Diğer taraftan çevrim içi ve uzaktan eğitim uygulamaları, eğitimde teknoloji kullanımına daha çok gereksinim duyulan ve hızlı çözümlerin üretildiği süreci de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada, yüz yüze

yapılan görsel sanatlar dersi, kuramsal bilginin aktarılması, tasarım süreci, uygulamalı çalışmalar, ölçme ve değerlendirme kategorileri altında incelenerek karşılaşılan sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Yüz yüze derslerde karşılaşılan bu sorunların çözümünde Covid-19 döneminde kazanılan teknoloji destekli çözümlerden daha fazla yararlanılabilir. Bu anlamda yüz yüze ve çevrim içi olarak deneyimlenen görsel sanatlar dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin araştırılması gerekmektedir. Böylece dersin işlenişinde her iki yöntemin uygulanabileceği yeni bir görsel sanatlar dersi yaklaşımı oluşturularak alanın geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca üniversiteler, okul dışı öğrenme alanları, sanatçılar, sivil toplum örgütleri gibi pek çok yapının öğretmenle işbirliği içinde, öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda destek olabileceği düşünülmektedir. Böylece bilinçli sanat izleyicisinin yetiştirilmesi ve toplumda sanat bilincinin oluşturulmasında sanat eğitiminin katkısı dikkate alınarak eğitim sistemi içerisinde önemli bir gereksinim olduğu anlaşılabilir.

#### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi etik kurul onayına (No: 85434274-050.04.04/27013, Tarih: 25.04.2019) sunulmuştur.

#### Kaynakça

- Anderson, T., and Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24(1), 13-20. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20715931>
- Aykut, A. (2012). *Sanat eğitiminde estetik*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Christensen, L. B., Johnson, R., B. and, Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* [Research Methods Design and Analysis]. (M. Sever, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Nitel ve karma yöntem araştırmaları içinde* (ss. 401-434). Ankara: Anı Yayıncılık. (2014)
- Cömert, S. A. (2019). Görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 497-510. [http://www.ekevakademi.org/Makaleler/365163437\\_27%20Sibel%20ADAR%20COMERT.pdf](http://www.ekevakademi.org/Makaleler/365163437_27%20Sibel%20ADAR%20COMERT.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Çakmak, N. ve Türkcan, B. (2019). Değişmeyen algılar, değişmeyen sorunlar: öğrenci-öğretmen-veli bağlamında ilkokul görsel sanatlar dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 768-791. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.13m
- Dewey, J. (1938, 1998). *Deneyim ve eğitim* [Experience and education]. (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık. (2007).
- Eisner, E. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10. doi: 10.2307/3193929

- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63. doi: 10.1080/0300443991530104
- Freedman, K., and Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. Eisner and M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). New York: Routledge.
- Gözütok, F. D. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gude, O. (2007). Principles of possibility: Considerations for 21st-century art & culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27696187>
- Karip, E. (2016, 9 Haziran). *Dördüncü sanayi devrimi ve eğitim*. <https://tedmem.org/vurus/dorduncu-sanayi-devrimi-egitim> adresinden erişilmiştir.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık: Görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkutal, P. (2010). *Resim-iş eğitimi anabilim dallarında görsel belleğin gelişimine yönelik öğretim etkinlikleri ile görsel algı ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mamur, N. (2004). Çok alanlı sanat eğitiminde ölçüleme ve değerlendirme yaklaşımları: Bolu ili örneği. *İlköğretim Online*, 3(2), 1-18. <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596616300.pdf?1636361032> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research: A guide to design and implementation]. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (2009)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Namdar, A. O. ve Önder, V. (2019). Türkiye’de ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 767-784. doi: 10.24106/kefdergi.2719
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Robinson, D., and Aronica, L. (2017). *Yaratıcı öğrenciler çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi* [Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education]. (D. Boyraz, Çev.). İstanbul: Sola Yayınları. (2015)
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarı, N. H. (2011). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının kuramsal yapı ve uygulanabilirlik açısından değerlendirmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schunk, D. H. (2011). Yapılandırmacı teori [Constructivism] (M. Y. Demir, Çev.). M. Şahin (Ed.), *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* [Learning theories: An educational perspective]. Ankara: Nobel Akademi. (1990)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2017). Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 439-473. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402846> adresinden erişilmiştir.





## Teacher Experiences Regarding the Teaching and Learning Process of the Secondary School Visual Arts Lesson<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.09.2021	11.14.2021	11.15.2021

**Nergiz Üçüncü Altuğ** <sup>2</sup>  
Uludag University

**Ayşe Çakır İlhan** <sup>3</sup>  
Ankara University

### Abstract

Visual arts lesson, with its theoretical and applied structure, aims to offer level-appropriate content for students to ensure their personal, social and cultural development. Not only does it foster the interpretation of knowledge through the theoretical disciplines of art history, art criticism and aesthetics, but it also triggers the production of self-expression through art practice. In this way, it contributes to formulating awareness and consciousness towards the arts. In this research, I thoroughly examined the experiences of 13 visual arts teachers during teaching and learning process, art production and measurement and evaluation activities at secondary schools in Ankara and Bursa. I organized this study around the principles of the fundamental qualitative method and thus focused on the analysis and interpretation of teaching and learning process in class. I have collected the qualitative data via semi-structured interviews and observations. Then I thoroughly analyzed them with an aim to create research-related concepts by using the stages of the qualitative content analysis technique. As a result, I reached some findings on the use of discipline-based art education, development of design and self-expression, topic selection during art practice and its appropriateness to student level, and the implementation of assessment and evaluation activities. At the end of the study, I also made some recommendations for further improvements in the field of visual arts education. For instance, visual arts teachers should be supported in preparing interdisciplinary lesson plans and setting out to organize activities in accordance with the existing physical learning environment.

**Keywords:** Art education, visual arts education, secondary school, visual arts teacher.

**Ethical committee approval:** Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274-050.04.04/27013, Date:25.04.2019.

<sup>1</sup>This article is derived from PhD dissertation entitled “Development of occupational improvement module for visual arts instructors” conducted under the supervision of Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan at Ankara University Institute of Educational Sciences.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Res. Assist., Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, E-mail: nergizucuncu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9975-9302>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Fine Arts Education, E-mail: ilhan@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1236-711X>

### **Purpose and Significance**

In this study, my aim was to investigate visual arts teachers' experiences in depth during the teaching and learning process at secondary schools. Visual arts lesson has a broad background that takes its source from arts and culture. In this manner, it does not only cover the intellectual foundations of art, concepts and analysis of art-making process but also -and most importantly- it enables the interpretation and production of information (Aykut, 2012). The role of visual arts lesson in developing a person's learning capacity in affective, cognitive and psychomotor domains and enhancing higher-order thinking skills is highly critical. However, there seems to be a constant contradiction between theory and practice in terms of the implementation process of visual arts lesson. Kırıçoğlu (2005) states that art education emerges as a field where there is a constant contradiction between the current state and ideal conditions. Therefore, it is necessary that we evaluate art education providers and institutions with their existing problems and possible solutions embedded in their experiences instead of criticizing the education system's exam-based structure for being the source of this contradiction.

In the literature, it is widely emphasized that we should improve the physical conditions of workshops and regulate the lesson hours accordingly. Also, problems regarding pre-service teacher education and attitude towards visual arts are signified in various research studies. However, it is also necessary to investigate what is experienced in visual arts lessons during the teaching and learning process. With this in mind, I specified the subgoals of this research study as theoretical part of the lesson, art practice and measurement and evaluation activities. In this way, I managed to reveal the physical disadvantages experienced in visual arts classes and problems encountered in lesson content. For this reason, I conducted long-term fieldwork to thoroughly analyze the problems and their possible solutions.

### **Method**

This study was organized around the principles of the fundamental (interpretive) qualitative method to be able to focus on the analysis and interpretation of teaching and learning process in class. With this in mind, I used the convenience sampling technique to reach teachers and schools that were easily accessible and convenient to me as the researcher. In this context, ten public secondary schools from various socio-economic levels were involved in the study from Ankara and Bursa. Finally, the study group consisted of 13 visual arts teachers willing to voluntarily participate in research. Qualitative data was collected via semi-structured interviews and observations after obtaining expert opinions regarding the quality of data collection tools. As a final step, the pilot study began in Ankara and Bursa, followed by the actual fieldwork.

After verbatim transcription of qualitative data, I used the stages of content analysis to create new concepts. Based on my research problem, I examined the transcripts within the scope of the needs of visual arts class and made open coding by taking notes. Later, I grouped the open codes related to each other and reached some categories. It was aimed to include teachers from diverse backgrounds with a variety

of professional experience in order to ensure validity. Besides, schools were selected from a wide range of socio-economic backgrounds to enable transferability of the research results. The triangulation strategy was addressed by using more than one data collection technique to increase the internal validity of the study. Also, a qualitative research field expert examined the consistency of the coded data. Lastly, long-term interaction was provided to assure the internal validity of the study. Findings were presented by enriching them with direct quotations of the participants without any researcher interpretation.

### **Results**

As a result of this study, I reached some findings regarding visual arts teachers' professional learning needs on the use of discipline-based art education, development of design and self-expression, conducting the process of art practice and completing it in a specified time period, and the implementation of assessment and evaluation activities. It can be an effective strategy for visual arts teachers to design lesson activities that attract students' interests, meet their varying emotional and cognitive needs for their holistic development. We need to address the problems of how to develop the content of visual arts lesson and how to connect it with other disciplines. Siegesmund (1998) warns that "unless art education is accepted as a field of study providing knowledge and experience that is worth knowing, it will unfortunately continue to be regarded as a non-curricular or less important subject at school" (as cited in Kırıçoğlu, 2009, p. 16). For this reason, it is essential to adopt a systematic and comprehensible approach in the design of the arts education based on the general aims of education.

### **Discussion and Conclusions**

In this study, I investigated the teaching and learning process of visual arts lesson at secondary schools and presented the results in categories formed in the framework of my subgoals. The first subgoal is about how the theoretical part of the lesson is carried out. Teachers stated that they did not include art history in the theoretical part of the lesson, as students did not wish to learn topics that included narration. Teachers signified that art criticism and aesthetic disciplines did not attract students' attention. It was also vivid that teachers need professional support about how to plan lessons in line with students' level. Results of this study signify that teachers predominantly design their lesson plans around art practice. However, Özsoy (2007) emphasizes that it is crucial that we include all art disciplines consisting of art history, art criticism, aesthetics and art practice. Also, results show that teachers generally are not able to reach out to all students when they use the demonstration technique. A way of overcoming this challenge can be for teachers to project the images on smart board or prepare a guidance video to show students during demonstration activity.

In the theoretical part of the lesson, teachers were very cautious when they used the sample visuals and covered the images. This was one of the most interesting findings of this research. Teachers thought that using sample visuals would diversify and develop students' ideas; however, it caused students to stick to the examples and

not act or think beyond them in their art production process. Kırıçoğlu (2005) points that exemplary work from previous artists, nature and all kinds of visual resources could be used to create values and solve problems during art practices. In this sense, showing sample visuals can be implemented with activities that can provide ideas and nurture students' design thinking.

Teachers generally expect students to spontaneously reveal their creativity during the design process, which enables students to make intellectual and linear planning. Also, topics that only aim at improving technical skills, handicrafts, or vision training have the potential to prevent the formation of design and self-expression. If a visual arts lesson only focuses on technical knowledge transmission, then the learning is highly limited to linear instructions reflecting the traditional perspective. Gude (2007) advises that students should not only learn to deal with material, but they should also learn to create new ideas. I realized that teachers wanted students to strictly follow their steps during class demonstrations. In a way, all students are expected to take the same steps and reach the same result with a specific technique and sequence. However, Yılmaz (2017) concludes that choices are quite influential in shaping students' beliefs. Therefore, content and technical diversity should be nurtured instead of following a single content and a single technique.

The second subgoal of the study is about how teachers perform the art practice in the classroom. Teachers signified that they usually chose topics by taking students' abilities into account during activities, and therefore they learned to choose content by trial and error. However, it was observed that students preferred working in pairs as they had difficulty coping with the practical work. As a result, students were inclined to show dependency on their teachers and mostly could not finish the art practice in time. Even though students could not finish the art work, teachers switched to a new topic at the end of the period they determined, and the unfinished studies were postponed to be completed another time. This situation indicates some problems in choosing content, lesson planning and implementation. As San (2010) states, art educators should be able to specify the rationales for choosing a specific content and method, and reflect on these decisions.

The third subgoal of the study is about how teachers carry out the assessment and evaluation process. In this study, only the art practice of the visual arts lesson was evaluated via observations. However, assessment and evaluation findings are not included in this paper, as students could not end up their practice works on time. Also, it was observed that teachers allocated some time to evaluate students' works even after starting the new topic. Mamur (2004) conducted interviews with visual arts teachers and concluded that the evaluation part was not included due to the shortage of time. Teachers use work completion and self-regulation skills as grading criteria to maintain student's interest in the lesson. If students can finish their practice work on time, it means that they can get full marks. Similarly, Çakmak and Türkcan (2019) reveal that teachers generally give high grades with a fear that low grades might decrease student motivation and integration in visual arts lesson.

In sum, measurement and evaluation process is not associated with the goals and objectives of the lesson and implementation is not handled by observable criteria. Also, the theoretical part of the visual arts lesson is not measured and evaluated. Therefore, these findings clearly show that teachers need professional learning support in lesson planning and evaluation.

**Ethical Committee Approval**

Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274-050.04.04/27013, Date:25.04.2019.





## High-Achieving Adults' Opinions on Their Educational Lives and Suggestions About Educating Gifted Students<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.18.2021	11.18.2021	11.30.2021

Abdul Samet Demirkaya <sup>2</sup>  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Özlenen Özdiyar Gedik <sup>3</sup> and Eda Gürten <sup>4</sup>  
Hacettepe University

### Abstract

The purpose of this study is to infer suggestions to improve the quality of educational services provided to gifted students based on the high-achieving adults' educational experiences and opinions. High-achieving adults reflected on their school experiences, the problems they faced with and their struggles as students, and they stated their suggestions related to the educational services that should be provided to gifted students. The research data were gathered through phenomenological design. The study group was composed of eight high-achieving individuals from Turkey. The data were gathered through semi-structured interview forms. The content analysis method was used to analyze the data of the study. High-achieving adults stated that they were not provided with the required support and guidance from their administrators, teachers, families, and environments in order to realize their potentials. They suggested that the instruction should be differentiated through the individual needs of gifted students, and varied instructional methods should be used in order to sustain the multi-faceted development of gifted students.

**Keywords:** Gifted education, high-achieving adult, gifted student, educational needs, gifted students' problems.

**Ethical committee approval:** The ethical committee approval was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: 76942594-900/2774, Date: 03.08.2015.

<sup>1</sup>This article is one of the conducted studies within SAY-2015-5069 Hacettepe University Scientific Research Projects Coordination Unit "Elementary School (K1-K4) Curriculum Development Project for Gifted Students: An Action Research" and a part of this article was presented as an oral presentation under the name of "Gifted adults' opinions on their educational lives and recommendations on gifted education" at the International Talented and Gifted Conference, May 4-6, 2017.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Research Assistant, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Burdur, Turkey, e-mail: [sdemirkaya@mehmetakif.edu.tr](mailto:sdemirkaya@mehmetakif.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-6704-3898>

<sup>3</sup>Research Assistant, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey, e-mail: [ozlenen@hacettepe.edu.tr](mailto:ozlenen@hacettepe.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5804-6384>

<sup>4</sup>Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey, e-mail: [edaerdem@hacettepe.edu.tr](mailto:edaerdem@hacettepe.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1719-9840>

Gifted people differ from their peers in terms of their ability to learn fast and to reflect upon issues that other people can only understand shallowly (Gallagher, 1997). These people may have qualities such as creativity, curiosity, authenticity, skillfulness, and will to question order and tradition (Renzulli, 2012). The world will always need gifted, well-educated and compassionate people who can take responsibility for themselves as well as others and discharge this responsibility (Freeman, 2001). Because of this reason, the high potential owned by these people is of great importance both for themselves and for society.

The prior aim of gifted education is to maintain that young people can realize themselves by giving opportunity to these people to present their improvement and performance in one or more areas where they have a high potential. The second aim is to increase the number of people that can solve the problems of modern civilization through producing new knowledge and art instead of only using the existing knowledge (Renzulli, 2012). In line with these aims, gifted students should be ensured with the necessary opportunities and settings. According to Clark (1997), having equal opportunities does not mean having the same opportunities, but it means having the appropriate experiences suitable for each individual. No matter which skills, interests, or abilities an individual has, each individual needs to have all opportunities in hand to improve to the most. When the issue is considered for Turkey, the necessary educational policies and practices should be implemented to ensure that gifted students with high potentials make the most use of their educational lives and to turn themselves into individuals who produce knowledge and contribute to the development of society.

Practices for the education of gifted students continue to develop around the world and many countries' attention on gifted education is increasing (Koshy, Smith and Casey, 2018; Kronborg, 2018; Reid, 2015). The researches in the field display that acceleration, enrichment and differentiation practices used in educational services for gifted students, have increased the academic achievement of gifted students (Colangelo, Assouline and Gross, 2004; Lee, Olszewski-Kubilius and Peternel, 2010; Umar and Reis, 2014). Therefore, educating high potentials is gaining importance day by day in Turkey as well, educational services and researches in the field are increasing aligned with public awareness in gifted education, and the issue of educating gifted people is taken as one of the prior considerations in educational policies and reforms (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir and Gürbüz, 2015). The educational practices for gifted students in Turkey are being taken into consideration in terms of national strategy, equality in education, and child rights, and different educational practices, such as differentiation, acceleration and enrichment opportunities are provided to gifted students. The schools provide several educational practices to gifted students through private classes, individual arrangements in the regular classrooms, or extracurricular activities designed for gifted students (The Grand National Assembly of Turkey, 2012). However, negative attitudes toward the education of gifted students, inefficient policies and educational opportunities, and lack of curriculums stand as problems of the field for Turkey (Sak et al., 2015).



Defects in the identification of gifted students continue. The lack of flexibility in the educational system restrain acceleration practices, and the inadequacy of resource rooms negatively affects many gifted students (Çitil, 2018). So, it can be told that necessary educational policies and practices should be developed in order to supply gifted students with more qualified educational services.

The opinions and suggestions presented by the shareholders of education are of great importance to identify the gaps and problems of the field and to create more efficient educational services for gifted students. In the literature, the opinions of administrators, families, teachers and students about educating gifted students are presented in various researches (Hertzog, 2003; Hertzog and Bennett, 2004; Swanson, 1997; Szymanski and Shaff, 2013; Young and Balli, 2014). Terman in his longitudinal studies with gifted adults displayed how giftedness affect adult life and revealed that gifted adults were high achievers in school, in their occupations and activities, and they demonstrated superiority in their life (Hastorf, 1997). There is a growing interest in understanding gifted adults in the field (Brown, Peterson and Rawlinson, 2020). However, in the process of developing and implementing education policies for gifted students, researches in which, high achieving adults are asked about their opinions and suggestions are very limited. High-achieving adults, who have completed formal education, constitute a vital source of information as a result of their experiences of the educational system, school environment, curriculum, and learning practices they were subject to as a student, so their reflections offer opportunities to make gifted education better. Therefore, the aim of this study is to present some suggestions in terms of improving the quality of educational services rendered to gifted students, based on the high-achieving adults' opinions about their educational lives and the problems they faced with. Aligned with this aim, high-achieving adults were asked their opinions about their educational lives and the level of fulfillment of their educational needs and expectations as well as suggestions related to the educational services that should be provided to gifted students. It is expected that the results of this study will contribute to the improvement of the quality of the educational services presented to gifted students, and based on the findings, the awareness about the problems faced by this group of special students during their educational lives might increase.

### **Method**

Research design, study group, data collection tools and data analysis are presented under this heading.

#### **Research Design**

The data used in this study were gathered through phenomenological design. Phenomenological researches give the opportunity to perceive and understand a determined phenomenon and to reach detailed explanations, examples and experiences related to this phenomenon (Patton, 1990; Yıldırım and Şimşek, 2011).

### **Study Group**

The snowball sampling method is used to determine the study group of the research which is a commonly used purposeful sampling method, and advantageous to find participants fitting the criteria of the research (Patton, 1990). In order to determine the high-achieving adults to be included in the study, the researchers reached the related institutions (Turkish Intelligence Foundation, etc.) and experts. Giftedness, academic success and career success were used as criteria in the selection of individuals to be included in the study group. Institutions and experts conveyed that due to insufficient identification services in Turkey in the past, many gifted students were not identified, so it is difficult to reach identified gifted adults of today. They recommended a total of 8 gifted individuals who met the criteria as diagnosed and undiagnosed gifted individuals. In order to refer to the study group "high-achieving adults" term is used, since it is composed of both identified and unidentified gifted adults. The study group was composed of eight gifted individuals who were between the ages of 24 and 60 from Turkey. Two of the eight participants were living in rural areas, six of them were living in cities among two were living in metropolises as students. The participants' socioeconomic status was low except for one of them. Two of the eight participants were academicians working at the top-ranked Turkish universities, two of them were expert physicians, one of them was an engineer working at a reputable defense electronics company, one of them was a uniquely talented musician, one of them was a referee of Mathematics in Intelligence Olympiads and one of them was a multifaceted person who was an author, former politician and member of parliament and current administrator at an association.

### **Data Collection Tools**

Yıldırım and Şimşek (2011) state that the prior data-gathering tool in phenomenological researches is the interview. The purpose of interviewing is to figure out the opinions, perceptions, feelings, attitudes, and values of people (Fraenkel and Wallen, 2003). The data in this study were gathered through semi-structured interview forms. While preparing the questions included in the interview, statements that would not direct the participants were chosen; clear and understandable open-ended questions were used. Six open-ended interview questions aimed to reveal the participants' educational experiences, whether their educational needs were met, the impact of the school on their success, their relations with the stakeholders of education, and the education of gifted education. In order to determine the validity of the interview form, seven experts in their fields, three of whom were experts in Assessment and Evaluation, three of whom were experts in Curriculum and Instruction, and finally one of whom was an expert in Psychological Counselling and Guidance were asked about their expert opinions. In line with the views of the experts, minor conceptual changes were executed on the interview form.

The interviews were made by two researchers between March 2016 and March 2017. The interviews lasted between 40 and 60 minutes. In order to increase the validity and reliability of the study, the interviews were made face to face at places

demanded by the participants, and the acquired interview data were confirmed by the participants. In order to ensure the credibility and transferability of the study, interviews were recorded, audio records were transferred to computer, transcribed, and reported in detail. The participants were coded as P1-P8.

### **Data Analysis**

In phenomenological researches, data analysis is done to reveal experiences and meanings (Yıldırım and Şimşek, 2011). The content analysis method, which is a qualitative research method, was used to analyze the data gathered for this study. According to Fraenkel and Wallen (2003) content analysis is a method used in revealing people's ideas, attitudes and values mostly in written contents of a communication. Three researchers analyzed the data individually four times each in order to ensure researcher triangulation and increase the dependability, and determined codes, sub-themes and themes to describe problems faced by gifted people during their educational lives and their suggestions to improve the quality of gifted education. Codes are decided based on the analysis of the statements, and common meaningful units. Sub-themes are derived from codes based on the generated code categories and defined with the best fitting terms. Themes are generated problem-oriented and context-based. Categorical connections are used in gathering sub-themes under the themes. Descriptive direct quotations of the participants are used in the research. The consistency between coders is calculated based on the Miles and Huberman reliability formula and the percentage of agreement between the coders is found as 87%. Agreement percentage above 70% is considered as an adequate reliability value (Miles and Huberman, 1994).

### **Results**

When the findings were analyzed, seven themes of problems were determined, which are problems faced during teaching and learning processes, problems caused by educational system/policies, teachers, administrators, other students, family and society, and self-attributes. Another theme was determined related to the expectations and suggestions of high-achieving adults about gifted education.

### **Problems Resulting from Educational System/Educational Policies**

It has been determined that there are various problems resulting from educational system/educational policies according to high-achieving adults. The theme and sub-themes related to these problems are given in Table 1.

Table 1

*Problems resulting from educational system/educational policies*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from educational system / educational policies	Insufficiency of opportunities The effect of teachers employment policies The negative effect of examinations Non-existence of formal curriculum for gifted students The expectations of educational shareholders from students

According to Table 1, among the problems resulting from educational system/educational policies, the most eye-catching one is the insufficiency of opportunities.

“The limitations, time loss and impossibilities caused by the insufficiencies at schools had a negative effect on my success. If the level of education had been medium at least, I would have participated in Mathematics, Physics and Computer Olympics, which I even heard after entering METU (Middle East Technical University) or I would have produced TUBITAK (Scientific and Technological Research Council of Turkey) projects.” P3

“I started primary school at a school with limited opportunities. I think the educational life of the student is affected to a great extent by this period when the student gets accustomed to the teacher and an attachment between them is established. Moreover, it was this period, which was a bit hard for me. Teachers were changing so often. I had five different teachers in grade 1 of the primary school.” P5

High-achieving adults stated that they had faced problems such as the quantitative insufficiency of teachers, non-existence of teachers in some disciplines and the frequent change of teachers during the year.

“I attended Chemistry 1 class, but there were not any teachers to teach Chemistry 2 and 3. Therefore, I attended the Countries’ Geography lesson instead. The same teacher was teaching History, Geography and Physical Education.” P3

“The teachers teaching Biology were paid teachers, so Biology teachers used to change every semester.” P8

High-achieving adults made some criticism about the negative effects of focusing on examinations too much in the educational system.

“In our country, success is assessed through exams that start as soon as students learn how to read and write, and most of the time, these exams last for the rest of life at various levels in a lifespan. As a result, such a success mold has been determined and people are directed and shaped into this mold.” P5

High-achieving adults emphasized some problems such as the non-existence of curriculum designed for gifted students at state schools and the insufficiency of the existing curriculum to meet the needs while they stated that they could not make use of extra educational services such as Science and Art Centers.

“There is no special curriculum for gifted students at state schools. The curriculum for all students is also valid for us. Because of this reason, my family played an important role in my educational experience.” P7

“For instance, there are schools such as Science and Art Centers now. There were no such schools in our time. I would have attended that school instead of going to private courses.” P2

High-achieving adults criticized the expectations of educational shareholders from the students and their perceptions about success.

“I personally think most schools and the adopted classical methods of education annihilate the creativity of students. Most of the time, the students are expected to listen to the teacher carefully at school, be quiet, stay away from opposing, do tons of homework, spend most of the time on studying. The students are accepted to be hard-working if they reflect this portrait otherwise they are considered lazy.” P5

When the opinions of high-achieving adults are examined, it is apparent that problems resulting from educational life and educational policies such as insufficient opportunities, non-existence of curriculum designed for gifted students, and unplanned employment of teachers.

#### **Problems Faced During Teaching-Learning Processes**

It has been determined that high-achieving adults faced problems during teaching and learning processes. The themes and sub-themes related to these problems are presented in Table 2.

Table 2

*Problems faced during teaching-learning processes*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems faced during teaching and learning processes	Ignoring the interests and needs of gifted students Not differentiating instruction Not supporting creativity Not presenting learning opportunities at a critical period Not using different methods and techniques Giving excessive responsibilities to students Crowded classes Limited interaction between students

When Table 2 is examined, it has been revealed that the most common problems faced by gifted students in teaching-learning processes are due to being forced to comply with the class level and their needs and intererests to be ignored by their teachers.

“I was so bored in the first three years of my school life. I learned how to read and write without doing any line drawing practices. It was too boring for me to sit still at the same place for 40 minutes. Because of this reason, my teacher

sometimes let me go out and walk around the school. There were times when I walked around the school five times a day.” P7

“There were a lot of students in our class who learned how to read and write very late. The teacher could not spare time for us because he was busy with them all the time. I used to get bored during the lessons.” P5

High-achieving adults underlined the fact that they had had problems, as they could not come across any differentiation practices designed for their needs during their educational lives.

“I can never learn something to the fullest by means of listening to it. In fact, I cannot listen to someone for a long time. However, others might learn better by listening... I think that teachers can try to know the students better as they will be together for the next few years. They can try to understand in which areas they are more skillful and thus, they can support the students’ strengths and weaknesses.” P5

High-achieving adults stated that their teachers had not used different methods and techniques and that the practices had not changed even though the importance of this issue had been emphasized.

“Everyone says that the recitation method is not good. However, unfortunately, an approach that would eradicate this and foster differences, creativity and innovation is not adopted.” P1

High-achieving adults emphasize that they have limited opportunities for interaction with teachers and other students as learning environments are insufficient and classes are crowded.

“When I was in fifth grade, administrators combined three classes to form two classes because of the insufficiency of classrooms. Now there were 50 students in one class. Therefore, it got more difficult for me to have the teacher hear me and learn something in that class.” P5

High-achieving adults stated that they had had problems during their educational lives as a result of the fact that their interests and needs were ignored, their creativity was not supported, educational services rendered to the students were designed for the medium level in class and so they were ignored, and the differentiation practices they needed were not realized.

### **Problems Resulting from Teachers**

At the end of the interview made with high-achieving adults, it became clear that there were many problems resulting from teachers. Theme and sub-themes related to these problems are given in Table 3.

Table 3

*Problems resulting from teachers*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from teachers	Competencies of teachers not being at the desired level Uncaring attitude towards profession and students Damaging the academic self-confidence of students Not maintaining students with the guidance services Not being able to act justly Making positive discrimination Insufficient technology usage

High-achieving adults stated that they had had many problems during their educational lives resulting from their teachers. The most emphasized one among all is that the competencies of teachers are not at the demanded level and teachers also have an uncaring attitude towards their profession and students.

“Although some of our teachers fulfilled our expectations, I mostly had teachers who could not improve themselves, were too lazy to enrich their fund of knowledge. Thinking that you know better than the teacher, even though it is not the case, makes you stay away from that subject.” P4

“It is a common problem for gifted students like us to be limited by teachers who are not sufficient in terms of knowledge and social skills.” P3

“Most of our teachers were not qualified enough to meet our educational needs and interests. Some of them were quite old teachers who were close to innovation and they were teaching through the same way and the same method.” P5

“For instance, some teachers pull the student back. In my opinion, uninterested teachers or the teachers who do not have any affection or love towards students, cause students to have a negative attitude towards that lesson.” P8

“The teachers could not meet my needs. They could not spare time for me as I was different from the other students in class. So, my father used to bring me some CDs that were about my lessons. My educational life went in that way most of the time.” P7

One of the interviewees stated that she suffered from negative attitudes of the teachers, which might damage his/her, academic self-confidence.

“There was an exam in the province I was living. There were 100 questions in the exam and I had 98 correct answers besides two wrong answers. I was expecting to rank first in the exam as I had two wrongs. But one of my teachers said, ‘There are a lot of hard-working students in the province. They certainly must have done better. Do you really think that your result will be better than

theirs?’ and damaged my self-confidence. However, the teacher was not right when the results were announced.” P5

High-achieving adults stated that the teachers also could not meet their needs in terms of guidance services.

“None of my teachers or school administrators could meet my expectations in terms of directing and guiding us socially and artistically.” P4

“I wish I had not received a report in order not to attend physical education lesson. I wish I had been told, ‘Do not receive a report. It is OK if you do not do this, but you had better do that.’” P1

High-achieving adults emphasized with various examples that teachers acted with positive discrimination towards gifted students.

“Since the teachers acted positively towards hardworking students, they used to do things for students who they thought could understand easily.” P2

When the opinions of high achieving adults were examined, it was concluded that teachers did not have enough knowledge and skills about attributes and needs of gifted students as well as educating and guiding them, and they had uncaring attitudes towards their profession and students. In addition, some teachers discriminated against some students while they also had some behaviours that would damage students’ self-confidence.

#### **Problems Resulting from Administrators**

According to high-achieving adults, administrators caused various problems. Themes and sub-themes related to this problem are given in Table 4.

Table 4

#### *Problems resulting from administrators*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from administrators	Being close to interaction and communication / Highly authoritative attitude Not maintaining students with the necessary guidance services

High-achieving adults stated that the administrators they had met were mostly highly authoritative, close to communication and were not good enough to supply them with the necessary guidance service.

“I wish our teachers and administrators had not been so highly authoritative and thus we could communicate with them more easily and comfortably.” P4



“I think administrators are not meticulous and interested enough. No matter which year it was, I think, there were some opportunities to be presented to students like me. Administrators and teachers should search for these opportunities and ensure we reach them.” P3

When the opinions of high-achieving adults were examined, it came out that they faced problems about communication barriers because of the authoritative attitude displayed by the administrators and therefore they could not reach the guidance service they needed.

### **Problems Resulting from Other Students**

High-achieving adults also had problems with other students with whom they share the same learning environment. The theme and sub-themes related to these problems are given in Table 5.

Table 5

#### *Problems resulting from other students*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from other students	The gap between the cognitive levels of students The effect of friendship environment Bullying

High-achieving adults stated that they often had problems since there was a huge gap between the cognitive levels of other students and them.

“I sometimes had serious problems with my friends, when I answered a question quickly. There were some students at secondary school, high school and university who told me not to give the correct answer in advance, and wait for them to think on the question. I had really nonsense quarrels because of this.” P8

“After a while, you want to get interested in something. You want to solve some mathematics problems. There is also a difference when you do not have many friends interested in the same topics as you.” P2

When the opinions of high-achieving adults were examined, it was concluded that they had problems such as being restricted to participate in the lesson, not having friends sharing the same areas of interest and bullying throughout their educational lives as there were some differences between the success levels of them and the other students with whom they shared educational environment.

### **Problems Resulting from Family and Society**

It has been found out high-achieving adults had conflicts with their families and the society they live in. These conflicts apparently cause various problems. The theme and sub-themes related to these problems are given in Table 6.

Table 6

*Problems resulting from family and society*

<b>Themes</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from family	Not understanding the needs of their children
Problems resulting from society	Not having enough knowledge about gifted students, their characteristics and needs
	Expectations of the society
	Inadequacy of role models

When Table 6 is examined, it is apparent that high-achieving adults had problems in their childhood as their families did not understand their needs.

“I had problems, especially at secondary school. We used to use a heating stove at home in winter. As the stove was heating one room in winter, we used to sleep in the same room. I mostly had problems with my father while I was studying and the lights were on at night. Once, we even had a serious quarrel. He even used violence against me. That was why I decided to attend boarding school.” P8

It came out that the high-achieving adults had conflicts due to the fact that they could not understand the society and they were not understood by the society as well. They especially emphasized the problems they had with the families of other students.

“Sometimes, I had much higher marks in the exam than the other students. For instance, at secondary school, they demanded the exam to be cancelled. Their families wanted to cancel the exam as their children got 40 or 50 points. However, I did not want it to be cancelled as I got 95 or 100. I had problems especially because of the families of unsuccessful students as I was studying in the same class with them.” P8

“I had problems to understand and to be understood in my relationships with my family and society. I was not patient and understanding enough to the society and neither was the society to me.” P3

High-achieving adults stated that society was uninterested and insufficient in providing role models to gifted students.

“I did not have any acquaintances to take as a role model in my family who graduated from university. I mostly could see the teachers at school. That is why I was thinking of being a teacher. If I had met an engineer or a doctor, I could have seen what their view of life was or how they worked.” P2

“The society sometimes only gets interested in if you study your lessons or not. They do not concern the improvement of your artistic or social skills.” P4

When the opinions of high-achieving adults are examined, it was apparent that families and society could not understand gifted students as they did not know enough

about gifted students' needs, characteristics and expectations. Likewise, high achieving adults had problems understanding society and meeting the expectations of society. It was also emphasized that high achieving adults could not have suitable role models in society.

### **Problems Resulting from Self-Attributes**

According to high-achieving adults, they had some problems arising from self-attributes. The theme and sub-themes related to these problems are presented in Table 7.

Table 7

*Problems resulting from self-attributes*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Problems resulting from self-attributes	Being oversensitive Opposing strict rules and discipline Giving importance to the maintenance of justice Staying away from the society

When Table 7 is examined, it is clear that high-achieving adults had problems including staying away from society throughout their educational lives because of being oversensitive.

“I had quite many mistaken attitudes towards people and events since my point of view or criteria of evaluation were different.” P3

“I had a dislike against rules and strict discipline. I was not a rebel but, I had a will to change rules without being an outlier or a rebel. Therefore, I got punishment at school a few times.” P1

When the opinions of high-achieving adults are examined, it was concluded that high-achieving adults had some serious problems such as staying away from society or giving up because of troubles resulting from self-attributes. Some of the problems participants have mentioned were being oversensitive, being emotional, having a will to have justice and not standing injustice, not being able to understand strict rules, and having the will to bend the rules, and having a different evaluation criteria.

### **Expectations and Suggestions of High-achieving Adults about the Education of Gifted Students**

Considering their own educational lives, high-achieving adults stated their expectations and suggestions about the education to be rendered to gifted students. The theme and sub-themes related to these expectations and suggestions are given in Table 8.

Table 8

*Expectations and suggestions of gifted adults about the education of gifted students*

<b>Theme</b>	<b>Sub-themes</b>
Expectations and suggestions	Providing gifted students guidance service through their interests and needs Establishing enriched, differentiated and accelerated curriculum Improving the competencies of teachers Teachers and administrators to be open to interaction Ensuring students to gain higher order thinking skills Using technology effectively Enlightening the society about gifted children

When Table 8 is examined, it is clear that high-achieving adults strongly emphasize that it is necessary to determine the interests and needs of students and to present them the necessary guidance service aligned with their interests and needs.

“I wish gifted students would be directed to areas where they have a special talent, and not to be judged because of their different ideas, but instead supported.” P5

“I wish the opportunities in our country and abroad would be carefully monitored, gifted students’ interests, skills, knowledge and social needs would be determined, and these students would be educated at institutions that are supported by the government.” P3

High-achieving adults suggested gifted students be provided educational services that would meet their needs by means of establishing enriched, differentiated and accelerated curriculum and learning environments. They suggested that there should be practices that would contribute gifted students to gain higher order thinking skills such as critical thinking, questioning and problem solving.

“I wish gifted students would get basic education together with students whose potentials are close to them and education through a different curriculum. Different conditions, learning environments can be established for these children. If my kid will be gifted, I would like her to get an education with a different curriculum with friends that are similar to her and with an understanding teacher.” P8

“Gifted students should be provided opportunities to be creative. This can take one or two hours a week. It can be something like thinking hours or thinking workshops. Also, the teacher should have the required motivation to put forward something creative.” P1

High-achieving adults stated that they needed quality teachers and administrators throughout their educational lives. They told that it would improve the quality of the education if the teachers improved their skills, if they were open to using

technology, and if they were open to communication instead of having an authoritative attitude.

“I wish gifted students would have education with teachers who have enough interest, care, and patience to direct the students to explore instead of just teaching. Also would receive education enriched with different social activities, without any limitations.” P3

“I wish our teachers and administrators had not been so authoritative and thus we had had healthier communication with them. Although I personally did not have such an experience, I wish hard work had been taught with affirmation and love instead of violence and humiliation.” P4

“I wish I had received education at schools where the learning environment allowed more student participation, students were encouraged to talk more, and students were supported to express their ideas freely.” P5

“It is necessary to make the most use of technology, and important to combine it with daily life. I strongly suggest that schools educate students with such a hybrid approach. For instance, I personally wish that these animations created on a computer or various other applications had physical extensions. An approach that combines life and technology can have a very strong effect on children.” P1

High-achieving adults suggested that society should be enlightened about those gifted students.

“I wish gifted students would live in a society where they would not be forced or directed to study at a department which would not make them happy.” P3

“Perhaps the society should be informed more about gifted students or those students with high potentials.” P8

When the opinions of high-achieving adults are examined, the expectations that come forward include high quality curriculum, rich learning environments, competent teachers, administrators that are open to communication, and a conscious society. High-achieving adults think that when these conditions are met, gifted students can reach educational services that are suitable for their needs.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In this study, high-achieving adults' opinions about their educational lives, the problems they faced with and their suggestions to present more qualified educational services to high achieving students have been investigated. The prior aim of educating gifted people is to maintain that students can improve themselves in areas where they have a high potential (Renzulli, 2012). Some of the gifted people can have difficulty in realizing their potentials. They may not always reach the opportunities to realize

their potentials during their career, because of difficulties such as economic problems they face, insufficient time and not being accepted by the society (Isaacs, 1961; Rinn and Bishop, 2015). When the findings are examined, it has been concluded that high-achieving adults had some difficulties to realize their potentials, because of insufficiency of possibilities and teachers, and numerous alterations caused by employment policies of their teachers. Therefore, it is necessary to take precautions to improve our educational system and not to lose high potentials just because of impossibilities.

Students who display enough effort and commitment, need new, challenging and more advanced ideas and concepts, and they need to be supported to develop their talents (Clark, 1997; Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell, 2011). It has been found out that almost all of the high-achieving adults who have been interviewed in this study could not go through qualified learning processes they needed; their interests and potentials were ignored as they were at a higher level than the rest of the class and their teachers rendered educational services suitable for an average student in the class. It is important to present differentiated learning experiences to gifted students starting from early childhood in order to ensure optimal development in areas where they have high-performance capacities (Siegle and McCoach, 2010). Moreover, if the students are educated and directed considering their interests and talents, their passion to learn will certainly increase (Sytsma, 2001). As a result, the more individual needs and development of students are considered, the more the quality of the educational services will increase. Hong, Greene, and Hartzell (2011) emphasized that it is necessary for effective teachers to make use of appropriate teaching strategies and technologies aligned with the goal of education, to be aware of the individual qualities of their students and make use of these qualities in teaching processes. Therefore, making use of differentiation, enrichment and acceleration in teaching and learning processes of high achieving students will increase the quality of the educational services as well as the possibility of high achieving students to realize their potentials at the highest level.

According to the high-achieving adults, teachers mostly do not have enough information and experience about high achieving students. Park and Steve Oliver (2009) states that the teachers of gifted students should have strong pedagogical content knowledge in order to provide enriched subject matter knowledge meeting students' pedagogical needs. According to Rosemarin (2014), the teachers of gifted students should be able to understand the thinking ways of their students, be knowledgeable enough to challenge these students, direct them to the learning they need, and have a strong emotional intelligence. However, it has been found out in this study that their teachers had an uncaring attitude towards the profession of teaching and the students. They stated their teachers sometimes damaged their academic self-confidence and did not act justly. However, according to Gomez-Arizaga, Conejeros-Solar, and Martin (2016) gifted students need teachers who consider their past knowledge and ideas. If the teachers are aware of their students' feelings, respect their

students' previous period of life, talents and different ways of thinking and have the skill of empathy, then the students can turn into independent learners.

Weak educational guidance mostly causes students to waste their time and energy in the wrong ways. Sometimes, gifted students waste most of their time and energy on struggling with the educational system, and their teachers who should support their improvement indeed (Freeman, 2006). Weber and Stanley (2012) express that teachers and administrators often need counseling support for serving gifted students. The interviewed high-achieving adults stated that they could not get the necessary support and guidance they needed from the administrators because of their authoritative attitude together with communication barriers. Aligned with this finding, it is deemed important to raise awareness of the administrators about high achieving students and the guidance services they need. It is necessary for the administrators to establish healthy communication and to ensure supportive services to high achieving students.

Gifted individuals experience conflicts with authoritarian figures, compete with siblings and peers, and display emotional reactions very deeply and intensely as they generally have an idealistic characteristic about social and moral issues (Beljan, Webb, Amend, Web, Goerss and Olenchak, 2006). Their inner conflicts and worries that arise from being a gifted person can cause them to have conflicts with family or friends at school and work (Grobman, 2009). Similarly, the interviewed high-achieving adults had problems due to being fair, oversensitive, over-emotional or critical. They stated that they even experienced bullying and peer pressure because of being more successful than others. Moreover, they complained about not having been together with students who were at their level and with whom they could share common areas of interest. Likewise, Willings (1985) underlined gifted students' need to interact with students at their level. In this context, the teachers, administrators and families of high achieving students should learn more about these students' attributes and needs, take the necessary precautions for oversensitiveness and emotional reactions resulting from giftedness, and support their psychological well-being and help them establish a healthy communication with peers.

Gifted students have special needs, so their unique worlds, behaviours and reactions should be understood by the people around them (Lapidot-Berman and Oshrat, 2009). Rotigel (2003) states that many parents of gifted students have very restricted knowledge of giftedness, and grow fear based on stereotypes they have heard. Mirman (1971) emphasized the fact that the society should be aware of the needs of gifted students and a healthy communication should be established with these students. On the other hand, Glass (2004) stated that high level of mental talent may not be understood by the society. The interviewed high-achieving adults who have participated in this study stated that their families and the society could not understand their needs, qualities and expectations, and similarly, they had problems about understanding the society as well. Because of this reason, the awareness of the society

should be raised about high achieving students, and thus the relation between the society and high achieving people can be constructed vigorously.

Gottfried, Cook, Gottfried, and Morris (2005) emphasized that gifted students' motivation has a great effect on their academic success and career. Mirman (1971) stated that gifted students at state schools can either be unsuccessful because of lacking the necessary support, or they can overcome the barriers and limits of the school and be successful by means of their motivation. The high-achieving adults who participated in this study stated that they could be successful despite the limitations of the school, lacking a role model and having problems with their families and society. The participants did not give up owing to their motivation and could overcome the hardships they faced during their educational lives. Therefore, it is crucial to take the necessary precautions, develop and implement the necessary educational policies in order not to misplace or fail the high potentials because of the limitations of the school, and disregard of families and society.

Expectations and suggestions of the participant high-achieving adults include issues, primarily focus on teachers, then improving the quality of the units of the educational system and meeting the interests and needs of students. VanTassel-Baska (2013) suggests that gifted students should receive education with a flexible but integrated curriculum that is suitable to their talents, and they should get the guidance services they need. Heller (2005) also emphasized the importance of differentiated curriculum and instructional strategies to meet the individual learning needs of gifted students. The sustainability of academic development depends on establishing a strong academic infrastructure especially at early ages when the development of the brain is very fast (Reis and Renzulli, 2009). If gifted students' needs and interests are met starting from their early childhood, and if they reach high quality integrated or enriched curriculum and differentiated instruction, they undoubtedly realize their potentials. Tao (1986) also emphasized the families' importance on guiding their children to reach the most appropriate programs and curriculum fitting their special and unique needs.

The high-achieving adults who were interviewed have been successful despite all the limitations of the education system and inadequate community support. They suggested that the awareness of families and society about high achieving students should be raised, and an effective relation and communication should be established among all the shareholders in order to ensure that gifted students can receive a more effective education. They emphasized the importance of improving the quality of all components in education considering students' interests and needs. If the education is not differentiated aligned with the needs of gifted students, if the family and work environment are not supportive, the problems of these people can be misinterpreted and misdiagnosed (Beljan et al., 2006). It is deemed to be important that policymakers take precautions and develop policies to raise awareness of families and society. Educational policies should be developed aligned with the foundations of Turkish education and effective practices all over the world, teacher training programs and



high quality curriculums should be developed and enriched learning environments should be established in this regard. Based on the results of the research, it may be suggested to carry out longitudinal studies that start from preschool periods and include adulthood of high achieving people. In addition to qualitative researches, various quantitative researches might be conducted on high-achieving adults. Due to the insufficient identification services in Turkey in the past, the study group to be consisting of some unidentified gifted adults can be considered as a limitation of the study. The age range of the study group can be accepted as a limitation of the study since the educational system and services differ.

#### **Ethical Committee Approval**

The ethical committee approval was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: 76942594-900/2774, Date: 03.08.2015.

#### **References**

- Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., and Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86. doi: 10.1080/15332276.2006.11673478
- Brown, M., Peterson, E. R., and Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 42(2), 95-108. doi: 10.1080/02783193.2020.1728797
- Clark, B. (1997). Social ideologies and gifted education in today's schools. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 81-100. doi: 10.1080/0161956X.1997.9681867
- Colangelo, N., Assouline, S., and Gross, M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40518/480017>
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: NY. McGraw-Hill Higher Education.
- Freeman, J. (2001). Giftedness, responsibility and schools. *Gifted Education International*, 15(2), 141-150. doi: 10.1177/026142940101500204
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 384-403. doi: 10.4219/jeg-2006-246
- Gallagher, J. J. (1997). Least restrictive environment and gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 153-165. doi: 10.1080/0161956X.1997.9681871

- Glass, T. F. (2004). What gift?: The reality of the student who is gifted and talented in public school classrooms. *Gifted Child Today*, 27(4), 25-29. doi: 10.4219/gct-2004-152
- Gomez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., and Martin, A. (2016). How good is good enough? A community-based assessment of teacher competencies for gifted students. *SAGE Open*, 6(4), 1-14. doi: 10.1177/2158244016680687
- Gottfried, A. W., Cook, C. R., Gottfried, A. E., and Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-186. doi: 10.1177/001698620504900206
- Grobman, J. (2009). A psychodynamic psychotherapy approach to the emotional problems of exceptionally and profoundly gifted adolescents and adults: A psychiatrist's experience. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(1), 106-125. doi: 10.1177/016235320903300105
- Hastorf, A. H. (1997). Lewis Terman's longitudinal study of the intellectually gifted: early research, recent investigations and the future, *Gifted and Talented International*, 12(1), 3-7. doi: 10.1080/15332276.1997.11672858
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 191-210. doi: 10.1007/s10447-005-3181-7
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143. doi: 10.1177/001698620304700204
- Hertzog, N. B., and Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roepers Review*, 26(2), 96-104. doi: 10.1080/02783190409554249
- Hong, E., Greene, M., and Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264. doi: 10.1177/0016986211418107
- Isaacs, A. F. (1961). Sources of motivation in creatively gifted adults. *Gifted Child Quarterly*, 5(2), 63-64. doi: 10.1177/001698626100500208
- Koshy, V., Smith, C. P., and Casey, R. (2018). England policy in gifted education: Current problems and promising directions. *Gifted Child Today*, 41(2), 75-80. doi: 10.1177/1076217517750700
- Kronborg, L. (2018). Gifted education in Australia and New Zealand. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, and M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 85-96). American Psychological Association. doi: 10.1037/0000038-006

- Lapidot-Berman, J., and Oshrat, Z. (2009). Sibling relationships in families with gifted children. *Gifted Education International*, 25(1), 36-47. doi: 10.1177/026142940902500106
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., and Peternel, P. (2010). Achievement after participation in a preparatory program for verbally talented students. *Roeper Review*, 32(3), 150-163. doi: 10.1080/02783193.2010.485301
- Miles, M. B., and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Mirman, A. M. (1971). Two young gifted adults view the white house conference on youth. *Gifted Child Quarterly*, 15(2), 91-92. doi: 10.1177/001698627101500207
- Park, S., and Steve Oliver, J. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 20(4), 333-351. doi: 10.1007/s10972-009-9138-7
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Reid, E. (2015). Development of gifted education and an overview of gifted education in the USA, Canada, Equator and México. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 4(2), 241-247. doi: 10.18355/PG.2015.4.2.241-247
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235. doi: 10.1177/0016986209346824
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. doi: 10.1177/0016986212444901
- Rinn, A. N., and Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. doi: 10.1177/0016986215600795
- Rosemarin, S. (2014). Should the teacher of the gifted be gifted? *Gifted Education International*, 30(3), 263-270. doi: 10.1177/0261429413486577
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families, and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214. doi: 10.1023/A:1023331422963
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., and Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects/Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110-132. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1476066>

- Siegle, D., and McCoach, D. B. (2010). The first word: A letter from the co-editors: Redefining giftedness. *Journal of Advanced Academics*, 22(1), 5-9. doi: 10.1177/1932202X1002200101
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., and Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi: 10.1177/1529100611418056
- Swanson, J. D. (1997, March). *Principals' perspectives on factors which facilitate and block powerful learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Sytsma, R. E. (2001). Changing states of matter: science, education, and giftedness in 21st century high schools. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), 181-184. doi: 10.4219/jsge-2001-658
- Szymanski, T., and Shaff, T. (2013). Teacher perspectives regarding gifted diverse students. *Gifted Children*, 6(1), 1.
- Tao, B. (1986). Parental involvement in gifted education. *Educational Studies in Mathematics*, 17(3), 313-321. <http://www.jstor.org/stable/3482231>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2012). Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_03/28093628\\_trkiyebymilletmeclisiraporu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebymilletmeclisiraporu.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Umar, Ç. N. ve Reis, Z. A. (2014). Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-30. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/158>
- VanTassel-Baska, J. (2013). Curriculum for the gifted: a commitment to excellence. *Gifted Child Today*, 36(3), 213-214. doi: 10.1177/1076217513487351
- Weber, C. L., and Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136. doi: 10.1177/1076217512437734
- Willings, D. (1985). The gifted at university. *Gifted Education International*, 3(1), 24-31. doi: 10.1177/026142948500300105
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. H., and Balli, S. J. (2014). Gifted and Talented Education (GATE) student and parent perspectives. *Gifted Child Today*, 37(4), 236-246. doi: 10.1177/1076217514544030



## Yüksek Başarılı Yetişkinlerin Eğitim Yaşantılarına Yönelik Görüşleri ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Önerileri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	18.03.2021	18.11.2021	30.11.2021

Abdul Samet Demirkaya <sup>2</sup>  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özlenen Özdiyar Gedik <sup>3</sup> ve Eda Gürten <sup>4</sup>  
Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Araştırmanın amacı, yüksek başarılı yetişkin bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşleri ve önerileri doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına ilişkin öneriler geliştirmektir. Araştırma kapsamında, yüksek başarılı yetişkinlerin eğitim yaşantıları ve karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri ve üstün yetenekli öğrencilere sunulması gereken eğitim hizmetlerine ilişkin önerileri alınmıştır. Araştırma verileri, olgubilimsel desen çerçevesinde elde edilmiştir. Çalışma grubu, yüksek başarılı sekiz yetişkin bireyden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, yüksek başarılı yetişkin bireylerin, potansiyellerini gerçekleştirmeleri için yöneticilerinden, öğretmenlerinden, ailelerinden ve çevrelerinden gerekli destek ve rehberlik hizmetlerini alamadıkları, aileleri ve toplum ile çatışmalar yaşadıkları ve eğitim sisteminin sınırlılıkları ile mücadele etmek durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Eğitim sistem ve ortamlarının sınırlılıkları, rol model eksikliği, aile ve toplumla yaşadıkları sorunlara karşın zorluklarla başa çıkıp başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir. Yüksek başarılı yetişkin bireyler, üstün yetenekli öğrencilerin daha nitelikli eğitim hizmetlerine ulaşabilmeleri için öğretmenlerin ve eğitim sisteminin diğer öğelerinin daha nitelikli duruma getirilmesi, aile ve toplumun bilinçlendirilmesini önermektedirler.

**Anahtar sözcükler:** Üstün yetenekliler eğitimi, yüksek başarılı yetişkin, üstün yetenekli öğrenci, eğitsel gereksinimler, üstün yeteneklilerin sorunları.

**Etik kurul kararı:** Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi etik kurul onayı (No: 76942594-900/2774, Tarih: 03.08.2015) ile yapılmıştır.

<sup>1</sup>Bu çalışma SAY-2015-5069 nolu Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi "Üstün Yeteneklilere Yönelik İlkokul (1-4. sınıf) Öğretim Programı Geliştirme: Bir Eylem Araştırması" başlıklı Araştırma Altyapı Projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalardan biridir ve çalışmanın bir kısmı "Üstün Yetenekli Yetişkin Bireylerin Eğitim Yaşantılarına İlişkin Görüşleri ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öneriler" ismiyle Uluslararası Üstün Yetenekliler/ Zekalılar Konferansı., 4-6 Mayıs 2017 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Sorumlu yazar: Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Burdur, e-posta: sdemirkaya@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6704-3898>

<sup>3</sup>Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, e-posta: ozlenen@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5804-6384>

<sup>4</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, e-posta: edaerdem@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1719-9840>

### **Amaç ve Önem**

Dünya, kendileri ve başkaları için sorumluluk alabilecek ve bu sorumluluğun üstesinden gelebilecek üstün yetenekli, iyi eğitilmiş ve merhametli insanlara daima gereksinim duyacaktır (Freeman, 2001). Üstün yetenekli bireyler, merak, bilgi birikimi, hızlı öğrenme yeteneği, derinlemesine düşünme, yaratıcılık ve özgünlük açısından akranlarından ayrışır (Gallagher, 1997; Renzulli, 2012). Dolayısıyla bu bireylerin sahip olduğu üstün potansiyel, hem kendileri hem de toplum açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de yüksek potansiyelli bireyler yetiştirme konusundaki kamuoyu farkındalığı gün geçtikçe artmakta ve bu bireylerin yetiştirilmesine yönelik eğitim politika ve uygulamaları öncelikli konular arasında yer almaktadır (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015). Üstün yetenekli öğrencilere daha nitelikli öğretim hizmetleri sağlanabilmesi için, gereksinimler doğrultusunda gerekli eğitim politikaları ve uygulamaları geliştirilmeli ayrıca eğitim paydaşlarının görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması da önemli görülmektedir. Örgün eğitim süreçlerini tamamlamış yüksek başarılı yetişkin bireyler, öğrencilik yaşamları boyunca dahil oldukları eğitim sistemi, okul ortamları, eğitim programları ve öğrenme yaşantıları sonucu sahip oldukları deneyimler nedeniyle önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yüksek başarılı yetişkin bireylerin eğitim yaşamlarına yönelik görüşleri ve önerilerini dikkate alarak üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasına ilişkin öneriler geliştirmektir. Bu amaçla yüksek başarılı yetişkin bireylerin okul deneyimleri ve gereksinimleri doğrultusunda eğitim alma durumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarının, üstün yetenekli öğrencilere sağlanan eğitim hizmetlerinin niteliğini artırma açısından katkı getirmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda bu özel öğrenci grubunun eğitim süreçlerinde karşılaştığı sorunlara yönelik farkındalığın artırılması umulmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırma verileri, olgubilimsel desen çerçevesinde elde edilmiştir. Olgubilim araştırmaları, belirlenen olgunun ayrıntılı bir şekilde tanınması ve anlaşılması, bu olguya ilişkin derinlemesine örnekler, açıklamalar ve yaşantılara ulaşılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen yüksek başarılı yetişkin bireyleri belirlemek için ilgili kurum (Türk Zeka Vakfı vb.) ve uzman kişilere ulaşılmış, katılımcılar öneriler doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışma grubu, yaşları 24 ile 60 arasında değişen sekiz yüksek başarılı yetişkin bireyden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan yüksek başarılı yetişkin bireylerden ikisi uzman doktor, ikisi akademisyen, biri yüksek mühendis, biri müzisyen, biri Matematik alanında Zeka Olimpiyatları hakemi, biri de siyasetçi, yazar ve vakıf yöneticisidir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Geliştirilen görüşme formlarının geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Eğitim Bilimleri alanında yedi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman

görüşleri doğrultusunda, görüşme formları üzerinde gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için görüşmeler yüz yüze, katılımcıların istedikleri ortamlarda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık katsayısı %87 olarak belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretme-öğrenme süreçlerinde karşılaşılan, eğitim sisteminden/egitim politikalarından, öğretmenlerden, yöneticilerden, diğer öğrencilerden, aile ile toplumdaki ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar olmak üzere yedi tema belirlenmiştir. Buna ek olarak yüksek başarılı yetişkin bireylerin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin beklentileri ve önerilerinin yer aldığı bir tema oluşturulmuştur.

Yüksek başarılı yetişkin bireylerin görüşleri incelendiğinde, olanakların ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretim programları ve öğretmen istihdamı yetersizliği gibi eğitim sistemi ve politikalarından kaynaklanan sorunların yaşandığı görülmektedir. Yüksek başarılı yetişkin bireyler, eğitim süreçleri boyunca, ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmama, uygun güçlük düzeyinde öğretim yaşantılarına ulaşamama, sınıf ortamında göz ardı edilme gibi sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Yüksek başarılı yetişkin bireylerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, gereksinimleri, eğitimleri ve yönlendirilmesi hakkında çoğu zaman yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamakla birlikte mesleğe ve öğrencilere yönelik ilgisiz tutumlar ortaya koydukları belirlenmiştir. Yüksek başarılı yetişkin bireylerden bazılarının, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yaptıklarını, öğrencilerin akademik özgüvenlerini zedeleyebilecek davranışlar sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Yöneticilerin ise otoriter tutumları nedeniyle iletişim engellerine neden oldukları ve öğrencilerin gereksinim duydukları rehberlik hizmetlerine ulaşmaları noktasında engel oluşturduklarına ilişkin görüşler ile karşılaşılmıştır.

Yüksek başarılı yetişkin bireylerin görüşleri incelendiğinde, eğitim yaşamları boyunca, eğitim ortamlarını paylaştıkları diğer öğrenciler ile başarı düzeyleri arasında farklar olması nedeni ile derse katılımlarının engellenmesi ya da ilgi alanlarını paylaşan öğrencilerin olmaması ile birlikte akran zorbalığı gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Yüksek başarılı yetişkin bireylerin, ailelerin ve toplumun, gereksinimlerini, özelliklerini ve beklentilerini anlayamadığı, aynı şekilde onların da toplumu anlamada ve beklentilerini karşılamada sorunlar yaşadıklarını ya da toplumda uygun rol modellere ulaşmakta güçlük çektiklerini belirttikleri görülmektedir. Yüksek başarılı yetişkin bireylerin ayrıca aşırı duyarlılık, duygusallık, adaletin sağlanmasını isteme ve adaletsizliğe tahammül edememe, aşırı kuralcılığı anlayamama ve kuralları esnetme isteği gibi sorunlar nedeniyle zaman zaman toplumdaki uzaklaşma ve pes etme gibi daha ciddi sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Yüksek başarılı yetişkin bireyler üstün yetenekli öğrencilere daha iyi eğitim hizmetleri sağlanabilmesi için nitelikli öğretmenler, iletişime açık yöneticiler, nitelikli öğretim programları, etkili rehberlik hizmetleri ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunulması ve bilinçli bir toplum oluşturulmasını önermektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, yüksek başarılı yetişkin bireylerin eğitim süreçlerine yönelik görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve üstün yetenekli öğrencilere daha nitelikli öğretim hizmetleri sunulmasına yönelik önerileri belirlenmiştir. Üstün yeteneklilerin eğitiminin öncelikli amacı, öğrencilerin yüksek potansiyele sahip olduğu alanlarda gelişimlerini sağlamaktır (Renzulli, 2012). Üstün yetenekli yetişkin bireylerin bazıları potansiyellerini gerçekleştirmekte zorlanabilir. Kariyerleri boyunca karşılaştıkları ekonomik güçlükler, yetersiz zaman ve toplum tarafından kabul edilmeme gibi zorluklar nedeni ile her zaman potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri olanaklara ulaşamayabilirler (Isaacs, 1961; Rinn ve Bishop, 2015). Araştırma kapsamında yüksek başarılı yetişkin bireylerin, olanakların ve öğretmenlerin yetersizliği, öğretmenlerinin sık sık değişmesi gibi nedenlerden dolayı potansiyellerini gerçekleştirme açısından dönem dönem zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Yeterli çaba ve adanmışlık sergileyen öğrenciler yaşlarına bakılmaksızın, uygun güçlük düzeyinde materyal ve kaynaklara, yeni bilgi, düşünce ile kavramlara ve gelişimlerinin desteklenmesine gereksinim duyar (Clark, 1997; Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell, 2011). Araştırmada görüşlerine başvurulmuş yüksek başarılı yetişkin bireylerin, eğitim yaşamları boyunca öğretmenlerinin sınıf ortalamasına yönelik eğitim hizmeti sunması nedeniyle gereksinim duydukları nitelikli öğrenme süreçlerine dahil olamadıkları, ilgi ve potansiyellerinin göz ardı edildiği belirlenmiştir. Erken çocukluk döneminden itibaren öğrencilerin yetenekli olduğu alanlarda gelişim sağlamaları için farklılaştırılmış öğrenme yaşantılarının sunulması gereklidir (Siegle ve McCoach, 2010). Öğrenciler, bireysel ilgileri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak yetiştirilir ve yönlendirilirse öğrenme tutkuları artar (Sytsma, 2001). Sonuç olarak, öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve gelişimlerini göz önünde bulundurmak, öğretim hizmetinin niteliğini artırır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş yüksek başarılı yetişkin bireylere göre öğretmenlerin üstün potansiyelli öğrenciler hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı belirlenmiştir. Rosemarin'e (2014) göre üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerinin düşünme yollarını anlayabilmeli, onları doyuracak kadar bilgili olmalı, gereksinim duydukları öğrenmelere yönlendirebilmeli ve bu öğretmenlerin duygusal zekası güçlü olmalıdır. Yürütülen araştırmada ise öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere ilgisiz tutumlar sergilediği durumlar ile karşılaşmıştır. Hatta zaman zaman öğrencilerin akademik özgüvenlerini zedeleyebilecek davranışlar sergiledikleri, öğrenciler arasında ayrımcılık yaptıkları belirtilmiştir. Oysa Gomez-Ariazaga, Conejeros-Solar ve Martin'e (2016) göre üstün yetenekli öğrenciler, geçmiş bilgilerini ve düşüncelerini dikkate alan öğretmenlere gereksinim duyar. Öğretmenler, öğrencilerinin yaşadığı duyguları bilir, öğrencilerinin



geçmişlerine, yeteneklerine ve farklı düşünme biçimlerine saygı duyar, empati becerisine sahip olursa, öğrenciler bağımsız öğrenenler durumuna gelebilirler.

Üstün yetenekli öğrencilerin zaman ve enerjileri genellikle gelişimlerini desteklemesi gereken öğretmenlerle ve eğitim sisteminin diğer bileşenleriyle mücadele etmeye gider (Freeman, 2006). Weber ve Stanley (2012), öğretmenlerin ve yöneticilerin üstün yetenekli öğrencilere hizmet etmek için desteğe gereksinim duyabileceğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda da yüksek başarılı yetişkin bireyler, yöneticilerin otoriter tutumları, ilgisiz ve iletişime kapalı olmaları nedeni ile yöneticilerden yeterli desteği görmediklerini ve gereksinim duydukları eğitim ve rehberlik hizmetlerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Üstün yetenekli bireylerin, üstün yeteneklilikten kaynaklanan içsel çatışmaları ve kaygıları, aile, okul ve iş arkadaşları ile çatışmalar yaşamalarına neden olabilir (Grobman, 2009). Zaman zaman kardeş ve akranlarıyla rekabet yaşayabilir, otorite figürleriyle çatışabilir, aşırı duygusal tepkiler gösterebilirler (Beljan ve diğ., 2006). Katılımcıların da benzer şekilde eleştirel bireyler olmaları ve duygusal tepkileri nedeniyle sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Hatta daha başarılı oldukları için akran baskısına maruz kaldıkları ve akran zorbalığına varan sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca kendi düzeylerinde ve ilgi alanlarını paylaşan öğrencilerle bir arada olamamaktan yakınmışlardır. Benzer şekilde Willings (1985) de üstün yetenekli öğrencilerin, kendi bilişsel düzeylerinde öğrencilerle etkileşime girme gereksiniminde olduğunu vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimleri vardır, dolayısıyla onların davranış ve tepkilerinin çevreleri tarafından anlaşılması gereklidir (Lapidot-Berman ve Oshrat, 2009). Mirman (1971) toplumun üstün yetenekli öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olması, bu öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması gerektiğini vurgulamıştır. Glass (2004) üstün zihinsel yeteneğin, toplum tarafından anlaşılamayabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan yüksek başarılı yetişkin bireyler, ailelerinin ve toplumun, gereksinimlerini, özelliklerini ve beklentilerini anlayamadığını, kendilerinin de toplumu anlamada ve toplumun beklentilerini karşılamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Gottfried, Cook, Gottfried ve Morris (2005) üstün yetenekli öğrencilerin motivasyonlarının akademik başarıları ve kariyerlerinde önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Mirman (1971) devlet okullarında üstün yetenekli öğrencilerin ya yeterli desteği göremeyip başarısız olacağını ya da motivasyonları sayesinde sınırlılıkların üstesinden gelip başarılı olacağını dile getirmiştir. Araştırmaya katılan yüksek başarılı yetişkin bireyler ise okulun sınırlılıkları, çevrelerinde rol modeller olmaması, aile ve toplumla yaşadıkları sorunlara karşın, başarılı olabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, yüksek motivasyonları sayesinde pes etmeyip eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmişlerdir.

Görüşlerine başvurulmuş yüksek başarılı yetişkin bireyler, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden daha çok verim alabilmesi için öğretmenlerin ve

eğitim sisteminin diğer öğelerinin daha nitelikli biçime getirilmesi, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin karşılanması önermektedir. VanTassel-Baska (2013) üstün yetenekli öğrencilerin, esneklik sağlayan bütünleştirilmiş öğretim programları ile yeteneklerine uygun eğitim alması ve nitelikli rehberlik hizmetlerinin sağlanması gereğini vurgulamıştır. Katılımcılar, aile ve toplumun bilinçlendirilmesi ve tüm paydaşlar arasında etkili iletişimin kurulmasını önermişlerdir. Beljan ve diğerleri (2006) eğitim, iş ve aile ortamı desteğinin, bu kişilerin gelişimlerinde ve sorunlarını çözmelerinde büyük önemi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda politika yapıcıların, aile ve toplumun bilinçlendirilmesine yönelik önlemler alması üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri açısından önemli görülmektedir.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi etik kurul onayı (No: 76942594-900/2774, Tarih: 03.08.2015) ile yapılmıştır.



## Okulda Hediye Sürecine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.03.2021	20.11.2021	30.11.2021

İnayet Aydın <sup>2</sup>, Özge Erdemli <sup>3</sup>, Burcu Toptaş <sup>4</sup> ve  
Tuğba Güner Demir <sup>5</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada Türkiye'deki kamu ve özel okullarda öğrenci ve velilerin öğretmenlere hediye verme davranışlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda okullarda öğretmenlere veliler ve öğrenciler tarafından ne tür hediyelerin verildiği, hediyelerin hangi zamanlarda verildiği ve sürecin nasıl düzenlendiği saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen ve yöneticilerin verilen hediyelere nasıl tepki verdikleri de incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülen bu çalışmada, Türkiye'deki kamu ve özel okullarda görev yapan 14 öğretmen ve 10 yönetici olmak üzere toplam 24 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere sunulan hediyeler genellikle çiçek, öğrencinin kendi yaptığı ürünler ve takı olarak sıralanmaktadır. Bunların yanında küçük sembolik hediyeler, giyecek, yiyecek, ev eşyası, kırtasiye malzemeleri ve kozmetik ürünler de öğretmenlere hediye olarak verilmektedir. Hediyelerin özellikle Öğretmenler Günü ve mezuniyet törenleri gibi özel günlerde verildiği saptanmıştır. Velilerin öğretmenlere bireysel olarak hediye aldıkları durumlar olsa da genellikle ortak hediye almayı tercih ettikleri görülmüştür. Ortak hediye alımında da çoğunlukla sınıf temsilcisinin süreci örgütlediği ancak son zamanlarda WhatsApp uygulamasının daha yaygın duruma geldiği ortaya konmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Hediye, hediye verme, öğretmenler günü.

**Etik kurul kararı:** Araştırmanın etik izni Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 15.01.2021 tarihli 05 sayılı izin belgesi ile alınmıştır.

<sup>1</sup>Bu makale, 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan geliştirilmiştir.

<sup>2</sup>Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: iaydin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7522-8961>

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: ozge.erdemli8787@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8004-020X>

<sup>4</sup>Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: bozgeyik@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8419-7450>

<sup>5</sup>Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: tugbaguner87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2653-2673>

Hediyeler, öğrencilere öğretmene duyduğu minneti ve sevgisini gösterme olanağı sunmaktadır. Bu nedenle okulların ilk kurulduğu tarihten beri öğrenciler ve veliler, öğretmenlerine çeşitli hediyeler sunmaktadırlar (Waggoner, 2019). Okullarda öğretmenlere verilen hediye türü, verildiği zamanlar ve sürecin nasıl düzenlendiği öğrenci ve öğretmen arasındaki hediye ilişkisi hakkında fikir verici bir niteliktedir. Bu nedenle hediye sürecinin incelenmesi, paydaşların hediyeye karşı nasıl tepki verdiklerini ortaya koyabileceği gibi, hediye önlenmesini sağlama yolları konusunda da yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda bu araştırmada, okullarda öğretmene hediye verme sürecinin nasıl işlediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Arapça bir sözcük olan hediye yol göstermek, doğru yola iletmek anlamındaki hidayet (hüda, hedy) kökünden türemiş olup yol göstermenin temelinde bulunan lütuf ve iyilikle yakından ilgili bir kavramdır (Bardakoğlu, 1998). Türkçede armağan sözcüğü ile de ifade edilen hediye, birini sevindirmek, mutlu etmek, onurlandırmak, kutlamak için veya anı olarak verilen şey biçiminde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Hediye anlamı, bireyin ruhunu veya özünü anlatan sembolik aktarımlar olarak kendini ortaya koymaktadır (Martínez-Alemán, 2007). Belk (1974) ise hediye, bir kişinin diğerine gönüllü olarak ayırdığı zamanı ya da verdiği fikirleri şeklinde belirtmekte ve bir iyilik ya da hizmet olarak tanımlamaktadır. Flynn ve Adams (2009) hediyeleşmeyi kişilerarası ilişkileri kurma ve uzun süreli devamını sağlama kapasitesine sahip sosyal bir olgu olarak belirtmektedir. Diğer taraftan hediye kavramı tanımlanırken saf/temiz niyetle verilen hediyelerle, karşılık beklentisiyle verilen hediyeler birbirinden ayrı tutulmaktadır. Nitekim Mauss (çev. 2005) birçok uygarlıkta değiş-tokuşların hediye biçiminde yapıldığını ve bu hediyelerin teoride gönüllü olmasına karşın gerçekte zorunlu olarak alındığını belirtmektedir. Dahası kimi toplumlarda hediye vermeyi ya da almayı reddetmenin veya ihmal etmenin savaş ilanı gibi algılandığı; ittifak ve birliği reddetme anlamını taşıdığı belirtilmektedir.

Hediyeler verilmiş amaçlarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Schwartz (1967) hediye verilmesini bir tören (seremoni) olarak iki kategoride ele almaktadır. İlk kategoride hediyelerin statünün tanınmasına yönelik sunulduğu belirtilerek yılbaşı, doğum günü, yıl dönümü, Anneler Günü ve Babalar Günü'nde sunulan hediyeler bu kategoride değerlendirilmiştir. Yazar, ikinci kategorideki hediyelerin ise kupalar gibi başarının takdir edilmesine yönelik hediyeler olduğunu belirtmiştir. Ancak bu hediyeler kimi zaman ilk grupla birleşerek karma bir hâle dönüşebilmektedir. Mezuniyet hediyeleri de bu kapsamda değerlendirilmektedir. Schmid (çev. 2018) ise hediyeleri verilmiş amaçlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

- Sevinç hediyeleri; vermektan mutluluk duyulan, karşılık beklenmeyen hediyelerdir.
- Minnettarlık hediyeleri; kendisine değerli bir şey veren veya varlığı bile mutluluk kaynağı olan kişilere verilen hediyeleri kapsamaktadır.

- Adalet hediyeleri; kendisine hediye veren kişiye karşı borçlu hissetmemek için zorunluluktan verilen hediyelerdir.
- Yumuşatma hediyeleri; alevlenmiş bir öfkeyi hafifletmesi ya da yaşanmış bir sorunu telafi etmesi adına verilen hediyeleri kapsamaktadır.
- Mahcubiyet hediyeleri; kendisine daha önce verilmiş bir hediye için uygun karşılığını bilememekten ya da hediye alınacak kişiyi tanımamaktan kaynaklı uygun bir hediye bulamama halidir. Bu çekincelerle alınan hediyeleri kapsamaktadır.
- Acil durum hediyeleri; zaman baskısı nedeniyle hiç almamış olmamak adına alınan hediyeleri kapsamaktadır.
- Yükümlendirici hediyeler; hediye verenin farkında olarak ya da olmadan hediye alana iş yükü ya da maliyet yüklediği (örneğin sürekli bakım isteyen bir hayvan) hediyelerdir.
- Yükümlülük getirici hediyeler; içten gelmeyerek görev hissiyle zorunluluktan alınan hediyelerdir.
- Hakaret hediyeleri; açıkça ve yanlış anlaşılması mümkün olmayacak bir biçimde hediye verilen kişi hakkında duyarsızlığı ortaya çıkarmak amaçlı, hatta bu kişinin zevkleriyle alay eden hediyelerdir. Örneğin kitap okumayan bir kişiye kitap hediye edilmesi böyle bir hediye olabilir.
- Zafer hediyeleri; hakarete varacak şekilde hediye verenin sahip olduğu gücü ortaya çıkarmak adına verilen hediyelerdir.
- Birilerine vermek üzere saklanan hediyeler; hediye verileceklerin özelliklerini hiç göz önünde bulundurmadan, fiyatı uygun olan eşyaları önceden alıp hediye verilmesi gerektiği durumda verilen hediyelerdir.
- Başımızdan atılan hediyeler; zaten atılacak olan bir şeyi hediye olarak başka birine verilen hediyeleri kapsamaktadır.

Schmid'in (çev. 2018) hediyelerin veriliş amaçlarına göre yaptığı sınıflandırmayı üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki gönüllülük esasına dayalı hediyeler olup sevinç ve minnettarlık hediyeleri bu grup içinde sayılabilir. Diğerleri ise zorunluluktan kaynaklı olarak verilen hediyeler olup adalet, mahcubiyet ve yükümlülük hediyeleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Hediye vermenin bir diğer amacı ise gücünü ispat etme ve çıkar bekleme şeklinde olan hediyeler olup zafer hediyeleri ve yükümlülük getirici hediyeler bu kapsamda nitelendirilebilir.

Hediye geleneği, bütün kültürlerde farklı biçim ve içerikte algılanmasına rağmen evrenseldir (Tomak ve Güney, 2014). Hemen hemen tüm toplumlarda özellikle belirli günlerde hediyeleşme geleneği süregelmektedir. Örneğin Amerikalılar en fazla Noel ve doğum günlerinde hediye vermelerinin yanı sıra Sevgililer Günü'nde, Şükran

Günü'nde, Anneler/Babalar Günü'nde, evlilik yıldönümlerinde ve mezuniyetlerde hediye vermeyi tercih etmekteledir (Belk, 1974). Çin'de ise geleneksel olarak Çin Yeni Yılı'nda hediye vermek önemli bir yere sahiptir (Yau, Chan ve Lau, 1999). Kore'de de hediyeleşmeye değer verilmekte ve yeni yılda, doğum günlerinde, ilk yaş gününde, 60. yaş gününde, düğünlerde, aileler gününde, çocuklar gününde, Öğretmenler Günü'nde, mezuniyetlerde, işyeri açılışlarında, ziyaretlerde kişilerin hediyeleştiği belirtilmektedir (Park, 1998). Türkiye'de de hediyeleşme oldukça önemli ve yaygın bir gelenektir. Düğün, nişan, sünnet, mezuniyet gibi törenlerde, hasta ve bayram ziyaretlerinde, doğumlarda hediyeleşme yaygındır. Ayrıca son yıllarda doğum günlerinde, Anneler ve Babalar Günü'nde, yılbaşında da hediye vermenin artışı gözlenmektedir (Sakarya, 2006; Taşçı, 2012).

Kültürlere göre hediye verilen günlerin değişmesinin yanı sıra, bu günlerde kişilere verilen hediyeler de farklılaşmaktadır. Park (1998) Kore ve Amerika kültürlerinde hediyeleşmeyi incelediği çalışmasında, hediye verilen günün anlamına bağlı olarak Kore'de hediyelerin kıyafet, çiçek, para, ev eşyası, yiyecek, kitap şeklinde değişiklik gösterdiğini; Amerika'da ise takı, giyecek, çiçek, para ve ev eşyası gibi hediyelerin verildiğini belirtmektedir. Şeker (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye'de özel günlerde en fazla giysi/ayakkabı, takı/aksesuar, kitap-kırtasiye malzemesi, çiçek gibi hediyeler alındığı saptanmıştır.

Sosyal yaşamda sıklıkla karşılaşılan hediye verme davranışına okullarda da rastlamak olanaklıdır. Öğretmene hediye verme geleneği Sümerlere kadar dayanmaktadır. İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde bulunan ve okul günlüklerini içeren bir Sümer tabletinde öğretmen ile öğrenci ve veli arasındaki hediye ilişkisinin ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. Tablette okulda çeşitli hatalar yapan bir öğrencinin öğretmenini kızdırdığı ve evine döndüğünde bu durumu ailesine anlattığı belirtilmektedir. Kendisini affetmesi için öğretmenini eve ağırlamanın iyi olacağını babasına iletmesi ve babasının öğretmeni eve davet ederek ağırladığı belirtilmektedir. Öğretmene yiyecek ve içecekler sunulduğu, yeni giysiler verildiği, hatta öğrencinin babasının öğretmene değerli bir yüzük hediye ettiği ve öğretmenin öğrenciyi affettiği anlatılmaktadır (Kramer, 1949). Tabletten de anlaşılacağı üzere öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinde hediye çok eski, tarihsel bir geçmişi bulunmaktadır.

Aydın (2019) öğretmenlerin velilerden hediye kabul etmesini bir çıkar ögesi olarak görmektedir. Bu nedenle yazara göre hediyeler, öğretmenlerin tarafsızlığını, kararlarını ve performansını etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra zararsız ve tehlikesiz olarak görülebilecek hediyeler bile kamu görevlisinin ilerleyen zamanlarda tarafsızlığını etkileyebilmekte ve etik ikilemlerle karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir (Şen, 2019). Waggoner (2019) benzer şekilde hediyelerin öğretmenleri etik bir ikileme sürüklediğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler, hediye kabul ettiklerinde öğrenciye farklı/ayrıcalıklı davranma konusunda kendilerini yükümlü hissedebilecekleri için hediyeleri kabul etmemelidirler.

Hediyelerin öğretmenleri etik ikileme sürüklediği görüşü nedeniyle Hafernik, Messerschmitt ve Vandrick (2013) öğretmenlerin kabul edebileceği ve kabul

edemeyeceği hediyeler arasında bir sınır olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sınırın da hediyein maddi değeri ile karşılaştırılabileceğini belirtmektedir. Buna göre kalem, çikolata gibi hediyeler kabul edilebilir hediyeler iken; altın veya değerli mücevherler gibi hediyeler kabul edilemez kategorisinde yer almaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin hediye kabul etmeleri yasalarla sınırlandırılmış durumdadır. Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2005) kamu görevlilerinin kabul edebileceği hediyeler konusunda kısıtlamaya giderek bir kamu görevlisi olarak öğretmenlerin de kabul edebilecekleri ve edemeyecekleri hediyeleri yönetmelikle açıklamıştır. Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 15. Maddesi kamu görevlisinin tarafsızlığını, performansını, kararını veya görevini yapmasını etkileyen veya etkileme ihtimali bulunan, ekonomik değeri olan ya da olmayan, doğrudan ya da dolaylı olarak kabul edilen her türlü eşya ve menfaat hediye kapsamındadır şeklinde bir ifade ile hediye tanımlamıştır. Yine aynı maddede kamu görevlilerinin alabileceği hediyeler şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Görev yapılan kuruma katkı anlamına gelen, kurum hizmetlerinin hukuka uygun yürütülmesini etkilemeyecek olan ve kamu hizmetine tahsis edilmek, kurumun demirbaş listesine kaydedilmek ve kamuoyuna açıklanmak koşuluyla alınanlar (makam aracı ve belli bir kamu görevlisinin hizmetine tahsis edilmek üzere alınan diğer hediyeler hariç) ile kurum ve kuruluşlara yapılan bağışlar,
- b) Kitap, dergi, makale, kaset, takvim, cd veya buna benzer nitelikte olanlar,
- c) Halka açık yarışmalarda, kampanyalarda veya etkinliklerde kazanılan ödül veya hediyeler,
- d) Herkese açık konferans, sempozyum, forum, panel, yemek, resepsiyon veya buna benzer etkinliklerde verilen hatıra niteliğindeki hediyeler,
- e) Tanıtım amacına yönelik, herkese dağıtılan ve sembolik değeri bulunan reklam ve el sanatları ürünleri,
- f) Finans kurumlarından piyasa koşullarına göre alınan krediler. (s. 2)

Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı (2015) öğretmenlerin özel gün ve haftalarda yalnızca sembolik (öğrenci el emeği) ve maddi değeri olmayan hediyeler kabul edebileceklerini Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler konulu genelge ile belirlemiştir. Ancak tüm sınırlandırmalara rağmen öğretmenlerin velilerden ve öğrencilerden hediye kabul ettiği durumlar olabilmektedir. Ancak alanyazında araştırmacıların ulaşabildiği kaynaklar içinde öğretmen ve öğrenci arasındaki hediye ilişkisinin nasıl olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada okullarda öğrenci ve velilerin öğretmenlere hediye verme davranışları öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenerek alandaki bu boşluk giderilmeye çalışılmıştır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okullarda öğretmenlere hediye verme davranışlarını derinlemesine incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre;
7. Öğretmenlere öğrenciler ve veliler tarafından ne tür hediyeler verilmektedir?
  8. Öğretmenlere verilen hediyeler hangi zamanlarda verilmektedir?
  9. Öğretmene hediye alma süreci öğrenciler veya veliler tarafından nasıl düzenlenmektedir?
  10. Öğretmen ve yöneticiler öğretmenlere verilen hediyelere nasıl tepki vermektelerdir?

**Yöntem**

Bu başlık altında araştırma sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Araştırmanın Deseni**

Okullarda hediye alma davranışını derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir nitel sürecin izlendiği araştırma” olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Bu araştırmada katılımcıların okullardaki hediye konusuna ilişkin deneyimlerinin ve hediye sürecinin çözümlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Worthington, 2013). Bu doğrultuda araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmaları birkaç katılımcının bir olgu ya da kavrama ilişkin deneyimlerinin ortak anlamını keşfetmeye çalışmaktadır (Creswell, çev. 2020). Bu araştırmada okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin hediye verme durumlarını nasıl deneyimledikleri incelenmiştir.

**Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu kamu ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme katılımcıların özelliklerinde amaçlı olarak çeşitlilik sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu doğrultuda hem kamu hem de özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca katılımcıların görevlerinde (öğretmen ve okul yöneticisi), cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve kıdemlerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.



Tablo 1

## Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Okul Türü	Paydaş	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Yönetici Kıdemi	Öğrenim Durumu		
Kamu	Öğretmen	KÖ1	Kadın	48	21		Lisans		
		KÖ2	Kadın						
		KÖ3	Erkek	38	15		Lisans		
		KÖ4	Kadın	41	20		Lisans		
		KÖ5	Kadın	50	25		Lisans		
		KÖ6	Kadın	55	24		Lisans		
		KÖ7	Kadın	54	24		Lisans		
		KÖ8	Kadın	58	28		Ön lisans		
	Yönetici	KY1	Kadın	49	17	1	Yüksek lisans		
		KY2	Kadın	64	29	23	Lisans		
		KY3	Erkek	57	31		Yüksek lisans		
		KY4	Erkek	47	27	9	Yüksek lisans		
		KY5	Kadın		19	14	Lisans		
		Özel	Öğretmen	ÖÖ1	Kadın	26	5		Yüksek lisans
				ÖÖ2	Kadın	43	21		Yüksek lisans
ÖÖ3	Erkek			27			Lisans		
ÖÖ4	Kadın				3		Yüksek lisans		
ÖÖ5	Kadın			37	13		Lisans		
ÖÖ6	Erkek			31	9		Yüksek lisans		
Yönetici	ÖY1		Kadın	66	42	1	Lisans		
	ÖY2		Kadın	55	32		Lisans		
	ÖY3		Erkek	57	39	30	Lisans		
	ÖY4		Kadın	49	26	20	Yüksek lisans		
		ÖY5	Kadın	47	26	17	Lisans		

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubunu kamu okullarından sekiz öğretmen, beş yönetici ve özel okullardan altı öğretmen, beş yönetici oluşturmaktadır. Buna göre toplam 14 öğretmen ve 10 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin üçü erkek, 11’i kadın olup yaşları 26 ile 58 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde bir öğretmenin önlisans, yedi öğretmen lisans, dört öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise üç yıl ile 28 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerin yedisi kadın, üçü erkek olup dördü yüksek lisans mezunu altısı lisans mezunudur. Mesleki kıdemleri 17 ile 42 yıl arasında değişen yöneticilerin yöneticilik kıdemleri bir yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Bazı katılımcılar kişisel bilgilerine yönelik sorulara yanıt vermemiştir. Gönüllük ve gizlilik esasları doğrultusunda ise bu konuda katılımcılara ısrar edilmemiştir. Bu nedenle bu bilgiler boş bırakılmıştır. Katılımcılardan kamu okullarında okul yöneticisi olarak görev yapanlar KY1, KY2, ... (KY5’e kadar) öğretmen olarak görev yapanlar KÖ1, KÖ2, ... (KÖ5’e kadar), özel okullarda okul yöneticisi olarak görev yapanlar ÖY1, ÖY2, ... (ÖY5’e kadar)

öğretmen olarak görev yapanlar ise ÖÖ1, ÖÖ2, ... (ÖÖ5'e kadar) şeklinde kodlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmanın verileri öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından araştırmanın amaçlarına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak görüşme formları uygulama öncesi altı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler öğretmen ve okul yöneticilerinden randevu alınarak belirlenen gün ve saatte, katılımcının görev yaptığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve ses kaydı alınıp alınmayacağı konusunda katılımcılara izinleri sorulmuştur. Araştırmada sekiz öğretmen ve beş yönetici ses kaydına izin verirken altı öğretmen ve beş yönetici görüşmenin ses kaydının alınmasına izin vermemişlerdir. Ses kaydına izin vermeyen katılımcılarla görüşmeler not alınması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20-45 dakika arasında sürmüştür. Ses kayıtlarının yazılı metne aktarılmış biçimi 101 sayfadır.

Yazılı metne aktarılan görüşmeler, bilgisayara aktarılarak Nvivo 12 programında analiz edilmiştir. Daha önce bu konuya ilişkin çalışmanın olmaması nedeniyle kodlar ve kategoriler doğrudan verilerden belirlendiği için tümevarımsal içerik analiz yöntemi kullanılmıştır (Hsieh ve Shannon, 2005). Buna göre öncelikle kodlar yazılarak ardından kategoriler ve temalara ulaşılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği için farklı yollar izlenmiştir. Bu kapsamda verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması aşamalarında bu yollara dikkat edilmiştir (Elo ve diğ. 2014). İnanırlık (credibility), aktarılabirlik (transferability), güvenilirlik (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) nitel veri analizini değerlendirmede kullanılan temel ilkelerdir (Baxter ve Eyles, 1997). İnanırlık ilkesi kapsamında araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşü alınmıştır. Nitekim inanırlılığı artırmak için kullanılan yöntemlerden biri uzman incelemesidir (Holloway ve Wheeler, 1996). Aktarılabirlik “bulguların çalışma dışındaki bağlamlara uyma derecesi” şeklinde belirtilmektedir (Baxter ve Eyles, 1997, s. 515). Araştırmacılar ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanarak araştırmanın aktarılabirliğini sağlamaya çalışmışlardır (Bitsch, 2005). Ayrıca aktarılabirlik kapsamında katılımcıların özellikleri de ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir (Sharts-Hopko, 2002).

Güvenilirlik “bulguların zaman içindeki değişmezliği” olarak tanımlanmaktadır (Bitsch, 2005, s. 86). Güvenilirlik kapsamında aşamalı çoğaltma (stepwise replication) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik iki veya daha fazla araştırmacının aynı verileri ayrı ayrı analiz ettiği ve sonuçları karşılaştırdığı bir nitel araştırma veri

değerlendirme işlemidir (Chilisa ve Preece, 2005, akt., Anney, 2014). Bu kapsamda araştırma verileri her bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak çözümlenmiş ve daha sonra bir araya gelinerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. Nitekim Elo ve diğ. (2014) de iki ya da daha fazla araştırmacının bulunduğu çalışmalarda tümevarımsal içerik analizi sırasında geçerlik ve güvenilirliğin nasıl sağlanacağı konusunda kesin bir yol olmadığı için analizin bu şekilde yapılmasını önermektedir. Kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış (%89.9) ve analizin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğrulanabilirlik ise bir nitel araştırmanın sonuçlarının diğer araştırmacılar tarafından teyit edilme ve desteklenme derecesini göstermektedir (Baxter ve Eyles, 1997). Buna göre Guba ve Lincoln'ın (1982) önerdiği şekilde bulgularda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırmada Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmanın yürütülebilmesi için Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 15.01.2021 tarihli 05 sayılı izin belgesi alınmıştır.

### Bulgular

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

### Hediye Türleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğrenci ve velilerin öğretmenlere farklı hediyeler verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlere verilen hediye türleri kategorilere ayrılarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

#### Öğretmenlere Verilen Hediye Türlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Görüşler	Frekans
Çiçek	Aslında hiçbir maddi hediye alınmasını istemiyoruz ama çiçeğin önüne geçmek çok mümkün olmuyor. - ÖY2 Genelde çiçek falan gelir. - KÖ4	19
Öğrencinin kendi yaptığı ürünler	Ben hep çocuklardan mektup ve şiir istedim. Bir klasör, 25 yıldır biriken bir klasör mektup, şiir, resim var. - KÖ6	17
Takı	Çevremde özellikle de kadın öğretmenlerimizde gördüğüm takılardan tutun hani burma bilezikten kolyelere, küpelere, takı setlerine, saatlere, Öğretmenler Günü hediyeleri daha çok maddi içeriği yüksek meblağlara çıkabiliyor. - ÖÖ1	14

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Kategori	Görüşler	Frekans
Küçük- sembolik hediyeler	Çocuğun almış olduğu küçük bir şey olabiliyor. Onlar aslında daha kalıcı oluyor daha güzel oluyor. Bir maddi değeri yok aslında. Örneğin bana gelen küçücük bir iğne oyasıydı. - KÖ5	9
Giyecek	Kadın ya da erkek oluşuna göre değişebiliyor; bluz ya da çanta olabiliyor. KÖ4 Hediyeler, kravattan, gömlekten, fulardan başlayarak farklı giysilerle devam eder. ÖY3	9
Yiyecek	Köyde çalışıyorum, öğrencilerim gerçekten ellerinde ne varsa örneğin köy peyniri getiriyordu. Tereyağı getiriyorlardı; ama içlerinden gelerek isteyerek. - KÖ6	7
Ev eşyası	Ev eşyaları ufak tefek, kahve fincanları çok revaçtadır. - KÖ4	7
Kırtasiye malzemeleri	Kalem, çoğunlukla ajanda not defteri. - KÖ4 İşte bir de Noel tatilinde veliler bir yerlere gitmiş oluyor, getiriyorlar mesela bazı arkadaşlara. Bunlarda da çoğunlukla ajanda oluyor. -ÖÖ5	7
Kozmetik ürünler	Makyaj malzemeleri veya ne diyoruz kozmetik türü parfüm vesaire geldiği oluyor. - KY4	3
Hediye çeki	Mesela benim bu sınıfım hediye kabul etmeyeceğini bildiği için zarfın içine hediye çeki koyuyor bir mağazadan. Çiçek alıyor. Onun dalına bağlıyor. Onu iade etmeye çalışıyorsunuz. Hocam artık o alındı, sizindir diyorlar. - KÖ7	2
Diğer hediyeler	Veliye mobilyacıym diyor mutfağını yaptırıyor ya da daha indirimli yaptırıyor.- ÖY3 Yani beş yıldızlı otelde bir hafta tatilin bile hediye edildiğini gördüm duydum. Ne yapıyorsunuz diye sordum. Öğretmenimiz çok yoruldu tatil hediye edelim dediler. - ÖY4	3

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlere verilen hediye türleri; çiçek, öğrencinin kendi yaptığı ürünler, takı, küçük sembolik hediyeler, giyecek, yiyecek, ev eşyası, kırtasiye malzemeleri, kozmetik ürünler, hediye çeki ve diğer hediyeler kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı öğretmenlere hediye olarak çiçek alındığını belirtmişlerdir. Yöneticiler, her ne kadar hediye kabul edilmesini istemeseler de öğretmene çiçek verilmesinin önüne geçmenin olanaklı olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin en fazla görüş belirttiği bir diğer hediye kategorisi öğrencinin kendi çabasıyla yaptığı ürünlerdir. Bu konuda bir katılımcı (KÖ4) “Çocukların el emeği olduğu hediyeler tabii ki bizim gözümüzde daha makbuldür. Maddi değerinden ziyade manevi değerinin yüksek olması açısından hoşuma gider. Çocuğun emeğinin olmasından dolayı.” ifadeleriyle aslında bu tür hediyelerin

öğretmenleri daha mutlu ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi yaptıkları hediyelerin yanında küçük, sembolik hediyelerin de sıklıkla öğretmenlere verildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerden KÖ3'ün "Maddi değeri olmayan, o günün önemini hatırlatacak küçük hediyeler geliyor. Aşırıya kaçmayacak hediyeler alıyoruz. Çok büyük hediyeler gelmesini uygun bulmuyorum." ifadesinde de görüldüğü üzere maddi açıdan değerli olmayan sembolik hediyelerin daha uygun olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlere maddi değeri yüksek olan hediyeler de gelmektedir. Özellikle yöneticiler öğretmenlere maddi değeri yüksek olan takıların hediye edildiğini belirtmiş, bazı öğretmenler de bu tarz hediyelerin gelebildiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinden ÖY5 takı olarak en fazla altın kolyenin hediye olarak alındığını belirtmiştir. Maddi değeri olan hediyeler kapsamında katılımcılar tarafından en çok vurgulanan bir diğer hediye türü ise kıyafetler ve kozmetik ürünlerdir. Öğretmenlerden KÖ4 bu hediye türünü "Kadın ya da erkek oluşuna göre bluz olabilir, çanta olabilir." şeklinde örneklendirilmiştir. Kozmetik ürünlerden de hediye olarak parfüm getirildiği öğretmenler (ÖÖ4, ÖÖ5) tarafından belirtilmiştir.

Yukarıdaki görüşlerin yanı sıra yiyecek, ev eşyası, kırtasiye malzemeleri, hediye çekleri gibi hediyelerin de verildiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar belirtilen tüm hediye türlerinin öğrenci ve velilerin ekonomik durumlarına ve okulun bulunduğu yere göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden KÖ1 "İlk görev yerim Batman'dı. Orada aldığım hediyeler buradakinden çok farklıydı. Ankara'da alınan hediyeler genellikle maddiyata bağlı. Hediyeler semte göre, velilerin ekonomik düzeylerine göre de değişiyor." diyerek alınan hediyelerin türlerinin sosyo-ekonomik koşullara göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Verilen hediyelerin öğrencinin kamu ve özel okulda olmasına bağlı olarak da değiştiğini belirten ÖÖ1'in görüşleri ise şu şekildedir:

Devlet okullarında maddi açıdan değerli hediyeler alıyorlar; ama daha çok geri bozdurulabilir, değer kaybetmeyen hediyeler bunlar, örneğin burma bilezikler. Değer kaybetmemesi için altın daha iyi, öğretmene beşi bir yerde takan da vardı. ... Özel okulda daha çok markalar yarışıyor. Kamu ile özel okulun böyle bir farkı var. Özel yapıda marka değerleriyle yükselen bir ivme var. A markasından şunlar gelsin, B markasından şunlar olsun, ... taşlı olsun, C firmasından pırlantadan takı seti olsun gibi ilerleyen yapılar var.

ÖÖ1'in görüşünde de anlaşılacağı üzere okulun kamu ya da özel olması hediyein maddi değerini ve türünü değiştirebilmektedir. Elde edilen bulgular öğretmenlere en fazla çiçek hediye edildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlere verilen hediyeler içerisinde öğrencilerin kendi yaptıkları ürünler ve takılar da önemli yer tutmaktadır. Bunların yanı sıra küçük sembolik hediyeler, giyecek, yiyecek, ev eşyası, kırtasiye malzemeleri ve kozmetik ürünler de öğretmenlere verilen hediyeler arasındadır.

### Öğretmene Hediye Verilen Zamanlar/Günler

Öğretmenlere hediyelerin hangi zamanlarda/günlerde geldiği katılımcılara sorulmuştur. Katılımcıların belirttiği görüşler kategorilendirilerek Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

#### Öğretmenlere Hediye Verilen Zamanlar/Günlere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	Görüşler	Frekans
Öğretmenler Günü	Çoğunlukla Öğretmenler Günü'nde alınıyor. -KY2 Velilerde en çok gördüğüm durum Öğretmenler Günü'nde öğretmene hediye vermeleridir. -ÖÖ3	21
Mezuniyetler/ Dönem sonları	Öğretmene mezuniyetlerde hediye gelir. -KY4	18
Doğum günü	Gördüğüm doğum günlerinde (hediye) alan öğretmenlerimiz de var. Doğum gününü kutlayanlar var. -ÖÖ1	7
Yılbaşı	Yılbaşında da çok hediye gelebiliyor. -ÖÖ5 Yılbaşında çok nadiren geliyor-KÖ4	6
Anneler/Babalar günü	Anneler Günü'nde gelebiliyor.-ÖY2	5

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlere hediye verilen günler; Öğretmenler Günü, mezuniyetler/dönem sonları, doğum günleri, yılbaşı ve Anneler/Babalar Günü kategorilerinde sıralanmaktadır. Katılımcılar tarafından öğretmenlere en fazla hediyein Öğretmenler Günü'nde verildiği belirtilmiştir. Öğretmenlere en fazla hediye verilen bir diğer zaman ise mezuniyetler ve eğitim-öğretim döneminin sona erdiği zamanlardır. Bir konuda bir okul yöneticisi de "4. sınıfta mezun olurken çocuklar hediye getiriyorlar" (ÖY1) ifadesiyle ilkokuldan mezun olan öğrencilerin öğretmenlerine hediye verdiklerini belirtmektedir.

Hem öğretmenler hem yöneticiler Öğretmenler Günü kadar yoğun bir şekilde olmasa da öğretmenlerin doğum günlerinin de kutlandığını ve bu günlerde öğretmenlere, öğrenci ve velilerin hediyeler getirdiğini belirtmişlerdir. Bu durumu ÖY1 "Bazı öğretmen arkadaşlar yaş günlerini de çocuklara duyuruyorlar." şeklinde değerlendirerek öğretmenlerin özellikle doğum günlerini öğrencilerine duyurarak kutlanma beklentisi içine girdiklerini vurgulamıştır. Bahsedilen bu günler dışında yılbaşlarında ve Anneler/Babalar Günü'nde de öğretmenlere hediyeler alındığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ancak bu durum katılımcılardan KÖ5 tarafından "Mesela Anneler Günü'nde de hediye veriyor veliler ben bunu doğru bulmuyorum, onaylamıyorum, katılmak istemiyorum zaten. Çünkü ben anne değilim öğretmenim sadece." şeklinde eleştirilmiş ve bu durumun rol karmaşasına neden olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular okullarda öğretmenlere hediyelerin çoğunlukla Öğretmenler Günü'nde verildiğini göstermektedir. Mezuniyetler/dönem sonları da

öğretmenlere hediyelerin yoğun olarak verildiği zamanlardan birisidir. Bunun yanında doğum günleri, yılbaşı ve Anneler/Babalar Günü öğretmenlere hediye verilen günler arasındadır.

### Hediye Alma Sürecinin Düzenlenmesi

Okullarda öğretmenlere sunulan hediye nasıl düzenlendiğine ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiş ve verilerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan kategoriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Öğretmenlere Sunulan Hediyelerin Nasıl Düzenlendiğine İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Kategori</b>	<b>Görüşler</b>	<b>Frekans</b>
Sınıf annesi/temsilcisi aracılığıyla ortak hediye alınması	Aslında küçük yaş grubuna baktığımızda, genelde orada bir toplu hareket sistemi var. Yani bir sınıf annesi seçme, bir sınıf temsilcisi seçme, velilerden para toplayıp ortak bir hediye alma gibi bir eğilim var. -ÖY4	18
Whatsapp aracılığıyla ortak hediye alınması	Artık WhatsApp denen bir canavar var. Veliler orada gereksiz ne kadar ayrıntı varsa okulla ilgili paylaşıyorlar. Her şey o grupların içinde olup bitiyor zaten. Hediye alma sürecini de o şekilde düzenliyorlar. -KÖ6	7
Bireysel hediye	Genelde herkes tek tek çiçek getiriyor. -KY1	7

Tablo 4’te velilerin genellikle bir araya gelerek ortak hediye almayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar, ortak hediyelerin alınma sürecini ise genellikle sınıf annesinin/temsilcisinin örgütlediğini belirtmiştir. Bu konuda KÖ4 “Genelde bir sorumlu olur. O kişi para toplar. Okullarda ortak hediye alınması revaçtadır.” diyerek ortak hediye veliler tarafından daha fazla tercih edildiğini belirtmiştir.

Sınıf annesi aracılığıyla ortak hediye alınmasına yönelik katılımcılar arasında olumsuz görüş belirtenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerden ÖÖ1 “Ben toplu olarak aldıkları için etkin kişinin sözlerine uymak durumunda kaldıklarını düşünüyorum.” diyerek velilerin hediye alma konusunda gönüllü olmasa dahi hediye sürecini örgütleyen kişinin etkisi altında kalabildiklerini belirtmiştir. Diğer taraftan sınıf annesi/temsilcisi uygulamasının çoğu okulda kaldırıldığı da yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerden ÖÖ6 da bu uygulamanın kaldırıldığını şu cümlelerle belirtmiştir:

Bu yıla kadar öğretmen ile velilerin iletişimini sağlayan/destek veren koordinatör velimiz olurdu ve bu kişi sene başındaki toplantıda seçilirdi. İçinde bulunduğumuz döneme kadar hediye işlerini bu veli düzenlerdi fakat okulumuz aldığı karar ile koordinatör veli uygulamasını kaldırdı. Böylece bu işi örgütleyen bir birey kalmamış oldu.

Katılımcılardan bazıları sınıf annesi veya sınıf temsilcisi uygulamasının uygulamadan kalktığını belirtse de özellikle kamu okullarında bu uygulamanın hâlâ devam ettiği görülmektedir. KÖ6 “Eskiden sınıf annesi vardı, şimdi o da yok ama gayri resmi olarak oluyor. Çünkü bir şekilde süreci düzenleyecek birine ihtiyaç var. O düzenleyecek kişi de siz olamıyorsunuz, bir veli oluyor.” şeklindeki görüşüyle sınıf annesi/temsilcisi uygulamasının gayri resmi olarak da olsa devam ettiğini belirtmiştir.

Öğretmene alınan hediyein düzenlenme sürecinin zaman içinde teknolojik gelişmelerin de etkisiyle şekillendiğini söylemek olanaklıdır. Nitekim bu araştırmadaki katılımcılar tarafından toplu hediye düzenlenmesinin WhatsApp grupları üzerinden de yapıldığı vurgulanmıştır. Bu konuda yöneticilerden KY4 aşağıda yer alan ifadeleriyle artık velilerin bu gruplar üzerinden kolaylıkla örgütlendiğini belirtmiştir.

Eskiden eylül veya ekim ayında veli toplantısı yapıldığında, hemen orada öğretmen gelene kadar ya da çıktıktan sonra hediye alma süreci düzenlenirdi. Şimdi daha kolay hiç sorun yok. WhatsApp grupları gece gündüz çalışıyor, kim hediyeye katılıyor kim bu işe karşı, her şey WhatsApp gruplarında. Hemen örgütleniyorlar o kadar kolay ki artık.

Hediye sürecinin düzenlenmesinde ortak hediye alımı kadar yoğun olmasa da öğretmenlere bireysel olarak hediyelerin de verildiği belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenlerden ÖÖ1 “Bireysel hediye alma işine girebilen velilerimiz de oluyor. Bireysel hediyelerde benim gözlemlediğim daha çok, çocuğun yaptığı çalışmalarını sunmaya dayalı; çocuğun öğretmenine yazdığı bir mektuptan tutun, çizdiği bir resim, onunla baş başa çektiğiniz bir fotoğraf şeklinde değişiyor.” ifadesiyle bireysel hediyelerin olabildiğini; ancak bu hediyelerin daha çok maddi değeri olmayan hediyeler olduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlere hediye alımında sürecin çoğunlukla sınıf anneleri/temsilcileri tarafından ya da WhatsApp gruplarında düzenlendiği görülmektedir. Sınıf temsilcisi bütün velileri örgütleyerek ortak bir bütçe oluşturmakta ve bu bütçe ile öğretmene hediye almaktadır. Ayrıca bireysel hediye almayı tercih eden veliler de bulunmaktadır.

### **Öğretmenlere Sunulan Hediyelere Nasıl Tepki Verdiklerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri**

Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlere verilen hediyelere nasıl tepki verdiklerine yönelik görüşleri ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre katılımcı görüşleri kategorilendirilerek Tablo 5’te özetlenmiştir.



Tablo 5

*Öğretmenlere Sunulan Hediyeler Karşısında Nasıl Tepki Verdiklerine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*

Kategoriler	Alt Kategoriler	Görüşler	Frekans
Öğretmen tepkileri	Hediyeyi kabul etmemek	Hediye alınmasını istemeyen öğretmenlerimiz var, bunlar sene başında bu durumu dile getiriyorlar. O zaman veliler hediye almıyorlar. -KY2	20
	Hediyeyi kabul etmek	Hediyeyi kabul etmeyen pek görmedim. Genelde alınan takı seti vs. varsa öğretmen hemen alıp gururla takıyor. - ÖÖ5	18
	Veliden hediye talep etmek	Ben bir öğretmenin kendisine alınmasını istediği hediyeyi, bir şekilde veliye duyurmasına bile şahit oldum. ... Bazı öğretmen arkadaşlarımız ise doğum günlerinin, Öğretmenler Günü'nün geldiğini filan tahtaya yazarak hatırlatıyorlarmış. -ÖÖ5	5
Yönetici tepkileri	Hediye alınmasına izin verme	Yöneticiler hediye kabul etmemize karışmıyor, ben öyle bir şey gözlemlemedim. -KÖ2	18
	Hediye alınmasına izin vermeme	Ben her sene başı kurulda mutlaka öğretmenlerimi uyarırdım yani hediye kabul etmiyoruz diye. Ben de dâhil hediye almıyoruz. - ÖY3	10

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenler kendilerine sunulan hediyeler karşısında nasıl bir davranış sergiledikleri konusunda farklı yollar tercih etmektedirler. Öğretmene gelen hediyeler konusunda yöneticiler de farklı tepkiler vermekte ve bunlara göre çeşitli politikalar izlemektedirler. Öğretmen ve yönetici tepkileri alt başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

**Öğretmenlerin kendilerine sunulan hediyelere nasıl tepki verdiklerine yönelik görüşleri.** Katılımcıların görüşlerine göre bazı öğretmenler hediyeyi kabul etme eğilimindeyken bazı öğretmenler hediyeyi kabul etmediklerini belirtmektedir. Ayrıca hediyeyi veliden doğrudan talep eden öğretmenler bulunduğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Hediyeye karşı öğretmenlerin verdikleri tepkiler şu şekildedir:

**Hediyeyi kabul etmemek.** Öğretmenler ve yöneticiler bazı öğretmenlerin ilke olarak hediye kabul etmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden KÖ1'in "Velilerim hediye kabul etmediğimi biliyorlar. Velinin zor durumda kalmasını istemediğim için almıyorum. Bazı veliler zorunluluk ile veriyor. Hediyeğin değeri maddi açıdan yükseldikçe, veli maddi açıdan zorlanmaya başlıyor. Bu nedenle onları zor durumda bırakmak istemiyorum." şeklindeki ifadesinden de görüldüğü üzere velileri maddi açıdan zorlandığı için bazı öğretmenler hediye kabul etmemektedir.

Öğretmenlerden bazıları ise sadece maddi değeri yüksek hediyeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerden KY2 bu durumu “Aslında öğretmenin gönlünün alınması hoş bir şey ama maddi değeri yüksek şeyler kabul edilmiyor.” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenlerden ÖÖ5 de “Bir öğretmene pırlanta hediye gelmiş ve kabul etmemiş. O zaman bunun nedenini şöyle söylemişti, şimdi pırlantayı kabul edersem o öğrenciye düşük not verme şansım olmaz.” diyerek pahalı hediyelerin kabul edildiğinde öğrenciyi adil bir şekilde değerlendirmenin olanaklı olmayacağı için bu tür hediyeleri kabul etmediğini belirtmiştir.

**Hediyeyi kabul etmek.** Öğretmenler daha önce tartışıldığı gibi genel olarak kendilerine gelen özellikle pahalı hediyeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler arasında hediyelerin kabul edildiğini ifade edenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerden ÖÖ5 “Hediyeyi pek kabul etmeyen görmedim. Genelde alınan takı seti vs. varsa öğretmen hemen alıp gururla takıyor.” diyerek öğretmenlerin hediyeleri çoğunlukla kabul ettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde yöneticilerden ÖY3’ün “Hediyeyi kabul eden öğretmenler çoğunlukta” ifadesinde de görüldüğü üzere öğretmenler aksini iddia etseler de çoğunlukla kendilerinin hediyeleri kabul etme eğiliminde oldukları belirtilebilir.

Hediyeyi kabul eden öğretmenler, hediyein öğretmenleri mutlu ettiği ve motivasyonlarını arttırdığı için kabul edildiğini dile getirmektedir. Öğretmenlerden KÖ3 “Hediyeler öğrencilerin, velilerin samimiyetini gösteriyor. Özel günlerde hatırlanmak insanı mutlu ediyor. Öğretmenler Günü özel bir gün. Aranmak, hatırlanmak motivasyonu artırıyor. Pozitif etki yaratıyor.” diyerek özel günlerde hatırlanmanın önemli olduğunu ve bu günlerdeki hediyelerin öğretmenleri olumlu etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde KY1 de “Bir buket çiçek ne veliyi ne öğrenciyi ne öğretmeni etkiler. Zaten çok fedakârlık isteyen bir meslek. Öğretmenin elinde bir buketle evine gitmesi güzel bir şey. Ben bana gelen çiçekleri biriktirmiştim. Çocuklar beni seviyorlar diye düşünüyorsun.” şeklinde görüş bildirerek öğretmenlerin küçük de olsa bir hediye aldıklarında kendilerini değerli hissettikleri ve mutlu olduklarını vurgulamıştır.

Hediye kabul eden öğretmenlerin hediyeleri, velilere ayıp olmasın diye ya da velinin ısrarcı olması ve onları kırmak istememeleri nedeniyle aldıkları belirtilen bir başka görüştür. Nitekim öğretmenlere göre veliler aldıkları hediyeler kabul edilmediğinde bu duruma farklı anlamlar yüklemektedir. Öğretmenlerden KÖ5 bu durumun zorluğunu şu şekilde açıklamıştır:

Hediyeyi almadığımızda da öğretmen hediyeyi beğenmedi gibi farklı şekillerde yorumlar yapılabiliyor. Veliler ben uğraştım aldım ama öğretmen beğenmedi diyor veya gerçekten hediyeyi almadığın için kırılıyorlar küçük bir şey de olsa. O yüzden çok zor bir karar hediye almak ya da almamak.

Benzer şekilde KÖ7’nin “Getirseler ayrı dert, getirmeseler ayrı dert. Dediğim gibi o kadar zor durumdayız ki. Hiç almıyorum dediğinde de öğretmen bizi beğenmiyor diyorlar, kendilerini kötü hissediyorlar.” ifadesinden anlaşılacağı üzere

öğretmenler velilerin üzülmemesi adına hediyeleri kabul etmek durumunda kalabilmektedirler.

Katılımcılar belirtilen durumların yanı sıra, yasal düzenlemeler nedeniyle öğretmenlerin hediye kabul etmekten çekindiklerini ve bu nedenle gizli bir şekilde hediyeyi kabul ettiklerini de belirtmişlerdir. Yöneticilerden KY4 “Genelde [öğretmenler] hediye aldıklarını saklıyorlar. Aaa bana da bu gelmiş, bunu da açayım bana da bu gelmiş türü şeyler genellikle olmuyor. Öğretmenler bu konuda güvenemiyorlar birbirlerine.” şeklinde görüş belirterek genellikle öğretmenlerin birbirlerine güvenmedikleri için hediyeleri gizli kabul ettiklerini belirtmiştir. Nitekim öğretmenlerden KÖ2 de “Herkes artık hediyeleri korkarak alıyor. Korkuyorlar çünkü hediye alımı okullarda yasaklanmıştı. Bir ara hatırladığım kadarıyla yazı gelmişti.” şeklindeki görüşüyle yasal sınırlamalar nedeniyle öğretmenlerin hediye almaktan korktuklarını belirtmiştir.

**Veliden hediye talep etmek.** Velinin hediye vermek yönündeki ısrarcı tavrının aksine katılımcılar, bazı öğretmenlerin kimi zaman doğrudan veliden hediye talep ettiğini de belirtmişlerdir. Bu konuda yöneticilerden KY4 “Şöyle bir öğretmen arkadaşına da denk geldim. Öğretmen veli toplantısında velilerden ‘Siz bana şimdi tek tek hediye alırsınız almayın. Bana toplu bir bilezik alın, falan yerde yüzük beğendim alacaksınız onu alın’ şeklinde hediye talep ediyor.” diyerek öğretmenlerin özellikle istedikleri hediyeyi veliden talep ettiğini belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler kendilerine verilen hediyeler karşısında farklı tepkiler verebilmektedirler. Öğretmenlerden bazıları kendilerine verilen hediyeleri kabul etmezken bazıları bu durumda bir sorun görmeyerek hediyeleri kabul edebilmektedir. Az da olsa velilerden hediye talebinde bulunan öğretmenler de bulunmaktadır.

**Yöneticilerin öğretmenlere verilen hediyelere nasıl tepki verdiklerine yönelik görüşleri.** Öğretmene gelen hediyeler konusunda yöneticilerden bazıları bu hediyelerin kabul edilmesine izin verirken bazı yöneticiler ise hediyelerin kabul edilmesine izin vermemekte ve bu konuda çeşitli politikalar izlemektedirler. Bu kapsamda hediye kabul edilmesine izin veren ve vermeyen okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

**Hediye alınmasına izin verme.** Katılımcılardan hem kamu hem özel okullarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarda hediye alınmasına yöneticilerin izin verdiklerini ya da göz yumduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bir katılımcının (KY4) görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenin hediyeyi kabul edip etmemesi beni ilgilendirmiyor ister alır ister almaz, ne hissediyorsa ona göre davranırım. Ben bana gelen resmi yazıları (çiçek dışında hediye kabul etmenin yasak olduğuna dair) onlara tebliğ ederim. Ben görevimi yapmış olurum. Bundan sonrası beni de ilgilendirmez işin doğrusu.

Katılımcının ifadesinden görüldüğü üzere, yöneticiler hediyeleşme sürecine müdahale etmemeyi tercih edebilmektedir. Hatta kamu okullarındaki diğer bazı yöneticiler de bu konuda kendilerinin yapabileceği bir şeyin olmadığını belirterek bu sürece dahil olmadıklarını, kendilerine tebliğ edilen yasal metinleri öğretmenlere iletmekten başka bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu konuda titiz bir şekilde davranan okul yöneticileri de bulunmaktadır. Örneğin bir okul müdür yardımcısının (KY1) “Müdürümüz çok titiz, bu okulda çiçek dışında hediye kabul edilmiyor.” şeklindeki ifadelerinden süreci resmi düzenlemelerin sınırlarına göre yöneten okul yöneticilerinin bulunduğu da görülmektedir.

Kamu okullarında hediye kabul eden okul yöneticileri de bulunmaktadır. KY4’ün “Veli ısrar etti, o kadar ısrar etti ki ben almam dedim, giyemem dedim ama anlatamıyorsun. Bir yandan veliyi kıramıyorsun. Hediyeyi almazsan saygısızlık olacak.” ifadesinde görüleceği gibi bu yöneticilerin velileri kırmamak için hediye aldıkları gözlenmektedir. Özel okullarda ise görece daha sistemli bir süreçle hediyelere izin verilmezken bazı yöneticiler kendileri de hediye kabul ettikleri için öğretmenlerin de almasına göz yummaktadır. Bu konuda bir katılımcının görüşü şu şekildedir: “Yönetici aslında öğretmenine hediye geldiğini biliyor ama göz yumuyor diyebilirim. Görmezden gelme, çok üzerine gitmeme durumları var. Çünkü kendilerine de çeşitli hediyeler gelebiliyor.” (ÖÖ1).

**Hediye alınmasına izin vermeme.** Özel okul yöneticilerinin neredeyse tamamı okullarında hediye alınmasına politika belirleyerek izin vermediklerini belirtmişlerdir. Yöneticiler aynı zamanda öğretmenlerini bu konuda bilinçlendirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Buna ilişkin bir yöneticinin (ÖY5) görüşleri şu şekildedir:

Okul, 30 yıllık bir kurum ve kurumsallığı var. Burada belirli sistemler var. O standartlarımız olmazsa açık çok olur. Sene başında yeni gelen tüm öğretmenlere oryantasyon yapıyoruz. Okulun genel akışını, tüm işleyişi anlatıyoruz. Bu işleyişi anlatırken de kurumumuzun değer yargılarından bahsediyoruz. Değerlerimiz nedir? Bu değerlerimizde öğretmenlerimizden beklentilerimiz nelerdir? Etik değerlerimiz nelerdir? Hediye mevzuu da burada yer alıyor. Orada bunu ifade ediyoruz. Ama süre içerisinde işte Öğretmenler Günü’nde zümre toplantısında tekrar bir hatırlatma yapıyoruz.

Yukarıdaki ifadelerden görüldüğü gibi yöneticiler öğretmenleri uyum programlarında ya da sene başında düzenlenen toplantılarda uyararak öğretmenlerin hediye kabul etmesinin önüne geçmeye çalışmaktadır. Ayrıca yapılan veli toplantılarında da bu durumun ele alındığı belirtilmektedir. Bu konuda bir okul yöneticisi (ÖY5) “Bizim okulumuzda kurumsal olarak hediye alma kültürü yok. Yıllarca biz her veli toplantısında, tanıtımlarda hep söylemişizdir. Hatta sene başındaki ilk veli toplantısında bu durum anlatılır.” görüşü ile veli toplantılarında bu konuda bilgilendirme yapıldığına dikkat çekmektedir. Bu konuda başka bir okul yöneticisinin (ÖY4) görüşü şu şekildedir:

Velilerle ilk görüşmede ya da ilk veli toplantısında bizim okulda hediyeleşmenin olmadığını gerekçeleriyle açıklıyorum. Büyük bir hediyeyle çocuğunuz geldiği zaman, öğretmen onu iade etmek zorunda kalacak ve biz, iade edilen bir hediye ile çocuklarımızın boynunu bükmek istemiyoruz. Çocuklarınıza bunu yapmayın şeklinde açıklama yaptık. Çocuklarının kırılmasına cesaret edemediler. Şu anda hiç hediye gelmiyor. Herkes alıştı buna.

Yönetici görüşlerinden görüldüğü gibi özel okullarda, özellikle velilerle yapılan ilk toplantılarda öğretmenlere hediye alınmaması yönünde uyarılar yapılarak süreç kontrol altına alınmaya çalışılmaktadır. Yöneticilerden ÖY2 “Biz beş yıldır hediye yasağına ilişkin bir yazı yazarak sistemli hale getirdik. Tüm yöneticilerimize de bunun takibi olacaksınız dedik. Sürekli takipteydik, kaçak bir hediye olmasın diye. Özel günlerde baya işi gücü bırakıp gözetmenlik yapıyoruz.” görüşünü bildirerek hediye alma yasağını sistemli bir şekilde takip ettiklerini belirtmiştir. Hediye almama kuralını etkin bir şekilde işleten özel okul yöneticileri gelen hediyeleri veliye iade ettiklerini belirtmişlerdir. İade sürecinde ise öğretmenlerin yer olmadığını, velilerle kendilerinin iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu süreçte de “Tabi naif bir şekilde ikna etmek lazım veliyi. Sakın yanlış anlaşılmasın diye vurguladım veliye, tamamen etik kurallar kapsamında iadeyi müdür yardımcısından alın dedim. Veli aslında hem üzülüyor hem de böyle ilkeli bir okul olduğu için mutlu oluyor.” (ÖY2) cümleleriyle oldukça dikkatli olduklarını vurgulamışlardır.

Katılımcıların görüşlerinden görüldüğü üzere hediye alma yasağını ödün vermeden uygulayan özel okullarda gerekli uyarılara rağmen gelen hediye olduğu takdirde bunlar geri verilmektedir. Ancak bu şekilde hediye almama kuralının işletilmesinin olanaklı olduğu belirtilmektedir. Yönetimin kararının arkasında durmasının ve bu kuralı istisnasız işletilmesinin hediye alımının önüne geçtiğini söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlere verilen hediyeler konusunda yöneticilerden bazıları bu hediyelerin kabul edilmesine izin verirken bazı yöneticilerin ise hediyelerin kabul edilmesine izin vermedikleri ve bu konuda çeşitli politikalar izledikleri görülmektedir. Kamu okul yöneticilerinin çoğu öğretmenlerin hediyeleri kabul etmesine izin vermektedirler. Özel okul yöneticileri arasında öğretmenlerin hediye kabul etmesine izin verenler bulunsa da birçoğu genellikle geliştirdikleri politikalarla hediye kabulünün önüne geçmeye çalışmaktadırlar. Bu kapsamda öğretmenlere ve velilere eğitimler vermekte, uyarılar yapmakta ve özel günlerde süreci yakından takip etmektedirler.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okullardaki hediye sürecini derinlemesine inceleyen bu araştırmada katılımcıların büyük bir bölümü, öğretmenlere en fazla çiçek hediye edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendi yaptıkları ürünler ve takı da oldukça ön plana çıkan hediyeler arasındadır. Bunların yanı sıra küçük sembolik hediyeler, giyecek, yiyecek, ev eşyası, kırtasiye malzemeleri ve kozmetik ürünler de

öğretmenlere hediye olarak verilmektedir. Hatta alınacak hediyein öğretmen zevkine uygun olup olmayacağı endişesi ile hediye çekinin dahi verildiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Şeker'in (2018) çalışmasında da öğretmenlere genellikle kitap/kırtasiye malzemesi, çiçek, el emeği eşya, süs eşyası, giysi-ayakkabı gibi hediyelerin verildiği belirtilmektedir. Patıco (2002) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlere en fazla gelen hediyeler arasında çiçek yer almaktadır. Bunun yanı sıra kahve ve şeker gibi yiyecekler ve kozmetik ürünler de öğretmenlere alınan diğer hediyelerdendir. Maddi değeri yüksek hediyelerin ise daha nadir geldiği aynı çalışmada ortaya konulmuştur. Diğer taraftan Hafernik ve diğ. (2013) kabul edilemez kategorisinde yer verdikleri, takı gibi pahalı hediyelerin de öğretmenlere verildiğini belirtmektedirler. Dolayısıyla hem mevcut araştırmaya hem de belirtilen diğer çalışmalara göre öğretmenlere çiçek, öğrencinin el emeği ürünleri gibi maddi değeri düşük hediyelerin yanında takı gibi pahalı hediyeler de gelebilmektedir.

Araştırma bulgularına göre okullarda öğretmenlere hediyeler çoğunlukla Öğretmenler Günü'nde verilmektedir. Şen (2019) de benzer şekilde özellikle Öğretmenler Günü'nde velilerin hediye alma yarışına girdiklerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra mezuniyetler, doğum günleri, yılbaşı ve Anneler-Babalar Günü hediyeleşmenin olduğu diğer günler arasında yer almaktadır. Öğretmenlere hediye alımında sürecin çoğunlukla sınıf anneleri/temsilcileri tarafından ya da WhatsApp gruplarında düzenlendiği görülmektedir. Sınıf temsilcisi bütün velileri örgütleyerek ortak bir bütçe oluşturmakta ve bu bütçe ile öğretmene hediye almaktadır. Katılımcılara göre bu uygulamanın en önemli sorunu, velilerin kendilerinin ya da çocuklarının sınıf içinde mahcup olmaması için bu sürece zorunlu olarak katılmalarıdır. Dolayısıyla bu şekilde alınan hediyelerin Schmid (çev. 2018) tarafından belirtilen yükümlülük getirici hediyelere dönüştüğünü söylemek olanaklıdır. Sınıfta öğretmene ortak hediye uygulamasının görüldüğü ülkelerden biri de İskoçya'dır. The Guardian gazetesinde yer alan habere göre İskoçya'da Noel zamanı bir sınıf öğretmene hediye verebilmek için velilerden 10£ katkı talep edildiğini ve bunun için ödeme yapamayacak durumda olan çocukların isimlerinin karta yazılmadığı belirtilmiştir (Brooks, 2018). Yaşanan bu durumun hem çocuklar hem de ebeveynler üzerinde baskı yarattığı, sınıf arkadaşları arasındaki maddi farklılıkları ortaya çıkardığı ve ebeveynler arasında uygun hediyeler bulma ve ücretini karşılayabilme noktasında çatışmalara yol açtığı vurgulanmıştır.

Hediye karşısında öğretmenlerin nasıl tepki verdikleri konusunda katılımcılar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenler özellikle pahalı hediyeleri kabul etmediklerini belirtmişlerdir. Duran (2014) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada ise velilerden gelen pahalı hediyeleri kabul edeceğini ya da bu tür hediyeleri reddedeceğini belirten öğretmenler neredeyse eşit sayıdadır. Waggoner (2019) özellikle pahalı bir hediye kabul eden öğretmenlerin muhtemelen çocuğa veya velilere öğrenciye özel bir önem vereceği şeklinde gizli bir mesaj gönderdiklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla yazara göre hediye, rüşvetten sadece bir adım uzakta yer almaktadır. Ancak Hafernik ve diğ. (2013) öğretmenlerin kimi zaman belirli bir hediye kabul edilemez bulsalar bile, reddetmenin ciddi bir görgü kuralını ihlal

edebileceği ve öğrencinin de duygularını incitebileceği sebebiyle reddetme konusunda rahatsız olabileceklerini ifade etmektedirler. Nitekim bu çalışmada da öğretmenler, velinin ya da öğrencinin üzüleceği ya da alınan hediyein beğenilmediği için iade edildiğini düşünecekleri endişesiyle, hediye kabul etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre kamu okul yöneticilerinin çoğunun, öğretmenlerin gelen hediyeleri kabul etmesine izin verdikleri görülmüştür. Nitekim kamu okul yöneticileri hediye sürecinin takibinin ve yaptırımının zor olması nedeniyle hediye ile ilgili yasal düzenlemeleri paylaşarak öğretmenleri uyararak ile yetinmektedirler. Türkiye’de kamu okullarında öğretmenler büyük oranda kadrolu çalışırken özel okullarda öğretmenler sözleşmeli çalışmaktadırlar (Kandemir, 2015). Kamu yöneticilerinin yanı sıra özel okul yöneticilerinde de öğretmenlerin hediye kabul etmesine izin verenler bulunmaktadır. Özellikle küçük ve sembolik hediyelerin verilmesinin bir sakınca yaratmadığı bu yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Hediye alınmaması konusunda politika geliştirmiş özel okul yöneticileri gerek önceden öğretmenlere ve velilere verdikleri eğitim ve uyarılarla gerekse özel günlerde süreci yakından takip ederek durumun önüne geçmektedirler. Kamu ve özel okullar arasındaki bu farklılık, özel okul yöneticilerinin okullarında karar almalarının kamu okullarına kıyasla görece daha rahat olmasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye’de özel öğretim kurumları Bakanlık politikası ile çakışmadığı sürece okul içi politikalarını belirlemede kısmen daha özgürdür. Dolayısıyla özel okul yöneticileri bu sürece ilişkin sınırlandırmalar koyarak ve öğretmenleri daha sıkı takip ederek süreci daha rahat yönetmektedirler.

Tüm bu tartışılanlar ışığında, Türkiye’de öğretmenlerin hediye kabul etmelerinin yasal düzenlemelerle sınırlandırılmış ve öğretmenlerin alınabilir hediyelerin kapsamı belirlenmiş olsa da bunun dışındaki hediyeleri de kabul edebildikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin hediyelerin yaratabileceği etik sıkıntıların yeterince farkında olmadıkları belirtilebilir. Bu nedenle öğretmenlerde bu konuda etik farkındalık kazandıracak etkinlikler düzenlemek önemli bir yarar sağlayabilir. Özellikle Öğretmenler Günü’nde öğretmenlere daha fazla hediye verildiği göz önüne alındığında ise bu zamanlarda hem velileri hem de öğretmenleri hediye konusunda bilgilendirmek yararlı olabilir. Bu konuda hazırlanacak kamu spotları, broşürler veya eğitimler öğretmen ile velilerde farkındalık oluşturabilir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarından okul yöneticilerinin öğretmenlerin hediye kabul etmesine izin verme konusunda farklı politikalar izledikleri de görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu süreçteki sorumluluklarının neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Böylece okul yöneticileri de süreci yönetme konusunda yaşadıkları ikilemleri çözebileceklerdir.

Okullardaki hediye sürecini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, Türkiye’deki kamu ve özel ilkokullarındaki öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle sadece bu düzeydeki okullardaki hediye sürecine dair bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın diğer eğitim kademelerinde de gerçekleştirilmesi okullarda öğretmene

hediye verme sürecinin daha iyi anlaşılması açısından önemli olabilir. Ayrıca öğrencilerin de bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi, hediye sürecinin eğitime yansımalarının anlaşılması konusunda daha açık bir düşünce oluşturabilir. Bundan sonraki çalışmalarda, okul yöneticilerinin bu süreçteki sorumluluklarının neler olması gerektiğine ilişkin çalışmalar da yapılabilir. Dahası okul yöneticilerinin müdahalesinin bu süreçte ne kadar etkili olduğu da araştırılması gereken konulardan birisidir.

### Etik Kurul Kararı

Araştırmanın etik izni Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 15.01.2021 tarihli 05 sayılı izin belgesi ile alınmıştır.

### Kaynakça

- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281. Retrieved from <http://repository.udsm.ac.tz:8080/xmlui/handle/123456789/256?show=full>
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bardakoğlu, A. (1998). *Hediye*. Retrieved from <https://islamansiklopedisi.org.tr/hediye>
- Baxter, J., and Eyles, J. (1997). Evaluating qualitative research in social geography: Establishing 'rigour' in interview analysis. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 22(4), 505-525. doi: 10.1111/j.0020-2754.1997.00505.x
- Belk, R. W. (1974). Application and analysis of the behavioural differential inventory for assessing situational effects in consumer behaviour. In S. Ward and K. Wright. (Eds.), *Advances in consumer research* (pp. 370-380). Ann Arbor, Michigan: Association for Consumer Research.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91. doi: 10.22004/ag.econ.59612
- Brooks, L. (2018). *Thank you is enough': Parents discourage festive gifts to teachers*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2018/nov/21/ban-christmas-gifts-for-teachers-says-scottish-parents-group>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches] (5. Baskı). (S.B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal kitabevi. (2012)
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications, Inc.



- Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., and Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. doi: 10.1177/2158244014522633
- Flynn, F. J., and Adams, G. S. (2009). Money can't buy love: Asymmetric beliefs about gift price and feelings of appreciation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 404-409. doi: 10.1016/j.jesp.2008.11.003
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30219846>
- Hafernik, J. J., Messerschmitt, D. S., and Vandrick, S. (2013). *Ethical issues for ESL faculty social justice in practice*. New York: Routledge.
- Holloway, I., and Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science.
- Hsieh, H. F., and Shannon S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qual. Health Res.*, 15(9), 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. Resmi Gazete*, 25785, 13.04.2005.
- Kandemir, Y. (2015). *Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kramer, S. N. (1949). Schooldays: A Sumerian composition relating to the education of a scribe. *Journal of the American Oriental Society*, 69(4), 199-215. doi: 10.2307/596246
- Martínez-Alemán, A. M. (2007). The nature of the gift: Accountability and the professor-student relationship. *Educational Philosophy and Theory*, 39(6), 574-591. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00307.x
- Mauss, M. (2005). *Sosyoloji ve antropoloji* [Sociologie et anthropologie] (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı. (1950)
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Eğitimciler için mesleki etik ilkeler konulu genelge*. [https://personel.meb.gov.tr/genelge\\_gorus\\_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf](https://personel.meb.gov.tr/genelge_gorus_yonerge/ET%C4%B0K%20GENELGE.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Park, S. Y. (1998). A comparison of Korean and American gift-giving behaviors. *Psychology & Marketing*, 15(6), 577-593. doi: 10.1002/(SICI)1520-6793(199809)15:6<577::AID-MAR6>3.0.CO;2-3
- Patico, J. (2002) Chocolate and cognac: Gifts and the recognition of social worlds in Post-Soviet Russia. *Ethnos*, 67(3), 345-368, doi: 10.1080/0014184022000031202
- Sakarya, C. I. (2006). *Türk kültüründe hediyeleşme geleneği ve hediyeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schmid, W. (2018). *Hediye vermek ve hediye almak üzerine* [Vom schenken und beschenktwerden] (T. Bora, Çev.). İstanbul: İletişim Yayıncılık. (2017)
- Schwartz, B. (1967). The social psychology of the gift. *American Journal of Sociology*, 73(1), 1-11. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2776124>
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care (JANAC)*, 13(4), 84-86. doi: 10.1016/S1055-3290(06)60374-9
- Şeker, A. (2018). *Özel günlerde hediye satın alma davranışları: Batman örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şen, M. L. (2019). Kamu görevlilerini yoldan çıkaran bubi tuzakları: Hediye ve kişisel kullanım amacıyla yapılan bağışlar. *Enderun Dergisi*, 3(2), 86-97. <http://www.etik.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/mustafalutfisen-kamugorevlileriniyoldancikaranbubituzaklari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Taşçı, B. İ. (2012). Türk kamu yönetiminde hediye alma ve verme sorunu. *Türk İdare Dergisi*, 84(475), 119-130.
- Tomak, A., and Güney, E. (2014). Gift tradition as a cultural value and exlibris. *International Journal of Ex-libris*, 1(2), 33-41. Retrieved from <http://exlibrist.net/index.php/exlibrist/article/view/18>
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Hediye*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Waggoner, K. (2019). *Ethical issues of teachers accepting gifts from students*. Retrieved from <https://careertrend.com/ethics-in-the-teaching-profession-13654492.html>
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design*. Retrieved from <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP436/DifferencesBetweenPhenomenologicalResearchAndBasicQualitativeResearchDesign.pdf>

- Yau, O. H., Chan, T. S., and Lau, K. F. (1999). Influence of Chinese cultural values on consumer behavior: A proposed model of gift-purchasing behavior in Hong Kong. *Journal of international consumer marketing*, 11(1), 97-116. doi: 10.1300/J046v11n01\_07
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.



## The Views of School Administrators and Teachers on the Gift-Giving Process at Schools<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.22.2021	11.20.2021	11.30.2021

İnayet Aydın <sup>2</sup>, Özge Erdemli <sup>3</sup>, Burcu Toptaş <sup>4</sup> and  
Tuğba Güner Demir <sup>5</sup>  
Ankara University

### Abstract

This study seeks to explore the gift-giving behaviour of school administrators and teachers working in public and private primary schools in Turkey. In this context, it has been determined what kind of gifts are given to teachers by parents and students, when the gifts are given and how the gift-giving process is organized. In addition, the study investigated the views of teachers and administrators towards gifts. This study is designed as a phenomenological qualitative inquiry. The data of this study came from in-depth semi-structured interviews conducted with 14 teachers and 10 school administrators from public and private schools in Turkey by using the interview form developed by researchers. The inductive content analysis is used in data analysis. The results revealed that the gifts given to the teachers are listed as flowers, hand-made products of students, and jewellery. Besides, teachers are also offered small symbolic gifts, clothing, food, household goods, stationery, and cosmetics as gifts. The gifts are offered more often on special occasions, such as Teachers' Day and graduation ceremonies. Although some parents/students prefer to give gifts to teachers individually, it has also been determined that the majority of them tend to arrange gifts as a whole group of parents. The process of collective gift-giving is largely organized by the class representative, but the WhatsApp application has also become more popular in terms of arranging the gifts.

**Keywords:** Gift, gift-giving, Teachers' Day.

**Ethical committee approval:** Ethical permission of this research was obtained from Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee with the permission document dated 15.01.2021 and numbered 05.

<sup>1</sup>This study is a revised version of the study which was presented as an oral presentation at The 13Th International Congress on Educational Administration organized at Sivas University on 10-12 May 2018.

<sup>2</sup>Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: iaydin@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7522-8961>

<sup>3</sup>Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: ozge.erdemli8787@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8004-020X>

<sup>4</sup>Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: bozgeyik@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8419-7450>

<sup>5</sup>Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, E-mail: tugbaguner87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2653-2673>

### **Purpose and Significance**

Gift-giving is a way for students to express their gratitude and love to their teachers and establish their connection with them. Hereby, the type of the gift, when it is given, and how it is organized may provide an understanding of the student-teacher relationship through the gift-giving process. Therefore, the examination of the gift-giving process in schools can reveal the views of the stakeholders towards the gift, as well as the ways to prevent gift-giving behavior for reciprocity purposes. The gift acceptance by teachers is restricted by law in Turkey. The Council of Ethics for Public Servants (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2005) has published ethical guidelines to clarify which gifts public officials, including teachers, can accept or cannot accept. In addition, the Ministry of National Education (Millî Eğitim Bakanlığı, 2015) has determined, with a circular on Professional Ethical Principles for Educators, that teachers can only accept symbolic (handmade products of students) and non-monetary gifts in special weeks. However, despite all restrictions, there may be situations where teachers could accept gifts from parents and students. Accordingly, this study aimed to explore the gift-giving behavior of school administrators and teachers working in public and private schools in Turkey. To this end, it has been determined what kind of gifts are given to teachers by parents and students, when the gifts are given and how the gift-giving process is organized. In addition, the study investigated the views of teachers and school administrators towards gifts.

### **Method**

In this study, the qualitative research method was used as it was aimed to investigate the experiences of the teachers and school administrators regarding gifts in schools and the gift-giving process. This study is conducted through phenomenological design, a qualitative research method. The data were collected through semi-structured interviews. The study group included 14 teachers and 10 school administrators working in public and private primary schools who were selected purposefully through maximum variation sampling.

The study group consists of eight teachers and five school administrators from public schools and six teachers and five school administrators from private schools. In the study group, 18 of the participants are women, while six of them are male. The age distribution of the teachers varies between 26 and 58 and the age distribution of the school administrators varies between 47 and 66. The data of the study were collected through interviews with teachers and school administrators. In this context, semi-structured interview forms were developed by the researchers in accordance with the aims of the research. Appointments were made with teachers and school administrators for the interviews. The interviews were conducted in the schools where the participant worked, on the specified day and time. In order to prevent data loss, the interviews were audiotaped with the permission of the participants. However, some participants' views were recorded by note-taking, as they preferred not to be audiotaped. Transcribed interviews were transcribed verbatim, and the data were analyzed using the inductive content analysis method in Nvivo 12 program. Accordingly, firstly, codes were created and then categories and themes were structured.

Credibility, transferability, dependability, and confirmability are the basic principles used in evaluating the trustworthiness of qualitative data analysis. In order to address credibility in this study, the in-depth interview technique was used, and the draft interview form was presented to be reviewed by the experts, and in the light of their opinions, the interview form was revised. The transferability of the study was enhanced by using purposeful sampling methods and providing a thick description of the process. The background of the participants was also explained in detail, the stepwise replication technique was used in order to ensure dependability. In addition, the data was analyzed and interpreted by researchers independently from each other. Then, in order to minimize the differences resulting from the researchers about their analysis, these results were compared and agreed upon. As for confirmability, the views of the participants were presented through direct quotations.

### **Results**

In this study, which examined the gift-giving process in schools in-depth, almost all of the participants stated that the most flowers were given to teachers. Besides, handicraft products made by students and jewelry are among the prominent gifts. In addition to these gifts, small symbolic gifts, clothing, food, household goods, stationery, and cosmetic products are also given to teachers as gifts. It was stated that even though the gift received was not liked by the teacher, the gift voucher was given. In addition, participants stated that the types of gifts differ according to the economic conditions of the students and parents and the location of the school.

According to the research findings, gifts are given to teachers in schools mostly on Teachers' Day. In addition, graduations, birthdays, New Year's, and Mother's-Father's Day are among the other days of gift-giving. It is observed that gifts given to teachers are mostly organized by class mothers/representatives or in WhatsApp groups. The class representative organizes all parents, creates a common budget, and receives gifts for the teacher with this budget. The gifts were also given to teachers individually, but not to the same extent as gifts purchased in bulk from parents.

There are differences among the participants in terms of teacher views towards gifts. According to the views of the teachers and school administrators, some teachers tend to accept gifts from students and parents, while others prefer not to. Furthermore, the participants stated that there were teachers who demanded the gift from the parents. Teachers stated that they do not accept especially expensive gifts. According to the findings of the study, it was seen that most of the school administrators allowed teachers to accept gifts. It was emphasized by these school administrators that it is not objectionable to give especially small and symbolic gifts. Private school administrators, who have developed a policy on not receiving gifts, prevent receiving gifts by following the process closely on special days and education and by providing training and warnings they give to teachers and parents.

### **Discussion and Conclusions**

According to the results of the study, gifts with low financial value such as flowers and handicraft products of the student are usually offered to teachers. However, gifts of high financial value such as jewelry can also be given to teachers. Gifts are given especially on Teachers' Day and on special occasions such as graduation/term ends. Similarly, Şen (2019) emphasizes that parents compete in receiving gifts for teachers, especially on Teachers' Day. Although some parents/students prefer to give gifts to teachers individually, it has also been determined that most of them tend to arrange gifts as a whole group of parents. The most important problem of this practice is that parents are obliged to participate in this process so that they or their children are not embarrassed in the classroom. Therefore, it is possible to say that the gifts received in this way turn into obligation-generating gifts stated by Schmid (trans. 2018).

In the study, it was observed that most of the school administrators allowed teachers to accept gifts. As a matter of fact, public school administrators only share the legal regulations regarding gifts with teachers and warn them, since it is difficult to follow the gift process. Teachers working in public schools in Turkey are mostly tenured, teachers, working in private schools, work under contracts (Kandemir, 2015). Therefore, public school administrators have less right to interfere with the continuity of the teacher's job than private schools. For this reason, school administrators generally do not interfere with teachers' acceptance of gifts.

In light of all this discussion, although it is forbidden for teachers to accept gifts in the Turkish state management legislation, it is observed that some teachers can accept unacceptable gifts from the students or parents. Therefore, it can be stated that teachers are not sufficiently aware of the ethical problems that gifts may cause. For this reason, organizing activities that will raise teachers' ethical awareness on this issue would help to avoid unethical behaviors. Considering that more gifts are given to teachers especially on Teachers' Day, it may be useful to inform both parents and teachers about gifts at these times. Public service announcements, brochures, or training to be prepared on this subject can raise awareness among teachers and parents. In addition, it can be seen from the research results that school administrators follow different policies regarding allowing teachers to accept gifts. Therefore, it is important to determine the responsibilities of school administrators in this process. Thus, school administrators will be able to solve their dilemmas about managing the process.

This study, which aimed to explore the gift-giving process in schools, is limited by the views of teachers and administrators working in public and private primary schools in Turkey. For this reason, it only provides information about the gift-giving process in primary schools. Therefore, the phenomenon of giving gifts to teachers at different educational levels should be investigated. Future studies should be about what the responsibilities of school administrators should be in this process. Moreover, how effective the intervention of school administrators is in this process is one of the issues that need to be investigated.

**Ethical Committee Approval**


Ethical permission of this research was obtained from Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee with the permission document dated 15.01.2021 and numbered 05.





## Türk Eğitim Sistemindeki Kozmik Yapının Felsefesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	20.04.2020	24.04.2021	31.05.2021

**Nuray Özge Sağbaşı** <sup>2</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

**Murat Özdemir** <sup>3</sup>

Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminin yapısını etkileyen ve bu yapıya yön veren kavram, ilke ve düşünce sistemlerini tarihsel gelişim süreci içinde betimlemektir. Bu amaçla skolastik dönem, modernizm ve postmodernizm süreçleri kapsamında bilgi üreten düşünürlerin kuramları ve bu kuramların felsefi yönünün Türk eğitim sistemine yansımaları incelenmiştir. Bu amaçla skolastik, modernizm ve postmodernizm dönemlerinde etkili olan düşünürler, fikirleri ve söz konusu dönem içinde geçerli olan felsefi yapıların eğitim sistemini nasıl şekillendirdiği kozmik yapı kavramı kullanılarak anlatılmıştır. Bunun için de öncelikli olarak dönemler içinde yer alan düşünürlerin savunduğu felsefi görüşler, bu felsefi görüşlerin hangi akıma yön verdikleri ve nihayetinde ülkemizdeki eğitim sistemindeki gelişmelere yer verilmiştir. Skolastik dönem, döneme damgasını vuran teolojik dünya görüşü; modernizm ekonomik, kültürel ve siyasal değişimlerin sosyal yapıda meydana getirdiği değişimler; postmodernizm ise küreselleşme sürecinin etkisi altındaki öteki olana anlama çabası altında eğitim felsefesine damgasını vuran akımlar temelinde çalışılmıştır. Bu çalışma başlıkları altında batıda esmeye başlayan kozmik yapı rüzgarının ülkemizdeki eğitim felsefesi ve akımlarını etkisi altına aldığı ve şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Skolastik felsefe, modernizm, postmodernizm, eğitim felsefesi akımları.

*Etik kurul kararı:* Bu araştırma, derleme makalesi türünde olduğu için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

<sup>1</sup>6. Uluslararası Kaos, Karmaşıklık ve Liderlik Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Dr., Özel Kalem Müdürlüğü, E-posta: nurayozgesagbas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2630-8620>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

Eğitim yönetimine yön veren felsefi akımlar, tarih felsefesi kapsamında değerlendirildiğinde dünya ve Türkiye tarihine üst perdeden bir bakışı, diğer yönden insanoğlunun felsefi açıdan geçmiş üretimlerinin geleceğe nasıl köprü oluşturduğunu çalışmayı gerektirir (Macit ve İplikci, 2017). Ortaçağ felsefesi olarak da adlandırılan skolastik düşünce, dinsel öğretilerin dünyaya ilişkin görüşlerine ve hakim felsefe anlayışına temel oluşturmuştur. Bu dönemde felsefi çalışmalar, kilisenin ilke ve kuramları doğrultusunda ruh bulmuş ve durağan bir dönem geçirmiştir. Geleneksel toplum yaşamından kendi kabuğunu kırarak sıyrılan modernizm, aydınlanma hareketi olarak adlandırılan ve İtalya’da başlayarak Avrupa’yı etkisi altına alan edebiyat, güzel sanatlar ve bilimsel alandaki yenilikleri kapsayan Rönesans, Martin Luther’in kilisenin din anlayışına karşı çıkararak ürettiği fikirlerle hızla yayılmasına katkıda bulunduğu Reform hareketini kapsar. Aydınlanma felsefesi, bir süre sonra yerini yeni ulus devletlerinin kurulmasına ve aklın yeniden merkeze alınmasına katkı sağlayan Fransız Devrimi’ne bırakmış ise de Fransız Devrimi ile eş zamanlı olarak başlayan Sanayi Devrimi daha uzun soluklu bir dönemi içine almıştır (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016). 1950’li yıllardan itibaren Amerika Birleşik Devletleri’nde etkisini göstermeye başlayan postmodernizm, modernizm sürecinden kopuşu ve modernizmin ötesine geçişin bir ifadesi olarak alanyazında yerini bulmuş ve modernizm sürecinde eksik kalan yeni ifade biçimlerini işlemeyi esas alarak netliğe karşı kuşkuculukla yaklaşmıştır (Şaylan, 2016).

Skolastik felsefe dönemi 8. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar olan dönemi kapsayan teolojik temele dayalı fikirler sunulduğu, bu fikirlerin Hristiyan, İslam ve Yahudi inanç sistemleri üzerinde yükseldiği; Farabi, İbn-i Sina, İbn-i Rüşd, Aquinolu Thomas, Roger Bacon, John Duns Scotus bu döneme ilişkin fikirlerini Antik Çağ felsefesine özellikle de Aristoteles felsefesine dayandırdıkları dönemdir. Skolastik dönem, eğitim-öğretim amaçlı çalışmaların yapıldığı ve gerçeğin belli bir düzen içinde verilmesi gerektiği inancına dayandırılmıştır (Cevizci, 2001). Bu dönemde Batı’da dini öğretiler, tartışma ve takrir yoluyla öğretilip akıl yoluyla doğrulanmaya çalışılmıştır. Ortaçağ Asya devletlerinde ise eğitimde dinsel amaç etkili olmakla birlikte skolastik dönemin eğitim anlayışından dini öğretileri doğrulama çabası yönüyle ayrılmaktadır. Yine Orta Asya devletlerinde skolastik yöntem adı verilen düşünce sisteminin hukuk bilimi için geliştirilmiş olduğu inancı yaygın olmuştur. Osmanlı Devleti ise, İslam ve Türk medeniyetlerinden gelen eğitim anlayışını sıbyan mektepleri, medreseler, Enderun mektebi, tekke ve zaviyeler ile sergilemiştir (Gümüş, 2010).

Moderniteye geçildiğinde ise akıl, bütün toplumsal yapıya egemen olmuştur. Bu dönem dinin, toplumdaki mutsuzluğun asıl nedeni olduğunu ve eski olana karşı çıkılarak yeni olanın inşa edilmesi gerektiği üzerinde durur (Macit ve İplikci, 2017). Modernite, aydınlanma felsefesi ile gelişen bir dönemdir (Aydın, 2006). Rönesans ile birlikte insan ve doğanın araştırılması gerektiğine ilişkin inanç ortaya çıkmış ve Copernicus’un görüşleri bu dönemde kilise ile bilim arasındaki mücadeleye ilham kaynağı olmuştur (Koroğlu ve Koroğlu, 2016). Aydınlanma çağı ise 1688 yılında

İngiliz Devrimi ile başlayan ve 1789 Fransız Devrimi ile en ihtişamlı dönemini yaşayan düşünce hareketine verilen isimdir. Akla, bilime, bilgidaki nesnellığe vurgu yapar. Bu dönemde Locke, Hume, Bacon, Newton, Kant, Rousseau bu dönemin önde gelen isimleridir (Çüçen, 2006). Osmanlı Devleti eğitim sisteminde Rönesans, Reform hareketleri ve coğrafi keşifler sonucunda duraklama dönemine girilmiş, bu durumdan kurtuluşun kaynağı olarak Batının eğitim tekniklerini görmüş ve Batılılaşma hareketi 18. yüzyılda etkisini hissettirmiştir (Karataş, 2003).

Postmodernizm ise 1950'li yıllarda modernizme tepki olarak ortaya çıkmışsa da ülkemizde 1990'lı yıllarda tartışılmaya başlanmıştır. Küreselleşme, bilginin özneliği, çok kültürlülük, yorumsamacı paradigmanın egemen olduğu postmodernizm ile gündeme gelen önemli bir kavramdır. Küreselleşme ile toplumlar, farklı toplumlarda meydana gelen değişikliklerden etkilenmekte ve merkezde birleşme yoluna gitmektedirler (Kılıç ve Bayram, 2014). Foucault, Nietzsche, Dewey, Kuhn, Feyerabend ve Habermas postmodernizm dönemi ile ilişkilendirilen önemli düşünürlerdir (Aydın, 2006). Postmodernizmin ülkemiz eğitim sistemine etkileri, eğitim örgütlerinde insana verilen önem ve yönetim başlıklarında kendini göstermiştir (Özdemir, 2014).

Eğitimdeki felsefi akımlar, eğitim sistemindeki politikaları etkileyerek gerçekleştirilmek istenen eğitimsel amaç ve hedeflere yön vermiştir. Kimi zaman öğretmen ve konu merkezli olan yaklaşımlar, son yıllarda ulusal ve uluslararası alanda yapılan sınavlarda kendini başarısızlık olarak göstermiş, öğrenci merkezli eğitime yer verilmesi gerektiğine ilişkin bir oluşum içine girilmiştir. Yeniden yapılanma sürecini ve postmodernizmin etkilerini de içine alan bu felsefi akımların temeli ise Antik Çağ'a, Yunan felsefesine dayanmaktadır. Geleceğe yön veren yapıyı anlamak geçmişini anlamaktan geçer. Geçmiş, geçip biteni belirtir. Ancak bıraktığı izlenimler ve deneyimler sayesinde geleceğe rehberlik eder, yön verir. Geçmişin rehberliği ne kadar güçlü olursa var olan zamana ve geleceğe yansımaları da o kadar güçlü olur. Aldığımız kararların uygun ve anlamlı duruma gelmesi, yine geçmişin bize öğrettikleri sayesinde. Eğitim tarihinin bilinmesinin önemi ise eğitimsel anlamda düzenlenen etkinliklerin bilinmesi, günümüzün sağlıklı biçimde değerlendirilerek geleceğe dönük daha sağlam kararların alınmasının gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Alabaş, 2016; Ergün, 2008). Bu nedenle bu çalışmada dönemlere göre etki gösteren görüşlerin eğitim sistemini nasıl etkilediğinin çözümlenmesi gerekli duruma gelmiştir.

Bu çalışmada, Türk eğitim sistemine yön veren felsefi yapının tarihsel süreç içerisinde nasıl evrildiğini betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla skolastik, modernizm ve postmodernizm dönemlerinde etkili olan düşünürler, fikirleri ve söz konusu dönem içinde geçerli olan felsefi yapıların eğitim sistemini nasıl şekillendirdiği kozmik yapı kavramı kullanılarak anlatılmıştır. Bunun için öncelikli olarak dönemler içinde yer alan düşünürlerin savunduğu felsefi görüşler, bu felsefi görüşlerin hangi akıma yön verdikleri ve nihayetinde ülkemizdeki eğitim sistemindeki gelişmelere yer verilmiştir. Çalışma, Ortaçağ'ın skolastik dönemi ile birlikte modernizm ve postmodernizme yön veren düşünürlerin görüşleri, eğitime etkileri ile

sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda, alanyazın taranmış ve eğitim felsefesi üzerinde derin iz bırakan düşünürler, ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

### Skolastik Dönem ve Eğitim Felsefesinin Yapısı

Skolastik sözcüğü Latin kökenli bir sözcük olup *scola* kökünden türeyen ve medrese eğitimi verilen okul anlamına gelmektedir. Skolastik düşünce içinde değerlendirilen Hristiyanlık, felsefe ve akıl ile bağdaştırılmış aynı zamanda da Tanrı ve Kutsal kitabın sorgulanamaz olduğunu ilan etmiş, aksi durumlar için de kilisenin afroz etme yetkisini gündemde tutmuştur (Güven, 2017). Sekizinci yüzyılla 15. yüzyıl arasındaki dönemi kapsayan skolastik dönem düşünürlerine göre en önemli şey doğaüstü varlık alanıyla ilişkidir. Ahlaklı olmak en büyük erdemdir. Vahiy, aklın yol göstericisidir. Var olan her şey, Tanrı merkezli araştırma kapsamındadır. Bu yönüyle statiktir (duruktur). Bu dönemin felsefecileri, realist (gerçekçi) görüş etrafında birleşmişler ve tümellerin insanın zihninden bağımsız olduğunu söylemişlerdir. Yine, uygulanan yöntem bakımından gelenek ve vahiy kapsamında üretilen otoriteye saygı ve uyum esastır. Eleştiri ve kuşkuçuluğun yasak olduğu bir felsefe dönemidir. Kurumsal yapı içinde gelişen skolastik felsefe; manastır, katedral ve üniversiteler yoluyla teknik bir şekilde gelişmiştir. Bu dönemin eğitimi, okuma-yazma etkinlikleri ile sınırlıydı. Şövalye, lord olarak adlandırılan ve imparatorlukta söz sahibi olan kişiler okuma-yazma bilmiyordu. Bürokrasiye ait işler, kilisede görevli olan rahipler tarafından yapılmaktaydı. Eğitim dili Latinceydi ve dinsel bilgilere ilişkin erkek çocukların eğitilmesi ön plandaydı. Bu eğitim ise çocukların ailelerini taklit etmesi şeklindeydi. Katedral ve manastır eğitimleri, Ortaçağ'ın ilk dönemlerinde *trivium* adı verilen hitabet sanatı (retorik), gramer ve diyalektik ile *quadrivium* adı verilen ileri düzey matematik, geometri, astronomi ve müzikten oluşan bir eğitim programı uygulanmaktaydı. Bu program üniversiteler için de geçerliydi (Sebetci, 2016).

On ikinci yüzyılla birlikte İtalya'da Bologna Üniversitesi, Paris ve Oxford Üniversitelerinin kurulmasıyla çok sayıda öğrenci yetişmiş ve Hristiyan felsefesi kendine özgü geleneksel özellikler oluşturmuştur (Cevizci, 2001). Üniversitelerin kuruluşundan sonra Fransiskan ve Dominikan tarikatları, üniversitelerde öğretilen bilimin yönü konusunda söz sahibi olmuşlardır. Fransiskan tarikatı bilime yönelerek bilimsel düşüncenin gelişmesine, Dominikan tarikatı ise felsefeyi temel alan çalışmalar yaparak Hristiyan felsefesinin sistemleştirilmesine ve skolastik yöntemin yeniden düzenlenmesine katkı sağlamışlardır. Üniversite eğitimlerinde temel görev, eğitimidir. Antik Çağ'dan gelen Yunan ve İslami değerlere ilişkin bilgiler aktarılmış ve öğrenciler de kendilerine yöneltilen sorulara öğrendiklerini aynen tekrar ederek yanıt vermişlerdir (Antalyalı, 2007).

Dini eğitim temelli olan bu dönemin eğitim felsefesi, daimiciliktir (perennialism). Daimicilik eğitim felsefesi ise, idealizm ve realizm akımlarını temel alır. Gerçek, birdir ve bölünemez. Teolojide Tanrı'nın buyrukları her durumda geçerlidir ve soyuttur. Daimicilik eğitim felsefesinin temelinde felsefe, teoloji ve matematik vardır, tarih, edebiyat, estetiğe ilişkin eleştiriler ise hem kendi içinde birbirlerine hem de felsefe, teoloji ve matematiğe ters düşmemelidir. Bilgi, apriori (önsel) durumundadır,

diğer bir deyişle doğru ve mutlak olan bilgi, insan aklında önceden vardır. Başat kültürel değerleri aktaran öğretmen, örnek olunup taklit edilen kişidir (Sönmez, 2015). Bu dönemde doğru ve değişmeyen bilginin öğrenciye sunulması eğitim anlayışına etki etmiş, insanın yapısının her yerde ve her zaman aynı olduğu kabul edilerek herkes için aynı eğitim içeriğinin sunulması gerektiği üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitimde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirmek için tarih, mantık, dil, edebiyat ve matematik derslerine yer verilmeye çalışılmıştır. Bu dönemin eğitim uygulamaları bireysel farklılıkları dikkate almamış, eşitlik ve özgürlük kavramlarını göz ardı eden bir yaklaşım benimsenmiştir.

Skolastik felsefenin özünde Aristoteles vardır. Bilimle ilgili en önemli etkinlik, Aristoteles'in eserlerini, yöntemini çözümlenme çalışmalarıdır. Akıl ve mantık, dini dogmaları açıklamak için araç olarak kullanılmıştır. Amaç ise insanoğlunun kurtuluşu ermesidir. Tarih içinde gösterdiği sürece bakıldığında skolastik felsefe; erken dönem skolastik felsefe, yükselme dönemi skolastik felsefe ve son dönem skolastik felsefe olmak üzere üç bölümde değerlendirildiği görülmektedir. Erken dönem skolastik felsefe 8. ve 9. yüzyıllara (800-1200 yılları arası) karşılık gelir ve bu dönemde Johannes Scottus Eriguena teoloji ve felsefeyi akılla bütünleştirmiş, dinin gerçeklerinin akıl temelinde kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. Aziz Anselmus ise anlamak için inanyorum diyerek inancı akıl ile temellendirmiştir (Küçük, 2015). Skolastik felsefenin yükselme dönemi (1200-1300 yılları arası) Batı'nın İslam felsefesi ile tanışması ve İslam felsefecilerinden İbn-i Rüşd ve İbn-i Sina'nın Aristoteles'in eserlerini Arapçaya çevirerek ve Aristoteles'in aynı zamanda sadece mantığını değil, aynı zamanda ontoloji ve metafiziğini de öğrenmesi ile başlar. Bir başka deyişle İslam dünyası Batıdan çok daha önce Aristoteles ile tanışmış ve Aristotelizm akımını başlatmıştır (Gökberk, 2003). Yine dönemin düşünürlerinden Thomas Aquinas'a göre, deney bilginin kaynağıdır ve devleti yönetenlere itaat önemlidir. Devlet, Tanrı ile insan arasında bütünleşmeyi sağlar (Küçük, 2015). Skolastik felsefenin son döneminde (1300-1500 yılları arası) ise bu felsefe eleştirilmeye başlar ve 9-12. yüzyıl aynı zamanda felsefi anlamda durağanlığın yaşandığı dönemdir. Bu dönemde Ockhamlı William, Tanrı'nın varlığının kanıtlanamayacağını ve Tanrı ile dünyayı aşan bilgilerin ancak önerme olarak kabul edilebileceğini söylemiştir. Felsefe aklın, Tanrıbilim kanıtların ürünüdür. Bu düşünceleri ile William, bilgiyi ve inancı birbirinden ayırmıştır (Bayar, 2001).

Skolastik döneme İslam felsefesi açısından bakıldığında İbni-Sina, İbn-i Rüşd, Farabi ve Gazali'nin felsefi çalışmalarına değinmek gerekir. El-Kindi, İslam felsefesinin oluşum döneminin felsefecisidir. İlk Arap felsefeci olan İslam felsefesinin ünlü simalarından El-Kindi çalışmalarını Yunan filozoflarından Aristo ve Eflatun'a (Platon) dayandırmış, Aristo'nun "De Anima (Ruh Üzerine)" adlı eseri üzerine açıklamalı kitap yazarak felsefe ile uğraşmanın erdemli bir hareket olduğunu dile getirmiş, felsefi yöntemini kanıtlama ve sonul (nihai) amacını da Allah'a yaklaşmak olarak açıklamıştır. O'na göre bilginin ilk basamağı akıldır. Doğu'da Muallim-i Evvel (birinci öğretmen) olarak adlandırılan Aristo'dan sonra Muallim-i Sani (ikinci öğretmen) olarak anılan ve İbni-i Sina ile İslam felsefesinin yaratıcı

dönemini oluşturan Farabi (Küçük, 2015) ise, felsefeyi esas alır ve çalışmalarında İslam nasslığı (kesinlik, netlik), Aristo, Eflatun'un etkisi altındadır. Farabi'nin önemi felsefe ve İslam'ı bütünleştirmede gösterdiği başarıdır ve çalışmaları Ortaçağ Skolastik felsefe dünyasını derinden etkilemiş ve yönlendirmiştir (Çüçen, 2000). Gazali ise, Aristotelesyenlerin felsefesi üzerine eleştirilerde bulunmuş ve her şeye gücü yeten bir irade özünden söz etmiştir (Rescher, 2005). Bu dönemde Batı'da ve Arap dünyasında eğitim alanında bu gelişmeler karşılığında Türklere eğitim anlayışını sözlü kültür ürünleri oluşturmuştur. Eğitimin yaygın eğitim şeklinde olduğu bu toplumlarda eğitimi, göçebe yaşam tarzı şekillendirmiştir. Göçebe ve savaşçı bir toplum olan Hunlar'da savaş ve yöneticilik eğitimi; Göktürkler'in kendilerine özgü geliştirdikleri alfabe ile yazılı eserler bırakmaları bu dönemin belirgin özellikleri arasında yerini almıştır. Yerleşik yaşama geçerek eğitimi kurumsal duruma getiren Uygurlar'da din adamları eğitim işini üstlenmiş, ibadet yapılan yerler kütüphane ve eğitim alanı olarak kullanılmış, matbaa ile birlikte kitapların basılarak çoğaltılmasına olanak tanımıştır (Hali ve Rencüzoğulları, 2017).

Nizamü'l-Mülk tarafından yaptırılan Nizamiye Medresesi ve sonraki dönemde açılan medreseler, Büyük Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti'nde ortak bir amaç etrafında birleşen, ortak bir düzene sahip ve kendini yönetebilen bir eğitim kurumu olarak işlev görmüştür. Osmanlı eğitim sistemi, Türk örflerine ve İslami ilkelere göre şekillendirilmiştir. Öğretmen merkezli bir eğitim sistemi benimsendiği için öğretmenin anlattığı, kitaplarda yazılanlar ve İslam bilginlerinin verdiği bilgiler doğru olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin verilen bilgileri tartışmalarına ve sorgulamalarına izin verilmez, ezberleyip aynen tekrar etmeleri istenirdi. 16. yüzyılın ikinci yarısına kadar medreselerde bilim, araştırma, inceleme, gözlem, kuram ve uygulamayı birlikte götürme ön planda iken özellikle 17. ve 18. yüzyıllarda, Osmanlı medreselerindeki eğitim sistemine Skolastik Düşünce egemen olmuş ve İslam bilginlerinin söylediği her söz koşulsuz doğru kabul edilmiştir (Sönmez, 2015). Merkezden yönetim anlayışının temeli ise Osmanlı Devleti'nde 1857 yılında ilk eğitim bakanlığı olan Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulması ile atılmıştır (Özdemir, 2008). Bu Nezaretin kurulmasının ardından 1869 yılında Sultan Abdulaziz döneminde Fransız eğitim sistemi temeline oturtulan ve 1913 yılına kadar yürürlükte kalacak olan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmış, 1870 yılında bu Nizamname uygulamaya konulmuştur. Bu Nizamname ile ilköğretim zorunlu duruma getirilmiş, öğretmenlik okulları açılmış, kız çocuklarının eğitimine önem verilmiş, karma eğitim anlayışı benimsenmiştir. Yine bu dönemde geleneksel eğitim yerine laik modern eğitim sistemi benimsenmiş (Çağır ve Türk, 2017) ve okullarda Gaspıralı İsmail Bey'in Usûl-u Cedîd adını verdiği günümüzdeki ses temelli cümle yöntemine benzeyen kırk günde okuma-yazmanın öğretildiği eğitim sistemi benimsenmiştir (Arslan, 2016).

### **Modernizm ve Eğitim Felsefesinin Yapısı**

On dokuzuncu yüzyıla gelindiğinde modernizm kavramı, 1910-1945 yılları arasındaki sanat ve bilime ilişkin siyasi, tarihi, kültürel ve estetiklerle ilgili gelişmeleri

belirtmek için kullanılmıştır (Goldman, 2004). Modern felsefe ile evren ile Tanrı arasındaki bağ ayrıştırılmış, evrenin doğa yasaları tarafından yönetildiği ve maddi kavramlarla açıklandığı çalışma alanı durumuna gelmiştir. Bilim, bu dönemde pozitivizm kavramı üzerinde yoğunlaşmış ve insanın/insanların gereksinimlerinden üretilmiştir. Davranışlar, inanç ve duygu temelinden uzaklaşmış, olaylar arasındaki mantıksal ilişki esas olmuştur (Keha, 2016). Ortaçağ boyunca eğitim dili Latince olmuş, Rönesans sonrası dönemde yenedünya uluslarının ortaya çıkması ve toplumlardaki modernleşme sürecine bağlı olarak anadilde eğitim süreci başlamıştır (Gümüş, 2010). Bireyselleşme, seküler olma, bürokratikleşme, endüstrileşme, şehirleşme, evrensel olma modern toplumlardaki eğitime bakış açılarını da belirtir. Bu döneme hakim olan pozitivizm ile okullar, önceden belirlenen kurallara göre insan yetiştiren bir kurum olarak değerlendirilmiştir. Klasik yönetim kuramlarının eğitim örgütlerine uygulanmasıyla birlikte sahip olunan inanç ve değerler sisteminin, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için ihmal edilebileceği inancını yaygınlaştırmıştır (Aslanargun, 2007).

Skolastik dönemde geçerli olan baskıcı, şekilci ve tutucu eğitim anlayışının yerine modernizmle birlikte eğitim, öğrencilerin çıkarları ve ilgi alanlarının önemli olduğu anlayışına dayandırılmış, öğrenciler gerektiğinde eleştiren ve sorun çözmeye odaklanan bir yapı içinde yetiştirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet döneminin eğitim sistemi ise, pragmatik felsefe ve ilerlemecilik (progressivizm) akımına dayanır. Uygulamada ise esaslılık ve daimicilik esas alınmıştır. Öğrenci merkezli öğrenmenin yerine, kültürel mirasın temsilcisi olarak görülen öğretmen ve konuların merkeze alındığı, otoritenin ve cezanın elden bırakılmamasının gerektiği ve bildiklerinin her koşulda doğru olduğuna inandırılan kişilerin yetiştirildiği bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Modernizm, Latince *modernus* sözcüğüne karşılık gelir ve ilk kez 5. yüzyılda dinsizliği reddetmek ve Hristiyan olan toplulukları belirtmek amacıyla kullanılmıştır. Rönesans döneminin düşünürleri ise *modern* sözcüğünü Batılı olanı belirtmek için kullanmıştır. Aslında 15. ve 20. yüzyılı kapsayan modernizm, Aydınlanma Çağı'na girilmesiyle birlikte söz konusu kavram, daha önce kullanıldığı anlam doğrultusunda fakat daha da geniş bir anlamı belirtir olmuştur (Keha, 2016).

Bu dönemin en önemli felsefecilerinden Francis Bacon'a göre bilgi güçtür ve insanoğlu bilgi ile doğaya egemen olmalıdır (Keha, 2016). Modern felsefenin babası olarak kabul edilen René Descartes ise kuşkuculuk kavramını, matematik ile ilişkilendirerek matematiksel önermelerle akıl yürütmenin sağlamlığı ve kanıtlama işleminin kesinliği üzerinde durmuştur (Secada, 2004). Bu dönemin güçlü isimlerinden ve aydınlanma felsefesinin kurucusu olarak kabul edilen John Locke, eğitimde yararlı ve doğal olanın esas alınması gerektiğini söylemiştir. Eğitimde ampirist (deneysel) akımı savunan Locke, insan zihnini doğuştan boş bir levhaya benzetmiş ve insana öğretilenlerin sonradan kazanılan yararlı bilgilerden ibaret olduğunu savunmuştur. Eğitimde etkin öğrenmeler üzerinde duran Locke, sağlıklı bir zihinsel işleyişin sağlıklı bir bedenle olanaklı olacağını dile getirmiştir. Çocukların öğrenmeleri üzerinde dayanın bir eğitim aracı olamayacağını ve ödüllendirmenin önemi ile erdemli öğrenciler yetiştirmenin üzerinde durmuştur (Cihan, 2010). Yine

dönemin Cenevreli filozoflarından Jean-Jacques Rousseau, Emile adlı kitabında geleneksel eğitime karşı çıkarak kitabını herkesin bildiği şeylerle doldurmak istemediğini belirtmiştir. Eğitimde en iyi bilimsel araştırma yönteminin doğa olduğunu, insan aklı ile doğanın uyum içinde çalışarak insanın eğitimine etki edeceğini belirterek naturalizme dayalı bakış açısı sergilemiştir (Rousseau, çev. 2009). Çağdaş felsefenin bir diğer temsilcisi Immanuel Kant, insanın özü itibarıyla iyi bir varlık olduğunu dile getirmiş ve eğitimde deneysel yöntemle ağırlık vermiş, çağdaş ve evrensel kavramlarını eğitim sistemine kazandırmıştır. “Din eğitimi, ahlak üzerine inşa edilmelidir” (Çilingir ve Küçükali, 2004, s. 88) diyerek etiğe ilişkin görüşlerini alana kazandırmıştır. Kant’a göre ödül alma isteğine yönelik sergilenen ya da ceza almaktan korkularak yapılmayan bir davranışın ahlaki değeri yoktur (Yayla, 2005). Hegel ise, insanı yüceltmede ve geleceğe yön vermede eğitimin önemi üzerinde durmuştur (Hausmann, çev. 1957). Auguste Comte tarafından 19. yüzyılda felsefi anlamda kullanılan pozitivizm kavramı bilim içinde değerlere yer verilemeyeceğini belirtmiş, gözlem ve deneyin kesin bilgiye ulaşmada tek kaynak olduğu iddiasında bulunarak ampirik olay ve olguları incelemiş, dünyada klasik kuramcılarla dolayısıyla ülkemizi de etkilemiştir. Bu anlayış sonucunda gelişen bakış açısına göre eğitim örgütleri; sağduyu ile barışık, bürokratik uygulamaların esas olduğu, hedefi olan ve hedefin gerçekleşmesine yönelik eylemlerde bulunan kurumlardır (Fırat, 2006). Yine düşüncelerini ampirizm üzerine temellendiren David Hume da zihindeki algıları izlenimler ve ideler olmak üzere ikiye ayırmıştır. İdeler; hayal gücüne ilişkindir, izlenimler ise açıkça vardır ve var olduklarının ispatı herhangi bir şeye bağlı değildir (Pereira, 2006). Eğitimi pragmatizm felsefesi ile ilişkilendiren ve bilgiyi araç olarak gören Davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden John Dewey, doğru olarak kabul edilen bilginin, yenisi ortaya çıkıncaya kadar kabul edildiğini ve değişime açık olduğunu belirtmiştir. Doğru, iyi ve güzel olanın bir yararı olmalı, okul ise kültürel, toplumsal, pedagoji ve ekonomik yönlerden gelişmenin merkezidir (Güçlüoğlu, 1985). Dewey’in eğitim anlayışında pragmatist felsefe, yeniden kurmacılık akımının temelini oluşturmaktadır. Bu akımın savunucuları ise John Dewey’in yanı sıra Isaac Bergson, Theodore Brameld olup eğitimin yeni bir toplum düzeni oluşturması, toplumsal değişimin kaynağının okullar olduğunu ve davranış bilimlerinin bulgularından yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Kocabaş, 2008).

Türk eğitim sisteminin felsefesine yön veren kişiler, II. Meşrutiyet dönemine denk gelir. Bu dönemde Emrullah Efendi’nin Tuba Ağacı Nazariyesi’ne karşılık Satı Bey’in fikirleri günümüz eğitim sisteminde de karşılık bulmaya devam etmektedir. Emrullah Efendi, Tuba Ağacı Nazariyesi’nde dünyanın her yerinde yükseköğretime verilen önemden dolayı eğitim reformlarının önce yükseköğretimden başlanması gerektiğini ve yükseköğretim görmüş aydın kişilere gereksinimimiz olduğunu söylemiştir. Bu fikre karşı çıkan Satı Bey ise eğitim alanındaki reformlara ilkokullardan başlanması gerektiğini iddia etmiştir. Temeli sağlam olmayan bir ilköğretim sistemi, yükseköğretimin gelişimine katkıda bulunamaz. Tanzimat Dönemi’nde kurulan Darülfünun’un başarısızlığını da eğitimle ilgili reformlara yukarıdan başlamakta bulur. Bu dönemdeki eğitim alanına hakim olan anlayış



Cumhuriyet döneminde de etkilerini göstermeye devam etmiştir (Aksoy, 2008). Eğitim kurumları olan medreseler yenilenerek sosyal, siyasal içerikli ve yaşam becerisi kazanmaya yönelik dersler medreselerin eğitim programlarına konulmuştur (Kocabaş, 2008). İkinci Meşrutiyet döneminin önde gelen fikir adamlarından biri ve aslen sosyolog olan Ziya Gökalp, eğitim ile ilgili düzenlemelere öncelikle üniversitelerden başlayarak daha aşağıdaki kademelere doğru inmesi gerektiğini savunan Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı Nazariyesi'ni desteklemiş ve eğitimde ezberci eğitimden uzak durulması, öğrencilerin sosyal yaşama uyum becerileri sergilemeleri gereken bilgilerin sunulması ve ulusal bir eğitim anlayışının geliştirilmesinden yana tavır sergilemiştir. Öğretmenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde ifade edebilmesinin yolunu açan felsefe ve sosyoloji dersi eğitimi almalarının önemine değinen Gökalp, öğretmene değer verilen yaklaşımın benimsenmesiyle eğitim sisteminde var olan pek çok sorunun aşılabileceği düşüncesini savunmuştur (Altın, 2010). Özellikle John Dewey'in eğitim ile ilgili görüşleri, ülkemizde de dikkat çekmiş ve yeni kurulan Türk Devleti'nin eğitim sistemine ilişkin görüşlerini almak üzere 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Dewey, iki ay boyunca ülkemizdeki Türk Milli Eğitim Sistemi'ne ilişkin iki ayrı rapor hazırlamıştır. Bu raporlardan biri bütçelemeye ilişkin, diğeri ise eğitim sistemimize ilişkin gözlem ve önerilerine yöneliktir. Bu raporda ise, okulda öğrencilere işe yarar ve sosyal yaşamda kullanabilecekleri bilgiler sunulması, eğitimde öncelikle hedef saptamasının yapılması, Eğitim Bakanlığının ve gezici kütüphanelerin kurulması, okul yapım işlerinin ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi için çalışmaların bu bakanlık tarafından örgütlenmesi ile ilgili gözlem ve öneriler yer almıştır. John Dewey'in bu gözlem ve önerileri eğitim sistemimizde karşılık bulmuş; ülkemizdeki davranışçı eğitim uygulamaları, 3 Nisan 1926 gün ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtı Kanunu'nda, eğitim sistemimizin planlı hale getirilmesinde, öğretmen okullarının çeşitlendirilmesi ve mesleki-tekniik eğitim uygulamalarının geliştirilmesinde etkisini göstermiştir (Güçlüol, 1985). Bu dönemde aydınlanma felsefesinin ve idealist felsefenin yansıması olarak 17 Nisan 1940 tarihinde çıkarılan yasayla farklı alanlarda görev yapacak meslek elemanları yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri açılmıştır (Eyyupoğlu, 2017).

### **Postmodernizm ve Eğitim Felsefesinin Yapısı**

*Postmodernizm* sözcüğü 1930'lu yıllardan bu yana Latin Amerika'da edebiyat ile eleştirileri dile getirmede, 1940'lı yıllardan itibaren de modernizmin estetik kavramı ile ilişkisini yeni bir biçim tasarlamak üzere Anglo-Amerikan tartışmalarında kullanılmaya başlanmıştır. Sosyolojide ise Amitai Etzioni'nin "Aktif Toplum" adlı eserinde tanıtılmıştır (Smelter ve Baltes, 2001). Ülkemizde ise postmodernizm kavramı, modernizm ötesi olarak değerlendirilmiştir. Postmodernizm, modernizme ait olan özellikle Aydınlanma Çağı'na ait bütün özelliklerin sorgulanması, bu özelliklere eleştirel gözle bakıp değerlendirme yapılmasına dayanır (Bayram, 2007). Postmodernizm; modern olanın sorgulanması, öğrencinin ön bilgilerden hareketle bilgiyi yapılandırması, bilginin öznel oluşu, eleştirel bakış açısı, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olması, eğitim ortamında öğretmenin otoriteden uzak rehber olarak

yer alması, çoğulculuk anlayışının egemen oluşu ile eğitim sistemine etki etmiş ve tüm dünyadaki eğitim uygulamalarını içerik ve biçim yönüyle şekillendirmiştir (Kılıç ve Bayram, 2014). Postmodern eğitim anlayışı, ötekileştirilmiş olan kişilere söz hakkı verilmesini ve düşüncelerini açıklanmasına fırsat verilmesini ister. Bu dönemin eğitim kavramı, öğrencilerin sadece neyi öğrendikleri ile ilgili değil aynı zamanda nasıl öğrendikleri ile de ilgilidir. Eğitim; diyalog, kültürel çeşitlilik ve popüler kültür kavramlarının sosyal yapı içinde anlamlı duruma getirilmesini, öğrencilerin yönetmek için eğitilmelerini ve halk liderliği yoluyla rollerini ahlaki sorumluluk içinde yerine getirmelerine katkıda bulunmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazanılması ve sergilenmesini de sağlamalıdır (Kurt, 2006). Postmodernizm döneminin düşünürleri ise insan ve toplumu ya da insanın dışında yer alan dünyaya ilişkin gerçekliği temsil edecek ya da açıklayacak kuramsal bilginin yapılamayacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Çünkü toplumda parçalanmışlık, karmaşa ve süreksiz olan durum vardır. Bu nedenle de insan ve toplum belirlenemez olgulardır. Savunulan diğer bir iddia ise, nesnel bir gerçekliğin olamayacağı görüşüdür (Şaylan, 2016; Uslu-Çetin ve Özdemir, 2019). Friedrich Nietzsche, Edmund Husserl, Michel Foucault gibi isimler postmodern felsefenin düşünürleridir (Bayram, 2007). Postmodern söylemin devamında da Alman filozoflar olarak bilinen Frankfurt Okulu da postmodernizmin ilkelerinin belirlenmesinde önemli akımlardan biri olarak kabul edilmiştir (Gül, 2016). Frankfurt Okulu kavramı yalnız Horkheimer için değil aynı zamanda Adorno, Marcuse, Habermas ve Wellmer'i de kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Eleştirel Kuram Hareketi'nin temsilcisi olan bu kişiler, insanın hak ettiği değere kavuşması ve temelde pozitivizmin olgu ve değeri birbirinden ayıran anlayışına karşı duran görüşlerini biçimlendirmişlerdir (Guess, 1981).

Postmodernist dönemin yapılandırmacı anlayışı, ülkemizde İngilizce'deki *constructivism* sözcüğü ile karşılık bulmuş ve bilginin temelden kurulması anlayışına dayandırılmıştır. Bilginin yeniden yapılandırılmasında, öğrencilerin bireysel özelliklerine, ilgi ve deneyimlerine yer verilir. Öğrenme, bilinen durumda olan bilginin öğrencinin zihninde yapılandırılmasıyla oluşur. Öğretmen, rehber rolündedir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). Davranışçılık üzerine geliştirilen yaklaşımların istenilen becerilere sahip insan gücünü yetiştirememesi nedeniyle yapılandırmacılık felsefesi üzerine geliştirilen yaklaşımlar, ülkemizde de 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğretim programlarında uygulanmaya başlamıştır (Çakır ve Doğan, 2017). Ülkemizde eğitim programlarındaki değişim öncelikli olarak ilkokullarda başlamış daha sonra ortaöğretimde devam etmiştir. Eğitim programlarımızdaki değişime Howard Gardner'ın zekanın birbirinden farklı ve birbirinden bağımsız çalışan sekiz bileşeni olduğunu, bir etkinlik için birkaç zeka bileşeninin birlikte çalıştırılması gerektiğini savunduğu Çoklu Zeka Kuramı (Başaran, 2004), Lev Seminoviç Vygostky'nin öğrenme süreçlerinde kültür ve toplumun önemini vurguladığı Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı (Baş ve Beyhan, 2017), Caine'nin beyin içindeki nöronlar, etkinlikler yoluyla ne kadar çok etkin duruma getirilirse o zaman anlamlı öğrenmenin olacağı ve bilgilerin öğrenciler tarafından yeniden yapılandırıldığı için beyin temelli olacağını belirttiği Beyin Temelli Öğrenme

Kuramı (Demirel, 2011), Richard W. Paul'un öğrencilerin ya da kişilerin kendi öğrendikleri temelinde düşüncelerini şekillendirdiği ve değerlendirdiği süreç olarak tanımladığı Eleştirel Düşünme Kuramı (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006) bağlamında esnek öğrenme, yaratıcı düşünme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, hayat boyu öğrenme modelleri damgasını vurmuştur. Programın temelinden eklektik anlayış benimsenmiştir, diğer bir deyişle farklı kuramsal temeller üzerine oturtulan bir program anlayışı söz konusudur (Akınoğlu, 2005).

Nietzsche, bireyler için özgürce gelişmelerine olanak sağlayan bir eğitim modeli tasarlamış ve bu eğitim sonucunda bireylerin hedefler koyarak diğer insanlara yol göstereceğini belirtmiştir (Kabadayı, 2001). Fenomenoloji (olgubilim) felsefi akımının kurucularından Husserl, fenomenolojinin parolasını yeniden şeylere (fenomenlere) dönümlü olarak belirlemiş (Mengüşoğlu, 2012), özü sezgisel olarak anlayıp kavramanın önemine değinmiştir. Özü algılamak ise, uzun ve karmaşık bir süreci gerektirir. Husserl'in bu görüşleri, Varoluşçu Felsefe ile Yeni Ontolojinin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır (Öktem, 2005). Foucault'ın öne sürdüğü yönetimsellik kavramı ile yönetim ve bilgi arasındaki bağa işaret etmekle birlikte, eğitim politikalarını anlamada en önemli öğedir. Yönetimsellik, aynı zamanda davranışları yönetmektir. Öğrenme ise, eğitim ve öğretime ilişkin örgütlenmede bir araçtır. Eğitim yönetiminin tedavi edici bir işlevi vardır ve bireylerin normalleşme sürecine uyum sağlamalarına yardımcı olur. Yönetici ve öğretmenler ise bu sürece yardımcı olan kişiler olarak görev yaparlar (Şentürk ve Turan, 2012). Frankfurt Okulu, bu dönemde Eleştirel Kuram'ın temsilcisi olmuştur. Bu okulun temsilcilerinden Horkheimer'a göre bilgi ve eylem bir bütündür. Araştırmacı incelediği nesnenin parçasıdır. Sosyal bilim kavramının kuramsal açıklamalardan ve felsefi arka plandan uzak tutulamayacağını savunmuştur. Habermas ise, pozitivizmi eleştirmiş ve sosyal bilimlerle doğa bilimlerini birbirinden ayırmıştır. Doğal bilimlerdeki nesnellik, sosyal bilimlerdeki yorumlama-anlamaya yönelik usul özelliklerinden dolayı doğrudan sosyal bilimlere aktarılamaz (Durdu, 2006).

Pek çok sosyal yapıda olduğu gibi, eğitim örgütleri de içinde yaşadıkları toplumda meydana gelen olaylardan üretilen fikirselsel akım ve ideolojilerin etkisi altında kalır. Doğal olarak da toplumda görülmek istenen birey modeli içinde bulunan özelliklere göre değişmekte ve eğitim-öğretimde uygulanan politika ve programlara da yön vermektedir (Çakır ve Doğan, 2017). İlerlemeci eğitim yaklaşımının öğrenciye ve onun eğitimine verdiği önemin eleştirilmesi üzerine, çocukların öncelikle yaşadıkları toplumun bir üyesi olduklarına inanmaları ve toplumun sürekli değişim içinde bulunmasından dolayı bilginin de her an değişebileceği, öğrencinin gelişiminde eleştirel düşünme, bilimsel yöntemi kullanma becerisi kazanma, eğitim aracılığıyla toplumun yeniden kurulmasında ve dolayısıyla da öğrencinin yetiştirilmesinde kültürel ve sosyal yönden yeniden yapılandırma eyleminde bulunulması eğitim felsefesinin oluşumuna etki etmiştir. Cumhuriyet dönemi ile başlayan ve ilerlemecilik üzerine şekillenen eğitim sistemimiz, yapılandırmacılık temelli kuramların da etkisiyle Yeniden Kurmacılık eğitim akımının etkisi altında şekillenmiştir. Bu akım, pragmatizme dayanmakla birlikte

yaşam sürekli değiştiği için eğitim bu değişikliklere uyum sağlamada denge aracı olarak kabul edilmiştir. Sınıf ortamının demokratik olması, uygulamaya ağırlık verilmesi, yeni öğrenme ve öğretme teknikleri geliştirilerek dönüt, düzeltme, pekiştirece yer verilerek cezanın kesinlikle kullanılmaması gerektiği savunulmuştur.

Postmodernizmle birlikte eğitimde nitelik sorunu üzerinde çalışmalar hız kazanmış ve yapılandırmacılık (constructivism), eğitim uygulamalarına yön veren en önemli felsefi akımlardan biri olmuştur. Nitelik sorunu ile ilgili çıkmazın yaşanmasında uluslararası düzeyde yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi sınavlarda başarı düzeyinin düşük olması, eğitim örgütlerinde öğrenilen bilgilerin günlük yaşama aktarılması becerisi gösterilememesi gibi nedenler, yapılandırmacı yaklaşımın ana felsefesi olan önceki öğrenmelerin yeni karşılaşılan durumlardaki bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve öğrenci öğrenmesine dayanması, eğitimin niteliğini yükseltmek isteyen eğitim politikacıları tarafından ilgiyle karşılanmıştır (Arslan, 2007). Bu dönemde eleştirel eğitim felsefesinin öncülerinden Paulo Freire, “Ezilenlerin Pedagojisi” adlı kitabında eğitimde var olan geleneksel eğitime yönelik eleştirilerde bulunmuş, eğitimde var olan otoriter tavrı ortadan kaldırarak özgür bireyin gelişimine katkı sağlayacak sorun tanımlayıcı eğitim modelini önermiştir. Bu modelde öğretmen hep algılayan konumundadır, kendi düşüncelerini öğrencilerin düşünceleri içinde sürekli olarak yeniden şekillendirir. Öğrenciler ise, öğretmenleriyle iletişim halinde ve eleştirel araştırma ortaklarıdır. Okur-yazar olma; kişinin niyetini, yaratıcılığını ve eleştirilerinin ifade etmesi için araçtır (Freire, çev. 2017). 21. yy becerileri olarak adlandırılan (i) eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisi, (ii) yaşamın farklı katmanları arasında işbirliği kurma becerisi, (iii) inisiyatif alma ve girişimcilik, (iv) sözlü ve yazılı iletişim, (v) bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme becerisi, (vi) meraklanma ve hayal kurma becerileri (Cemaloğlu, 2019) ülkemiz eğitim sisteminde yeni politikaların oluşumuna zemin hazırlamıştır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi eğitimin merkezine insan ögesini almış, ontoloji ve epistemoloji birlikteliğini beceriyi ve milli- manevi değerleri kazandırmayı içeren ahlak görüşüyle harmanlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Eğitim, belirlenen amaçlar doğrultusunda kişilerin davranışlarına yön verecek eylemde bulunulmasını sağlama sanatı olduğu düşünüldüğünde, felsefi görüşler açısından da eğitime yüklenen anlamlar da değişmektedir. Tarihsel süreç içerisinde düşünme eylemi sonucunda oluşan felsefi yapı, dönemlere göre farklı temele oturtulan akımlar özelinde eğitim sistemine yön vermiştir. Özellikle idealizm, realizm, pragmatizm, pozitivistime dayalı felsefeler eğitim süreçlerinde etkisini göstermiştir. Felsefe, bir düşünme eylemidir. Felsefe, düşünme eylemi olması yönüyle eğitim sisteminde de kuram ve uygulama temelinde etkinliklerin üretilmesine katkı sağlar. Felsefi düşünme biçimleri, bir yandan kurumsal yönetim alanına farklı bir bakış açısı sağlarken diğer yandan da eğitim sistemine kılavuzluk eder. Bu çalışmada Türk eğitim sistemine yön veren bütüncül bir yaklaşım, düşüncüler ve felsefi akımlar temelinde

incelenmiştir. Bu amaçla, Türk eğitim sistemine yön veren felsefi yapı, skolastik dönem, modernizm ve postmodernizm olmak üzere üç dönem olarak incelenmiş ve bu amaç doğrultusunda her döneme yön veren düşünürler, felsefeleri ve her dönem içinde gelişen felsefi akımların eğitim sistemine ilişkin etkileri betimlenmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünü oluşturan skolastik dönemde etkisini gösteren idealizm akımına göre eğitim, insanoğlunun Tanrı'ya ulaşma çabası olarak değerlendirilirken realizm (gerçekçilik) eğitimi geçmişten gelen kültürel birikimin bireylere aktararak topluma uyum sağlamalarının bir aracı olarak görülmüştür. Bu yönüyle idealizm, Ortaçağ eğitim felsefesine yön veren skolastik düşünce tarzına aktarmacı, muhafazakâr, kural koyucu eğitim anlayışına kaynaklık etmiştir. Bu dönemin ünlü düşünürleri ise bu dönemin felsefi anlayışına dayalı düşünce yapıları üretmişler ve bu doğrultuda gelişen düşünceler de eğitim anlayışına yön vermiştir. Bilginin ve var olan kültürün aktarılması yönüyle muhafazakar bir kimlik taşıyan bu dönemin eğitim sistemi, eğitimin en eski görevini yerine getirmiştir. Temelini idealizm ve realizm felsefe akımlarından alan daimicilik ve esasicilik, insan aklının boş olduğu ve insan aklının geliştirilmesi gerektiği, disiplinin esas alındığı geleneksel bir anlayış içinde kendine yer bulmuştur. Türk eğitim sistemi açısından ele alındığında, ilk Türk devletlerinde göçebe bir yaşamın olması, eğitimi yaşamda kalma çabaları yönünde şekillendirmiştir. İlerleyen zamanlarda ise din adamları eğitimle ilgili etkinliklerin sorumluluğunu üstlenmiş ve ibadet yapılan yerler eğitim yapılan yerler olmuştur. Özellikle Büyük Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti dönemlerinde açılan medreseler, eğitimin planlı bir eylem olarak yürütüldüğü mekanlar olmuştur. Bu kurumlarda da skolastik dönemin eğitim felsefesi etkili olmuş, iyi olana uygun davranış sergilemek ön planda tutulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde modernizm dönemi ile özdeşleşen akım pragmatizm (yararcılık) ise eğitimi, yaşantılar yoluyla kişi davranışlarının yeniden şekillendirmesi olarak yorumlarken naturalizm (doğacılık) eğitime bireylerin olgunlaşma düzeylerinin doğal yoldan artırılması ve olgunlaşan bu davranışı sergilemesi yönüyle bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Realizm (gerçekçilik) ise dünyaya fiziki gerçeklik yönünde bir bakış açısı sergilemiştir. Özellikle modernizm dönemini etkileyen ilerlemeci eğitim felsefesi kaynağını pragmatizmden almıştır. Öğretmen, öğrencinin kılavuzu (rehberi) olmalı ve sorun çözmeye odaklanılmalıdır. Okul yaşamın kendisi olmalıdır anlayışından hareketle davranışsal yaklaşım modelleri eğitime yön vermiştir. İlerlemecilik (progressivism) eğitim felsefesi, pragmatizmin eğitime uygulanan şeklidir ve yeniden kurmacılık (reconstructionism) eğitim felsefesine dayanır. Toplumun yeniden inşa edilmesi gerektiğine ve bunun da eğitim yoluyla gerçekleşeceğine vurgu yapar. İlerlemecilik eğitim felsefesi, modernizm dönemi ile eğitim sisteminde varlığını göstermeye başlamış, değişimi gerektiren yönüyle de yeniden kurmacılık eğitim felsefesinden ayrılmıştır. Bu yönüyle yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, dünyada ve özellikle ülkemizde eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi ve yapılandırılmasında işlerlik kazanmıştır. Modernizm döneminin etkilerini Türk eğitim sisteminde cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni Türk devletinin yeniden inşa edilmesi sürecinde görmek olanaklıdır.

Kozmik yapıda bu dönemi etkisi altına alan pozitivist uygulamalar, medreselerdeki eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması, eğitim veren kurumların tek çatı altında birleştirilmesi ve eğitim işlerinden sorumlu bir bakanlık kurulması, üniversite kurulması, köy enstitülerinin açılması uygulamalarında kendini göstermiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde postmodernizm döneminde etkisini gösteren ilerlemecilik akımının devamı sayılan yeniden kurmacılık akımı, modernizm döneminde etkisini göstermeye başlayan pragmatizm felsefesine dayanır. Postmodernizm döneminde bilginin yeniden inşa edilmesi ve değer kavramları üzerinde odaklanılmıştır. Bu kapsamda üretilen eğitim politikaları, öğrencinin merkeze konulduğu ve öğretmenin rehber konumunda tutulduğu bir yapı izlemiştir. Postmodernizm dönemiyle ülkemizde yeniden kurmacılık akımıyla birlikte gelişen yaklaşımlar 2005-2006 öğretim yılı itibariyle öğretim programlarında önce ilkokul daha sonra da ortaöğretim kademesinde uygulanmaya başlanmıştır. Skolastik dönem, modernizm ve postmodernizm döneminde eğitim sistemlerine yön veren felsefi akımlar, her dönemin kendine özgü insan modelini oluşturmak için farklı hedefler temelinde hareket etmişlerdir. Özellikle skolastik dönemden modernizm dönemine geçişte uygulamada yer bulan eğitim felsefeleri birbirleri ile karşıt zeminde insan modeli yetiştirmişlerdir. Ülkemizde ise İslamiyet öncesi Türk devletlerinde, Osmanlı'da ve nihayet Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına kozmik dünyada üretilen düşünce yapıları egemen olmuş ve bu doğrultuda eğitim politikaları üretilmiştir. Bu yazılanlar ışığında Türk eğitim sisteminde, kavram ve ilke oluşturma çabaları Tanzimat dönemi ile başlamış ve yerel toplum motiflerine uygun sistemsel bir eğitim felsefesi oluşturulamamış olup çağdaşlaşma kavramı ise Batıda üretileni alıp eğitim politikalarıyla bütünleştirme şeklinde bu çaba doğrultusunda arayışların devam ettiği söylenebilir. Oysa her toplum, kendi tarihi birikimini ve olanaklarını kullanarak gereksinimleri doğrultusunda kendi kimliğine uygun eğitim felsefesini geliştirebilmeli ya da şekillendirebilmelidir.

Skolastik dönemde Hristiyanlık dininin savunulması ve ön planda tutulması felsefi düşüncenin ve eğitim etkinliklerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Skolastik yöntemin ışığında ilerlemek, Hristiyanlığın ve kilisenin koyduğu kurallara bağlı kalmak, birlik içinde hareket etmek önem kazanmıştır. Manastır ve kilisedeki eğitimler devam ederken üniversitelerin de kuruluşu Hristiyanlığa özgü felsefenin çok sayıda öğrenci yetiştirilmesi yoluyla kendine özgü bir yapı kurulmasını ve sistemleştirilmesini sağlamıştır. (Cevizci, 2001; Topdemir, 2012). Modernizm Dönemine gelindiğinde okullar, pozitivist düşüncenin de etkisinde kalarak ideolojilerin aktarıldığı, kuralların izinde öğrenci yetiştiren kurumlar olarak görülmüştür. Bilim ve teknoloji alanında yapılan devrimler işletmeye özgü kavram ve uygulamaların eğitime aktarıldığı, eğitim politikalarının merkeziyetçi bir yapı ile yönetildiği nihayetinde kuralların insan gereksinim ve beklentisinden daha ön planda tutulduğu bir anlayış bu dönemin en belirgin özellikleri olarak kendini belirginleştirmiştir (Aslanargun, 2007; Lunenberg, 1998). Postmodern dönemde bilgi anlayışında özgürleşme çabası hakim olmuştur. Bilginin öznelliği, bilginin

yapılandırılabilirliği anlayışı ön plana çıkmıştır. Bu dönemde çoğulculuk anlayışının da egemen olması nedeniyle öğretmen sınıf içinde rehber rolünde yer almıştır. Merkezîyetçi yapının azaltılması amacıyla da öğretmenlerin il içinde görev yerinin değiştirilmesi gibi bazı yetkiler yerel yönetimlere devredilmiştir (Karadağ ve diğ., 2008; Kılıç ve Bayram, 2014; Özdemir, 2014).

### Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31- 46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1743> adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, İ. (2008). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey. *Gazi Türkiyyat*, 3(4), 67- 81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziturkiyat/issue/6716/90224> adresinden erişilmiştir.
- Alabaş, R. (2016). Türk eğitim tarihi dersinin önemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 89-102. doi: 10.30703/cije.321417
- Altın, H. (2010). Ziya Gökalp’in eğitim tarihimiz açısından önemi. *History Studies: International Journal of History*, 2(2), 493- 509.
- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel süreç içinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23199/247811> adresinden erişilmiştir.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. doi: 10.1501/Egifak\_0000000150
- Arslan, M. (2016). Gaspıralı İsmail Bey’in eğitim reformu ve Usul-u Cedid Gaspıralı İsmail Bey’in yaşam öyküsü ve Türk fikir hayatına etkileri. *GAU Journal of Social and Applied Science*, 8(1), 8-21. [www.researchgate.net/publication/309726890\\_GASPIRALI\\_ISMAIL\\_BEYIN\\_EGITIM\\_REFORMU\\_VE\\_USUL-U\\_CEDID\\_GASPIRALI\\_ISMAIL\\_BEYIN\\_YASAM\\_OYKUSU\\_VE\\_TURK\\_FIKIR\\_HAYATINA\\_ETKILERI](http://www.researchgate.net/publication/309726890_GASPIRALI_ISMAIL_BEYIN_EGITIM_REFORMU_VE_USUL-U_CEDID_GASPIRALI_ISMAIL_BEYIN_YASAM_OYKUSU_VE_TURK_FIKIR_HAYATINA_ETKILERI) adresinden erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 50(2), 195- 212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10347/126733> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm: Temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-48.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137- 162.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/issue/4920/67308> adresinden erişilmiştir.
- Bayar, I. (2001). Ochamlı William'ın epistemolojisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 165-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41189/497374> adresinden erişilmiştir.
- Bayram, Y. (2007). Postmodernizm (modernizm ötesi). *Baykara*, 9(5), 37-39. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/yavuz\\_bayram\\_postmodernizm.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/yavuz_bayram_postmodernizm.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimin pin kodu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2001). *Ortaçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa.
- Cihan, M. (2010). John Locke ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 173- 178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37933> adresinden erişilmiştir.
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017), 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 62-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/52677/694343> adresinden erişilmiştir.
- Çakır, O. ve Doğan, M. C. (2017). İlkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(01), 38- 52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/28620/311132> adresinden erişilmiştir.
- Çilingir, L. ve Küçükali, R. (2004). Immanuel Kant'ın eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 81-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31404> adresinden erişilmiştir.
- Çüçen, A. K. (2000). *Ortaçağ felsefe tarihi*. İstanbul: İnkılap.
- Çüçen, A. K. (2006). Batı aydınlanmasının düşünsel kökenleri ve eleştirisi [Atatürk'ün Doğumunun 125. Yılı ve Cumhuriyetimizin 83. Yılı Özel Sayısı]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23528/250685> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (Ed.). (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.



- Durdu, Z. (2006). Frankfurt okulunun sosyal bilim anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*, (15), 15-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/40985/495127> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43479/530662> adresinden erişilmiştir.
- Eyyupoğlu, İ. (2017). Köy enstitülerinin kuruluşu ve Pulur köy enstitüsü öğrencilerinden Muammer Genç'in anıları. *Atatürk Dergisi*, 6(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniad/issue/30787/371475> adresinden erişilmiştir.
- Gül, E. C. (2016). Postmodern sanrı ve yabancılaşma gerçeği. *Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 75-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iisbf/issue/27278/287170> adresinden erişilmiştir.
- Güven, M. (2017). Ortaçağ'da şehir ve felsefe ilişkisi üzerine güncel yaklaşımlar. *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 321-328. doi: 10.16992/ASOS.11951
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin pedagojisi* [Pedagogia do oprimido]. (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1982)
- Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansımaları, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 40-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25440/268419> adresinden erişilmiştir.
- Goldman, J. (2004). *Modernism 1910-1945 image to apocalypse*. England: Palgrave Macmillan.
- Güçlüoğlu, K. (1985). John Dewey raporundan esintiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9(53), 4-7. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5386> adresinden erişilmiştir.
- Gökberk, M. (2003). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Guess, R. (1981). *The idea of a critical theory Habermas and the Frankfurt school*. Cambridge: Cambridge University.
- Gümüş, T. T. (2010). Ortaçağ'dan erken modern döneme Batı Avrupa'da eğitim tarihi: Yaklaşımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181416> adresinden erişilmiştir.
- Hali, S. ve Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklere eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 6(17), 425-437. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402840> adresinden erişilmiştir.

- Hausmann, G. V. (1957). Genç Hegel’de eğitim düşüncesi [Die erziehungsidee beim jungen Hegel]. (N. Hızır, Çev.). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 15(3), 201-207. <http://www.dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/4195/0> adresinden erişilmiştir.
- Kabadayı, T. (2001). Nietzsche ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 180-184. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102673> adresinden erişilmiştir.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, S. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 383-402. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16688/173423> adresinden erişilmiştir.
- Karataş, S. (2003). Osmanlı eğitim sisteminde batılılaşma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 231-242. <http://aves.akdeniz.edu.tr/skaratas/yayinlar> adresinden erişilmiştir.
- Keha, M. K. (2016). Modern felsefenin öncüleri: Descartes ve Bacon’da yöntem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (56), 117-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/35455/392937> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, K. L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376. doi: 10.7884/teke.261
- Kırılmaz, H. ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan ve İnsan*, 3(8), 32-38. doi: 10.29224/insanveinsan.280014
- Kocabaş, A. (2008). Türk Eğitim sisteminin felsefi temelleri: Değerlendirme, tartışma ve cevap yazıları. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 203-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211048> adresinden erişilmiştir.
- Köroğlu, C. Z. ve Köroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34751/384330> adresinden erişilmiştir.
- Kurt, M. (2006). Postmodern education: Critical and border pedagogies. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 1(2), 84-93.
- Küçük, S. (2015). Ortaçağ’da Hristiyanlık ve İslam dinlerinin felsefe ve bilim üzerine etkileri. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, 11, 43-64. doi: 10.24082/abked.2015.11.002
- Lunenberg, F. C. (1998). Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform. *Journal of Instructional Psychology*, 25(2), 75-81.

- Macit, M. H. ve İplikci, A. (2017). *Tarih felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Mengüoğlu, T. (2012). Fenomenolojinin felsefesi. *Felsefe Arkivi*, (1), 47-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iufad/issue/1302/15361> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *2023 eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl’de apaçıklık problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55. <http://www.dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/1126> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-158.
- Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye’de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 18-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406463> adresinden erişilmiştir.
- Pereira, J. (2006). *Suárez between scholasticism and modernity*. Milwaukee Wisconsin: Marquette University.
- Rescher, N. (2005). Scholastic meditations. In J. P. Dougherty (Ed), *Studies in philosophy and the history of philosophy* (pp. 1-167). Washington, D. C: The Catholic University of America.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile* [Emile ou de l'education]. (Y. Avunç, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları. (1911)
- Sebetci, H. (2016). 11 ve 12. yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası’nın eğitime genel yaklaşımı. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 91-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/skad/issue/21060/226767> adresinden erişilmiştir.
- Secada, J. (2004). *Cartesian metaphysics: The late scholastic origins of modern philosophy*. United Kingdom: Cambridge Press.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7806/102380> adresinden erişilmiştir.
- Smelter, N. J., and Baltés, P. B. (Ed.). (2001). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. USA: Pergamon.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Şaylan, G. (2016). *Postmodernizm*. Ankara: İmge.

- Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 243-272. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10324/126586> adresinden erişilmiştir.
- Topdemir, H. G. (2012, Ocak). Ortaçağ uygarlıklarında bilgi ve bilim. *Bilim ve Teknik*, <https://e-dergi.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf;jsessionid=8r9kfwuORGe3mzD-4Be8+9Hx?dergiKodu=4&cilt=45&sayi=758&sayfa=72&yaziid=32691> adresinden erişilmiştir.
- Uslu-Çetin, O. ve Özdemir, M. (2019). Postmodernizmin eğitim yönetimindeki izlerinin Fenwick English üzerinden değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 547-575. doi: 10.30964/auebfd.511559
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86. doi: 10.1501/Egifak\_0000000106

#### **Etik Kurul Kararı**


Bu araştırma, derleme makalesi türünde olduğu için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



## The Philosophy of the Cosmic Structure in the Turkish Education System<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	04.20.2020	04.24.2021	05.31.2021

**Nuray Özge Sağbaşı** <sup>2</sup>  
Ministry of National Education

**Murat Özdemir** <sup>3</sup>  
Hacettepe University

### Abstract

The aim of this study is to describe the concepts, principles and thought systems that affect and direct the structure of the Turkish Education System within the historical development process. For this purpose; the scholastic period, the theories of philosophers who produced knowledge within the scope of the modernism and postmodernism processes and the reflections of the philosophical aspect of these theories to the Turkish education system were researched. For that purpose, philosophers, who were influential in the periods of scholastic, modernism and postmodernism, their ideas and philosophical structures which were valid in that period how to shape the education system were explained by using the concept of the cosmic structure. Therefore, philosophical views that the philosophers in the periods advocated initially, the direction to which movement philosophical views lead, and ultimately the developments in the education system of our country are included. Scholastic period, the theological world view that marked in the period; changes in the social structure of modernism, economic, cultural and political changes; postmodernism, on the other hand, was studied on the basis of the movements that marked the philosophy of education in an effort to understand the other under the influence of the globalization process. It has concluded that the cosmic structure wind that started to blow in the west under these study titles influenced and shaped the educational philosophy and movements in our country.

**Keywords:** Scholastic philosophy, modernism, postmodernism, educational philosophy movements.

**Ethics committee approval:** Since this research is in the form of a review article, it does not require an ethics committee decision.

<sup>1</sup>Presented as a report at the 6th International Chaos, Complexity and Leadership Symposium.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Dr., Office of The Private Secretary, E-mail: nurayozgesagbas@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2630-8620>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, E-mail: mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

### **Purpose and Significance**

Philosophical movements shaping the education management, when evaluated in the scope of historiography, one point of view from upper frets to the history of the world and Turkey, on the other hand, it requires to study how humanity create a bridge philosophically to the future from past manufacturing (Macit and İplikci, 2017). Scholasticism, also called medieval philosophy, formed the basis of religious teachings' views of the world and the understanding of dominant philosophy. In this period, philosophical studies found a soul in line with the principles and theories of the church and had a stable period. Modernism that stands out from the traditional social life by breaking its shell; The Renaissance, which is called the Enlightenment Movement and covers the innovations in literature, fine arts and scientific fields that started Europe under the influence of Europe, includes the Reform movement in which Martin Luther contributed to the rapid spread of the church with the ideas produced by opposing the religious understanding. Although the Enlightenment philosophy was replaced by the French Revolution, which contributed to the establishment of new nation-states and the re-centering of mind, the Industrial Revolution which started simultaneously with the French Revolution included a longer term (Kırılmaz and Ayparçası, 2016). Postmodernism, which started to show its effect in the United States since 1950s, found its place in the literature as an expression of its break from the process of modernism and the transition beyond modernism and approached clarity with skepticism based on processing new forms of expression that are missing in the process of modernism (Şaylan, 2016).

Philosophical movements in education have shaped the educational goals and objectives desired by influencing the policies in the education system. Approaches that are sometimes teacher and subject-centered have shown themselves as failures in national and international exams in recent years, and a formation has been entered into the need to include student-centered education in education. The basis of these philosophical currents, which includes the restructuring process and the effects of postmodernism, is based on the Ancient Age and Greek philosophy. Understanding the structure that shapes the future is through understanding the past. Therefore, in this study, it has become necessary to analyze how views affecting the periods affect the education system.

In this study, it is aimed to describe how the philosophical structure that guides the Turkish education system has evolved in the historical process. For that purpose, philosophers, who were influential in the periods of scholastic, modernism and postmodernism, their ideas and philosophical structures which were valid in that period the way they shaped the education system were explained by using the concept of the cosmic structure. Therefore, philosophical views that the philosophers in the periods advocated initially, the direction to which movement philosophical views lead, and ultimately the developments in the education system of our country are included. The study was limited to the scholastic period of the Middle Ages and again with this period, the views of philosophers who guided modernism and postmodernism with their effects on education. In this context, the field was literally

scanned and the philosophers, who left a deep mark on the philosophy of education, were examined in detail.

This review article is prepared by depending on a national and international literature review on scholastic philosophy, modernism and postmodernism. For this purpose, the related literature including thesis, books and articles has been reviewed. Professors working on philosophy in this field were contacted and their opinions were received. ULAKBİM TR DIRECTORY Committee has not been uploaded since the Ethics Committee Approval was not requested for review articles according to the magazine evaluation criteria for 2020.

The philosophical structure formed as a result of the act of thinking in the historical process has guided the education system in terms of the movements placed on a different basis according to the periods. In particular; idealism, realism, pragmatism, positivism-based philosophies have shown their effect on educational processes. In this study, the cosmic structure that directs the Turkish education system has been examined on the basis of philosophers and philosophical movements. For this purpose, the philosophical structure that guides the Turkish education system has been examined in three periods: scholastic period, modernism and postmodernism, and in this direction, the philosophers, their philosophies and the effects of philosophical movements related to the educational system developing in each period are described.

According to the idealism movement showing its effect in the scholastic period that constitutes the first part of the study, education is considered as an effort of reaching to God, while realism (literalism) considers it as a means of adaptation of the cultural accumulation from the past to individuals by transmitting to the individuals. In this respect, idealism has been the source of eclecticist, conservative and rule-making education approach to the scholastic way of thinking guiding Medieval education philosophy. Famous philosophers of this period, on the other hand, produced thought structures based on the philosophical understanding of this period, and the ideas developed in this direction also directed the understanding of education. The education system of this period, which has a conservative identity in terms of transferring knowledge and existing culture, has fulfilled the oldest duty of education. In the second part of the study, current pragmatism (utilitarianism), which is identified with the period of modernism, interpreted education as a reshaping of human behavior through experiences, while naturalism (naturalism) developed a perspective towards education in order to increase the maturation levels of individuals naturally and display this maturing behavior. It showed the world a perspective on physical reality. The progressive educational philosophy influencing the period of modernism has taken its source from pragmatism. Approaches developed with the re-constructionism flow in our country with the postmodernism period started to be applied firstly in primary education and then in secondary education by 2005-2006 academic year.

### **Discussion and Conclusions**

Considering that education is the art of ensuring to act by guiding the behavior of individuals in line with the determined goals, the meanings attributed to education also change in terms of philosophical views. Philosophy is an act of thinking. It contributes to the direction of the policies produced in the education system by producing activities on the basis of intellectual and implementation. Philosophical ways of thinking not only provide a different perspective to the field of corporate governance and but also guide the education system. In this context, in the scholastic era, permanentism and essentialism, which took their foundation from the philosophies of idealism and realism, found itself in a traditional understanding where the human mind is empty and it should be developed and the discipline is based on. Considering the Turkish education system, the existence of a nomadic life in the first Turkish states has shaped education in the direction of survival efforts. In the future, clergymen assumed the responsibility of educational activities and places of worship became places of education. The madrasahs, especially opened during the Great Seljuk State and the Ottoman State, were the places where education was carried out as a planned action. Also in these institutions, the educational philosophy of the scholastic era was effective and every word of Islamic scholars was accepted beyond question within this rote-learning based education system. With the declaration of the republic in the Turkish education system, it is possible to see the effects of the modernism period in the reconstruction of the new Turkish state. The positivist practices that influenced this period in the cosmic structure have shown themselves in the practices of restructuring the education system in madrasahs, uniting education institutions under one roof and establishing a ministry responsible for educational affairs, establishing universities and opening village institutes. Postmodernism; the questioning of the modern, the structuring of the information based on the prior knowledge of the student, the subjectivity of the information, the critical perspective, the student's being active in the learning process, the teacher's involvement as a guide away from the authority in the educational environment, the prevalence of multiplism understanding has influenced the education system and shaped the educational practices in terms of content and style all over the world.

Philosophical movements guiding education systems in the scholastic period, modernism and postmodernism period have acted on the basis of different goals to create a unique human model of each period. Educational philosophies, which were found in practice especially in the transition from the scholastic period to the period of modernism, have raised a human model on opposite grounds. In our country in the pre-Islamic Turkish states, thought structures produced in the cosmic world in the Ottoman and finally in the Republican era, education policies have been dominated and education policies have been produced in this direction. In the light of these writings, the efforts to create concepts and principles in the Turkish education system started with the Tanzimat period and a systematic educational philosophy in accordance with the local community motifs could not be created, and the concept of modernisation, on the other hand, can be said that the pursuits continue in the direction



of this effort in the form of taking produced in the West and integrating it into education policies. However, every society should be able to develop or shape its educational philosophy in line with its own needs in line with its needs by using its own historical knowledge and opportunities.

**Ethics Committee Decision**

Since this research is in the form of a review article, it does not require an ethics committee decision.





## Yapay Zekanın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	15.04.2021	07.07.2021	15.07.2021

Fatma Coşkun <sup>1</sup> ve H. Deniz Gülleroğlu <sup>2</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışma, yapay zekayla ilgili alanyazında yer alan önemli çalışmaların taranmasıyla oluşturulmuş bir derleme makalesidir. İnsan zekasının taklit edilmesi sonucu ortaya çıkan yapay zeka çalışmaları, makinelerin insan öğrenmelerini modellemesi olarak belirtilir. Günümüzde birçok disiplin içerisinde çalışma alanı bulan yapay zekanın temelleri 17. yüzyıla dayandırılabilir. Modern anlamda yapay zeka çalışmalarının önem kazanması ise İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanmıştır. Yapay zeka sistemlerinin tarihi çok eskilere dayanmasa da; çok hızlı bir şekilde gelişim göstermiş ve yaşamın neredeyse tüm alanlarında yaygın biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yeni sayılabilecek bir alan olmasına karşın hızla gelişen ve neredeyse tüm disiplin alanlarını etkileyen yapay zekanın geçmişten günümüze gelişimini ele alarak yapay zeka ve insan zekası arasındaki ilişkiden hareketle yapay zekanın geldiği noktayı, insanlık için bir tehdit mi yoksa üstünlük mü oluşturduğunu ve eğitime olası etkilerini tartışmaktır. Özellikle, küresel salgın nedeniyle çıkmaza giren eğitim sisteminde, yapay zekanın kullanımı konusunda örnek oluşturabilecek çalışmalara yer verilerek bu çalışmanın alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Yapay zeka, yapay zeka ve eğitim, insan zekası.

*Etik Kurul Kararı:* Bu araştırma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

<sup>1</sup>Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim dalı, e-posta: fatmacoskuncf@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6388-3504>

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: denizgulleroglu@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-6995-8223>

Yirmi birinci yüzyılın başlarından itibaren toplumun her kesiminden insanların günlük yaşamına dahil olan yapay zeka sistemleri, hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İş yerinde kullanılan bilgisayar tabanlı sistemlerden ev temizliğinde kullanılan elektrikli süpürgeye, yol güzergahını belirleyen araç navigasyon sisteminden yatırım işlemlerini düzenleyen banka hesabına, sipariş verilen alışveriş sitesinden arama yapılan telefona değin günlük yaşamda kullanılan pek çok uygulamada yapay zeka sistemlerinden yararlanılmaktadır (Özgeldi, 2019). Günümüz dünyasında giderek daha önemli bir yere sahip olan yapay zeka sistemleri insanların günlük etkinlikleri ve iş rolleri dışında olaylara bakış açısı, eğlence anlayışı ve yaşam tarzları üzerinde de önemli etkilerde bulunmaktadır (Altun, 2019). Modern dünyanın toplum yapısı ve yaşayışını sanal ortamlara taşıyan Facebook, Twitter, Netflix gibi günümüzün en büyük şirketlerini oluşturan sosyal medya platformları çalışma planlarını yapay zeka üzerine temellendirmiştir (Özgeldi, 2019). Günümüzde uzun yıllar ayakta durmak isteyen, kalıcı ve başarılı olmayı hedefleyen küçük işletmeler, büyük şirketler, kuruluş ve devletler yapay zeka sistemlerini geliştirmek ve kullanmak zorundadır. Yapay zeka sistemleri genel olarak, kurum ve kuruluşların büyük veriyi işleyerek daha doğru ve etkili kararlar almalarına yardımcı olabilecek bilişsel düzenleyicilerdir. Bu sistemler insan kaynaklarının planlanmasından, devletlerin atacağı kalkınma adımlarına kadar her alanda kullanılabilir. Devletler için önemli olan bilgiyi işleme, sınıflandırma, denetim, ölçeklendirme, düzenleme ve doğru kararlar almak için yapay zeka sistemlerinin kullanımı zorunludur. (Aydın, 2019). Dolayısıyla, geleceğe hakim olmak isteyen devletler bu sistemleri kullanmalıdır. Bu durumun farkında olan gelişmiş ülkeler yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için eğitim sistemlerini yeniden düzenlemektedir. Çin ve Amerika gibi yapay zeka alanında önemli başarılar yakalayan ülkeler eğitim sistemlerini yapay zeka sistemlerinin kullanılması ve geliştirilmesi yönünde dönüştürmüşlerdir (Knox, 2020). Bu çalışmada giderek daha da yaygınlaşan yapay zeka sistemlerinin somut olarak gelişimi, insan zekasıyla arasındaki ilişki ve eğitim sistemine etkisi ele alınmıştır.

### **Yapay Zekanın Kısa Bir Tarihi**

Günümüzde bir hayli popüler olan ve neredeyse tüm disiplinler içerisinde kendisine çalışma alanı bulan yapay zekanın felsefi temelleri ve ilk somut adımları 17. yüzyıla dayandırılabilir. 17. yüzyılın başta yönetici ve aristokrat sınıfı olmak üzere toplumun her kesiminde insan ve hayvan davranışlarını taklit eden otomatlar oluşturma yarışı başlamıştır. Bu yarış dönemin felsefi bakış açısına da yansımıştır. Dönemin ünlü filozoflarından Descartes (1596-1650), insanı saat benzeri bir düzenekle çalışan makinelere benzetmiştir. İnsana ait birçok davranışın taklit edilmeye başlandığı bu dönemden sonra İngiliz matematikçi Charles Babbage (1792-1871) insana ait fiziksel özelliklerin yerine zihinsel özelliklerinin taklit edilmesini hedeflemiş ve "Fark Motoru" adını verdiği ilk hesap makinesini geliştirmiştir. Babbage'in geliştirdiği hesap makinesi basit matematiksel işlemleri yapabilmeyi yanı sıra, ara işlem sonuçlarını saklayabildiği bir hafızaya; bunun yanında satranç ve dama oyunlarını oynayabilme özelliklerine sahipti. Babbage'in insan zihninin

özelliklerini taklit etmeyi amaçladığı hesap makinesi, kendi dönemi açısından yapay zeka çalışmaları için ileriye yönelik olarak atılmış büyük bir adımdır (Schultz ve Ellen-Schultz, 2007).

Yapay zeka çalışmalarının başlangıcı Cezeri'nin (1136-1206) robot çizimlerine kadar dayandırılabilir de modern anlamda yapay zeka çalışmalarının önem kazanması İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında yaşanmıştır. Alan Mathison Turing, İkinci Dünya Savaşı sırasında "Bombe" adını verdiği ve o günün koşulları içerisinde önemli sayılabilecek ilk tam otomatik kod kırma makinesini icat ederek savaşın kaderini değiştirmiştir (Acar, 2020). İkinci Dünya Savaşından sonra başta Alan Turing olmak üzere pek çok araştırmacı bağımsız olarak yapay zeka üzerine çalışmaya başlamıştır. Alan Turing, 1947'de ilk defa yapay zeka ile ilgili bir konferans vermiş ve yapay zeka ile bilgisayar programlarının birleştirilerek akıllı makinelerin icat edilebileceğini açıklamıştır (McCarthy, 2007). Alan Turing 1950 yılında yayınladığı "Bilgi İşlem Makineleri ve Zeka" (Computing Machinery and Intelligence) makalesinde "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu tartışmaktadır. "Makine" ve "düşünmek" sözcüklerinin bileşiminden yola çıkarak açıklamalarda bulunan Turing yapay zekanın düşünsel temellerini oluşturmuştur (Turing, 1950).

Yapay zekanın fikir babası Alan Turing olarak kabul edilse de "yapay zeka" (artificial intelligence) terimi ilk defa 1956 yılında Dartmouth Koleji'nde John McCarthy tarafından yapay zeka üzerine düzenlenen bir çalıştayda kullanılmıştır. Bu etkinlikte John McCarthy'in yanı sıra Marvin L. Minsky (Massachusetts Institute of Technology-MIT), Nathaniel Rochester (International Business Machines-IBM) ve Claude Shannon (Bell Laboratories) gibi alanın önemli isimleri de yer almıştır (Dick, 2019). Bu etkinliğin devamında yapay zeka çalışmaları hız kazanmış ve sırasıyla Aziz (1961), Benzeşim (1963), Eliza (1965), Bilgin (1970) ve Stajyer (1979) gibi önemli yapay zeka programları geliştirilmiştir (Kutlusoy, 2019). İnsana benzeyen ilk akıllı robot WABOT-I adıyla 1972 yılında Japonya'da yapılmıştır (Acar, 2020). Ancak 1974 ile 1980 yılları arasında yapay zeka çalışmalarını olumsuz yönde eleştiren birçok yayın yapılmış ve devletler bu yazılardan etkilenecek yapay zeka çalışmalarına fon ayırmaktan vazgeçmişlerdir. Bu dönem "Yapay Zeka Kışı" (Artificial Intelligence Winter) olarak adlandırılmaktadır. 1980'li yıllarda İngiltere'nin yapay zeka çalışmalarında Japonya'ya karşı yarışmak için fon ayırmasıyla yapay zeka alanı tekrar hareketlilik kazanmıştır (Öztürk ve Şahin, 2018). 1997 yılında IBM tarafından üretilen "Deep Blue" (Derin Mavi) adlı programın dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov'u satranç maçında yenilgiye uğratması büyük ses getirmiştir. Garry Kasparov bu maçta saniyede 200 milyon satranç hamlesini işleyebilen bir programa karşı yarışmış ve kaybetmiştir. Bu olayla beraber bilgisayarların bazı konularda insanlardan daha iyi olabileceği görülmüştür (Schultz ve Ellen-Schultz, 2007).

2000'li yılların başında yapay zeka ilk kez "Roomba" isimli elektrikli süpürge ile beraber evlere girmeye başlamıştır. 2006 yılına gelindiğinde Facebook, Netflix, Twitter gibi büyük şirketler yapay zekayı kullanmaya başlamıştır (Acar, 2020). 2011 yılında IBM'in geliştirdiği Watson programı insan rakiplerini Amerika'da

“Jeopardy!”, Türkiye’de ise “Büyük Risk” ismiyle yayınlanan oyunda yenmiştir (Sariel, 2017). Google şirketinin 2018 yılında tanıttığı Duplex programı telefonla kuaförü arayarak bir makine olduğu anlaşılmeden randevu almayı başarmıştır (Acar, 2020). Günümüzde yapay zekanın kullanıldığı uzman sistemler doktorlara öneri verebilecek düzeye ulaşmıştır. Amerika’nın pek çok eyaletinde yapay zeka kontrolündeki sürücüsüz araçlar kullanılmaya başlanmıştır (İnce, 2017). Peki bütün bunların sonucunda ne olacaktır? Yapay zeka insan zekasını geçmiş midir ya da geçecek midir? Gelecekte neler yaşanacaktır? Yapay zekanın anlaşılabilmesi için öncelikle insan zekasının anlaşılması ve tanımlanması gerekmektedir (Kırpınar, 2019).

### **Yapay Zeka ve İnsan Zekası**

İnsan zekasının taklit edilmesi sonucu ortaya çıkan yapay zeka çalışmaları, makinelerin insan öğrenmelerini modellemesi şeklinde belirtilebilir. İnsanlarda öğrenme süreçlerinin beyinde olduğu göz önüne alındığında, beyin yapısının incelenerek makineler üzerinde oluşturulması olanaklı görülmektedir. İnsanlarda öğrenme olayının nöron adı verilen beyin hücrelerindeki etkileşim vasıtasıyla oluşmasından yola çıkarak bilgisayarlar üzerinde yapay sinir ağları oluşturulmuş ve öğrenme olayı simüle edilmiştir (Yılmaz ve Kaya, 2021). Yapay zeka çalışmalarının öncülerinden sayılan McCarthy’e göre, insan zekası ve öğrenme olgularının en ince ayrıntılarına kadar anlaşılması ve tanımlanması durumunda makineler bu durumu taklit ederek öğrenme yeteneği ve zekaya sahip olabileceklerdir. (McCarthy, 2007). Peki insan zekası tüm ayrıntılarıyla anlaşılabilmiş ve tanımlanabilmiş midir?

İnsan zekası üzerine ilk önemli çalışmalar 1905 yılında Binet ve Simon’ ın ilk zeka testini geliştirmesiyle başlamıştır. Paris’te okula başlayacak çocukların sınıflara yerleştirilmesi için Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan proje kapsamında Binet ve Simon tarafından geliştirilen zeka testi büyük yankı uyandırmış ve geliştirildikten kısa bir süre sonra İngilizce sürümü hazırlanarak Amerika’daki okullarda kullanılmaya başlanmıştır. 1917 yılında Amerika’nın Almanya’ya karşı Birinci Dünya Savaşı’na girmesiyle orduya asker seçiminde ve sınıflandırılması işlemlerinde de zeka testleri yoğun olarak kullanılmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2018). İlk zeka testinin geliştirilmesi ve zekanın öneminin anlaşılmasıyla beraber pek çok araştırmacının ilgisi bu alana yönelmiş ve pek çok zeka tanımı yapılarak farklı zeka kuramları geliştirilmiştir. İlk zeka testini geliştiren bilim insanlarından biri olan Binet; zekayı bellek (hafıza) kapasitesi, duyu organlarının keskinliği ve tepki hızı özelliklerinin ekseninde tanımlamıştır (Kuzgun, 2017). Zekayı; muhakeme, tersine dönüştürebilme, dili kullanma yeteneği gibi özelliklerle açıklayan Piaget ise; kalıtsal yapıdan daha çok çevreden edinilen uyarıcı çeşitliliğine bağlı gelişen yapı ve çevreye uyum yeteneği olarak tanımlamıştır (Elkind, 1969). Spearman genel (g) ve özel (s) yetenek alanı olarak adlandırdığı iki faktörlü bir zeka kuramı geliştirmiştir (Spearman, 1904). Thorndike zekayı soyut, mekanik ve pratik zeka olmak üzere birbirinden bağımsız üç faktörden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır. Thurstone zekanın 12 faktörden oluştuğunu ileri sürmüş ancak bunların yedi tanesini isimlendirebilmiştir. Guilford insan zekasını 120 faktörden oluşan bir küp prizma modeli ile açıklamış

ancak bu yapının yalnızca 50 faktörünün gözlemlenip tanımlanabildiğini ileri sürmüştür (Kuzgun, 2017). Carroll 400'den fazla yeteneğin bulunduğu veri setini analiz ederek üç katmanlı bir zeka yapısı tanımlamıştır. Cattell ve Horn zekayı akıcı zeka (fluid intelligence) ve kristalize zeka (crystallized intelligence) olmak üzere iki biçimde tanımlamıştır. Ancak Horn ve arkadaşları daha sonra yaptıkları çalışmalar ile bu yapıyı dokuz zeka türü şeklinde yeniden tanımlamışlardır. Das Naglieri, fizyoloji ve bilgi işleme özelliklerini bir arada işleyerek planlama, dikkat, eş zamanlı işlem ve ardışık işlem şeklinde dört boyuttan oluşan bir zeka modeli geliştirmiştir (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2017). Zeka kuramlarından ve araştırmacıların tanımlarından da anlaşıldığı üzere tüm araştırmacıların üzerinde anlaştığı bir zeka kuramı henüz geliştirilmemiştir.

Wechsler zeka testlerini geliştiren David Wechsler zekayı, bireyin çevresi ile etkileşime girmek için akılcı (rasyonel) olarak düşünme ve amaçlı hareket edebilme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Wechsler, 1994). Toker, Kuzgun, Cebe ve Uçkunkaya (1968) zekayı, insan zihnindeki yapıların birbirlerini etkileyerek değiştirebilmesi ve yeni yapılar oluşma gücü olarak belirtmiştir. Çoklu zeka kuramının savunucusu Gardner zeka kavramının akıl, mantık ve bilgi ile eş anlamlı olmadığı üzerinde durarak zekanın sadece sözel ve sayısal yeteneklere göre tanımlanmasına karşı çıkmıştır. Gardner müzik yeteneği, fizyolojik yetenek, görsel yetenek ve kişilerarası iletişime dayalı yetenek alanlarını tanımlayarak çok daha geniş bir zeka tanımı oluşturmuştur (Gardner, 1992). Yapay zeka üzerine çalışmaları bulunan Cem Say, insan beynini, bilgiyi işleyen üstün bir bilgisayara benzetmiştir. Ona göre insan beyni ile bilgisayar arasındaki en büyük fark bilgisayarda işlem yapılırken her işlemcinin kendisinden bir önceki işlemin tamamlanmasını beklemesi gerekirken, insan beyninde bu işlemin milyarlarca nöron tarafından aynı zamanda yapılabilmesidir (Say, 2018). Bilim insanları, geçmişten bu yana insan gibi davranan makineler geliştirmeye çalışırken insana ait özellikleri de anlamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla yapay zeka çalışmaları ve insan zekası araştırmaları birlikte ele alınması gereken ve birbirini bütünleyen çalışmalardır. İnsanlar, yapay zekaya sahip makineler geliştirmeyi hedeflerken geliştirdikleri makinelerin akıllı mı yoksa zeki mi davranmasını beklemektedirler? Akıl insanın doğru ve yanlış olanı ayırt edebilme özelliği olarak tanımlanırken zeka insanların karşılaştıkları olayları anlayabilme ve çözüm üretebilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Adalı, 2017).

İnsan zekasının en önemli göstergesi öğrenebilme becerisidir. Dolayısıyla insan zekası örnek alınarak oluşturulmaya çalışılan yapay zeka sistemlerinin temelinde de makinelere öğrenme becerisi kazandırma düşüncesi yatmaktadır. Yapay zekanın en önemli özelliği öğrendiklerini çok hızlı kullanabilmesi ve kalıcı öğrenmeler edinebilmesidir (Öztürk ve Şahin, 2018). Yapay zeka sistemlerine öğrenme becerisi istatistik, matematik ve veri bilimi sayesinde kazandırılmıştır. İnsanların ancak yaşam deneyimi ve etkileşim yoluyla elde edebileceği öğrenmeleri makineler milyonlarca insandan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucu çok daha hızlı bir şekilde kazanabilmektedir (Kılınç ve Başoğlu, 2019). Yapay zeka çalışmalarının önemli isimlerinden olan John McCarthy (1927-2011) yapay zekayı, zeki makineler ve zeki

bilgisayar programları geliştirme bilimi ve mühendislik dalı olarak tanımlamıştır. Yapay zeka insan zekasının taklit edilmeye çalışılmasıyla ortaya çıkmış bir çalışma alanıdır. Ancak yapay zekanın yapabilecekleri insan zekasının biyolojik olarak gözlemlenebilen özellikleriyle sınırlıdır. İnsan zekası bütünüyle açıklanamadığı için zekanın kesin ve değişmez bir tanımı yapılamamıştır. Dolayısıyla insan zekasını bütün olarak temsil edebilen yapay zeka sistemleri oluşturulamamıştır. Yapay zekanın kullanıldığı makineler gösterdikleri bazı özelliklere göre zeki makineler ya da zeki olmayan makineler olarak adlandırılmaktadır (Carthy, 2007).

Yapay zeka sistemlerinin somut olarak geliştirilmesi yakın bir geçmişe sahip olmasına karşın, zekanın birtakım bileşenleri başarılı biçimde modellenilebilmiştir. Ancak henüz geliştirilen hiçbir sistem insan zekasının yaratıcılık, hayal gücü, özgünlük gibi özelliklerini simüle edememiştir (Sariel, 2017). Günümüz yapay zeka çalışmaları sayesinde insan zekasına ait tanımlama, sınıflandırma, ayırt etme, problem çözme, hesaplama, karar verme gibi özellikler makinelere aktarılabilmektedir. Fakat yapay zeka çalışmalarında henüz insan zekasının diğer pek çok özelliğinin dışında tutulduğu görülmektedir. Gerçek zekaya sahip bir varlığın evrensel kabule göre iyi ve kötü sayılabilecek bütün zeka özelliklerini taşıması gerekmektedir (Esin, 2019). İnsan sadece mantığa dayalı düşüncelerden oluşan bir canlı değildir. İnsan etkisi ve nedeni tam olarak açıklanamayan bir şekilde duygularla iç içe bir yapıdadır. “İnsan gibi” söyleminden hareketle yapay zekayı geliştirebilmek için oluşturulacak sistemlere duygu durumunun da eklenmesi gerekmektedir (Clark, 2003). Say’a (2018) göre duygular zeka göstergesi olmaktan çok, insanların evrim gereği yaşamda kalmak için geliştirdiği mekanizmalardır. Örneğin; korku duygusu, insanları dışarıdan gelecek tehlikelere karşı önlem almaya, tikslenme duygusu ise zehirli yiyeceklerden uzak tutmaya yönelik olarak koruyan sistemlerdir. Duygular öğrenme yoluyla yapay zeka sistemlerine kazandırılabilir ancak bu durum gerekli değildir (Say, 2018). Öte yandan; insan zekası üzerine çalışan araştırmacılar tarafından duyguların zekayı temsil edip etmediği üzerinde uzlaşamayan bir tartışma konusudur. Duyguların insan zekasının bir göstergesi olduğu görüşü ilk defa Salovey ve Mayer (1990) tarafından ortaya atılmıştır. Ardından 1995 yılında Daniel Goleman’ın “Emotional Intelligence” adlı kitabını yayınlaması ile duyguların insan zekasının bir parçası olduğu fikri büyük bir ses getirmiş ve o güne kadar zekadan ayrı tutulan duygular zeka ile beraber ele alınmaya başlanmıştır (Yeşilyaprak, 2001). Diğer taraftan bu görüşe karşı çıkan yayınlar da yapılmıştır. Erkuş (1998), duyguların zekanın bir göstergesi olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Goleman’ın Duygusal Zeka Kuramı’nın sistematik açıdan yetersiz ve tutarsız olduğunu ileri süren Erkuş, medyada büyük ses getiren bu fikrin bir zeka kuramı olmadığını ve bilimsel açıdan bir öneminin bulunmadığını savunmaktadır. Güdülenme (motivasyon), stres, öz güven ve benzeri tüm duyguların başarı üzerinde etkili olduğu ancak bunların bir araya geldiklerinde anlamlı bir yapı belirtmedikleri ve bu nedenle de bir zeka kuramı oluşturamayacakları ileri sürülmüştür (Erkuş, 1998). Duyguların insan zekası tanımındaki yeri üzerinde henüz uzlaşamamışken yapay zeka sistemlerinin duygulardan yoksun olduğu için zekayı temsil etmediğini belirtmek de başka belirsizliklerden öte bir durum olmayacaktır.



Yapay zeka çalışmalarını felsefi açıdan sorgulayan Hubert L. Dreyfus'a (1929-2017) göre programcılar makinelere öğrenme yeteneğini kazandırmak için evrendeki her şeyi nesne olarak tanımlamak zorundadır. Ancak insana ait tüm özellikler somut bir şekilde belirtilemez ve tanımlanamaz. Kimi özellikler yalnızca metafizik alanıyla bilinebilir. Ayrıca yapay zeka ile oluşturulan sistemlerin zeki kabul edilebilmesi için insanın sahip olduğu gibi bir bedene, duygulara, yeteneklere, duygulara, hatıralara, kültürel etkileşime ve hayal gücüne sahip olması gerekmektedir (Dreyfus, 1981). Kutlusoy'a (2019) göre yapay zeka çalışmaları, insan gibi sistemler şeklinde ifade edilmek yerine "üst düzey bilişsel becerilerin" hedeflendiği sistemler şeklinde tanımlanmalıdır. Pennsylvania Üniversitesi öğretim üyelerinden olan matematik ve bilgisayar bilimi tarihçisi Stephanie A. Dick'e göre günümüz yapay zeka çalışmaları ilk ortaya çıktığı dönemki amaçlarından ve uygulamalarından farklılaşmış ve yapay zeka kavramı sadece sembolik bir kullanıma dönüşmüştür. 20. yüzyılda yapay zeka alanında çalışan araştırmacılar klasik gelenekte benimsenen insan gibi sistemler üretme hedefini terk ederek çözüm odaklı sistemler oluşturma hedefine yönelmiştir. Yapay zeka çalışmaları insan zekasını mantık ve muhakeme gibi bilişsel bir biçimciliğe indirgemıştır (Dick, 2019). Yapay zeka çalışmaları, insanoğlunun kendisi gibi ya da kendisinden daha zeki sistemler oluşturma çabasının bir ürünüdür. Ancak günümüz yapay zeka çalışmaları bu ilk amaç doğrultusunda dönüşerek yapay zeka alanı altında farklı çalışma alanlarına ayrılmıştır. Yapay zeka alanının alt çalışma dallarını makine öğrenmesi, yapay sinir ağları, doğal dil işleme, konuşma sentezleme, konuşma anlama, uzman sistemler, bilgi tabanı ve bulanık mantık gibi alanlar oluşturur (Kırpınar, 2019). Günümüz yapay zeka çalışmalarında insan zekasını taklit etme ilkesi genişleyerek diğer canlıların da taklit edilmesine doğru evrilmiştir. Son çalışmalarda karınca, kuş, arı, balık gibi sürü içerisinde yaşayan canlıların davranış biçiminin taklit edildiği yapay zeka sistemleri geliştirilmiştir (Esin, 2019).

Yapay zekaya yönelik somut çalışmaların başladığı ilk tarihten bu yana yapay zeka sistemlerinin değerlendirilmesi konusu da gündeme gelmiştir. Bununla ilgili ilk test önerisini sunan kişi Alan Turing'den başkası değildir. Alan Turing "Computing Machinery and Intelligence" adlı makalesinde zekaya sahip makinelerin yapılabileceği fikrini ortaya atmış ve bir makinenin zeka sahibi olup olmadığının anlaşılması için günümüzde Turing Testi olarak bilinen, özgün adı "Imitation Game" olan uygulamayı tasarlamıştır. Turing Testi şu şekilde uygulanır: Yapay zekaya sahip bir makine ve gerçek bir kişi bir odada, sorgulayıcı konumunda olan başka bir kişi de diğer bir odada yer alır. Karşılıklı konuşmalar (diyaloglar) sonucu sorgulayıcı, yapay zekanın bir makine olduğunu anlamazsa, geliştirilmiş olan yapay zeka sisteminin gerçekten zekaya sahip olduğu kabul edilir (Turing, 1950). Günümüzde Turing Testi yapay zeka sistemleri için hâlâ aşılması güç bir eşik olarak görülmektedir (Acar, 2020).

### **Yapay Zekanın İnsanlık İçin Tehlike ve Yararları**

Alan Turing'in "Computing Machinery and Intelligence" başlıklı makalesi başlangıç olarak alındığında, yaklaşık 70 yıl gibi kısa bir tarihe sahip olan yapay zeka sistemlerinde özellikle son 20 yıl içerisinde çok büyük gelişmeler yaşanmıştır (Acar,

2020; Turing, 1950). Yapay zeka sistemleri, geçmiş dönemde insanlar için güç olan bir çok durumu günümüz insanı için basitleştirerek hayal dahi edilemeyecek üstünlükler sağlamıştır. Herhangi bir adresi bulmak için kullanılacak en uygun rotayı belirleyen yapay zeka sistemleri, alışverişlerde kişisel öneri listesi oluşturarak en uygun ürünleri sunan uygulamalar, otoyollarda kaza riskini en aza indiren yapay zekaya dayalı sürücüsüz araçlar gibi pekçok yapay zeka ürünü; insanlara zaman, emek, maliyet, iş gücü açısından büyük üstünlükler sağlamaktadır (Sariel, 2017). Öte yandan yapay zeka fikrinin olduğu ilk dönemden bu yana günün birinde bu sistemlerin kontrolden çıkarak insanlığın sonunu getirebileceği düşüncesi de beraberinde gelmiştir. Yapay zekanın bir sınırının olup olmadığı ve insanlık için bir tehlike oluşturup oluşturmayacağı sürekli tartışma konusu olmuştur. Ancak endişe edecek bir durum söz konusu değildir. Çünkü bilgisayar bilimi “ne” ve “nasıl” sorularının modellenmesi ile yapılandırılmıştır. Yapay zekanın insan kontrolünden çıkabilmesi için bilgisayar biliminin “niçin” sorusunu modellemesi gerekmektedir. Ayrıca insan sadece zekadan ibaret değildir. İnsan “bilinç” ve “irade”ye sahiptir. Dolayısıyla yapay zekanın insan beyniyle yarışabilmesi için yapay bir bilinç ve iradeye sahip olması gerekmektedir (Köroğlu, 2017).

Yapay zekaya dayalı sistemler, insanlarla olan etkileşimleri sayesinde gelişmekte ve daha üst sistemlere dönüştürülmektedir. Ancak insanlık için büyük yarar sağlayan bu sistemlerin, insan eliyle insana düşman sistemlere dönüştürülmesi de olanaklıdır. Microsoft şirketi tarafından geliştirilen bir yapay zeka uygulaması olan “Tay” adlı sohbet robotu ile Twitter üzerinden sosyal bir deney düzenlenmiştir. Ancak Tay isimli yapay zeka uygulamasının nefret saçan, ırkçı, bağnaz ve ahlak dışı söylemleri nedeniyle onaltı saatin sonunda deney durdurulmak zorunda kalmıştır (Popenici ve Kerr, 2017). Dolayısıyla tüm teknolojik gelişmelerde olduğu gibi, yapay zeka sistemlerini de insanlık yararına ya da zararına kullanmak, yine insanlığın kendi elindedir.

### Yapay Zeka ve Eğitim

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology, MIT) Yapay Zeka Laboratuvarı yöneticisi ve Carnegie Mellon Üniversitesi öğretim üyelerinden Edward Fredkin’e göre tarih boyunca meydana gelmiş üç önemli durum söz konusudur. Bunların ilki evrenin oluşumu, ikincisi canlılığın başlangıcıdır. Üçüncü ve yaşamın başlangıcına denk derecede önemli gördüğü diğer bir olay ise yapay zekanın ortaya çıkışıdır (Copeland, 1998). Yapay zekanın geliştirilmesiyle birlikte insana gerek duyulan alan ve rollerde değişiklikler yaşanmıştır. Canlılığın başlangıcında yaşamda kalmak için avcılık ve toplayıcılığa gereksinim duyan insanın günümüzde hayatta kalabilmesi için yapay zekaya sahip makinelerle uyum içinde çalışabilme, yapay zeka sistemlerini kullanabilme ve geliştirebilme becerisine sahip olması beklenmektedir (Tuğluk ve Gök-Çolak, 2019). Yapay zekaya sahip makinelerin iş kollarına dahil edilmesiyle beraber insandan beklenen fiziki güce ve basit bilişsel becerilere duyulan gereksinim azalmıştır (Günay ve Şişman, 2019). Yapay zekaya dayalı sistemlerin yaygınlaşması onun insanların yerine geçeceği ve insanların işsiz kalacağı korkularını da beraberinde getirmiştir. Ancak bir kısım

meslek dallarına duyulan gereksinimin azalması insanların işsiz kalacağı anlamına gelmemelidir. Yapay zekanın yaygınlaşmasıyla beraber bazı meslek dalları önemini yitirirken bazı alanlarda yeni meslekler ortaya çıkmaktadır (Telli, 2019). Kısa bir süre öncesine kadar adı duyulmayan sosyal medya uzmanlığı, bilişim avukatı, bilişim savcısı gibi meslek alanları popüler duruma gelmektedir. Yapay zeka sistemleriyle pek çok meslek dalı yok olmaktan çok değişim geçirmektedir (Altun, 2019).

Yapay zeka sistemleri, insana dayalı ucuz iş gücünün önemini azaltırken yapay zeka sistemleriyle beraber çalışabilecek nitelikli insan gücüne olan gereksinimi arttırmaktadır. Yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaşması eğitim sisteminden iş dünyasına, yöneticilerden çalışanlara değin toplumun her kesimini etkilemektedir. Bugün için gerekli olan iş gücünün niteliği yakın bir tarihte gereksiz duruma gelebilmektedir. Dolayısıyla devletlerin kalkınma planlarını ve eğitim sistemlerini düzenlerken yapay zeka sistemlerini dikkate alması gerekmektedir (Demir, 2019). Devletler kendi kurumları içerisinde yapay zeka sistemlerini kullanmasalar da giderek yaygınlaşan yapay zeka sistemlerinden etkilenmektedirler. Yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesi için öncülük eden ABD, Rusya, Çin ve Avrupa ülkeleri yapay zeka alanına büyük yatırımlar yapmaktadır (Aydın, 2019). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) yapay zeka sistemlerinin geliştirilmesiyle önem kazanan dijital okuryazarlık becerisi, dijital yurttaşlık, bilgi akıcılığı, teknolojik okuryazarlık, yaratıcılık, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, çözüm üretme, karar verme gibi özelliklerin ölçülmesini Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (Programme for International Student Assessment [PISA]) eklemiştir (Günay ve Şişman, 2019). Klasik eğitim sisteminde çok önemli bir yeri olan kağıt kalem testlerinden elde edilen başarı, yerini sanal ortamda elde edilen başarıya bırakmaktadır. Dönüşen eğitim sisteminde bireylerin bilgiyi gerçek dünyadan çok sanal ortam içerisinde anlaması, çözümlemesi, yönetmesi, dönüştürmesi veya yeni bilgileri sentezleyebilmesi gerekmektedir (Günay ve Şişman, 2019). Geline nokta insan zekasına ait pek çok bilişsel özellik yapay zeka sistemleri üzerinde başarılı bir şekilde oluşturulabilmiştir. Ancak yaratıcı düşünme, özgün ürün oluşturabilme, yeni bilgi sentezleyebilme, değerlendirme, görsel sanat eseri oluşturma, hayal kurma ve eleştirel düşünme gibi insan zekasına ait diğer birçok özellik konusunda yapay zeka sistemleri henüz istenilen başarıyı yakalayamamıştır (Sariel, 2017). Eğitim sistemleri yapay zekanın bu getirisinden de etkilenecek tek düze ve robotlaştırılmış insan tipi yetiştirmek yerine hayal gücü ve yaratıcılığı yüksek bireyler yetiştirilmesi yönünde evrilmektedir. Belli kalıpları olan ve yaratıcılık gerektirmeyen meslekler yerini kolayca yapay zeka sistemlerine bırakırken hayal gücü ve sanatsal özellikler gerektiren mesleklerin daha uzun süre insanlar tarafından yapılacağı öngörülmektedir (Telli, 2019).

Yapay zekaya dayalı sistemlerin geliştirilmesi, sadece eğitim sistemlerinden yetiştirmesi beklenen insan profilini değiştirmemiş, aynı zamanda eğitim yapısı ve işleyişini de değiştirmiştir. Günümüzde yapay zeka uygulamaları sayesinde büyük veri kaynağının kullanılmasıyla kişiselleştirilmiş eğitim programları, bireysel

performans takibi, ders içeriği hazırlama, öğretim modelinin belirlenmesi gibi işlemler eğitimin niteliğini yükseltmiştir (Karaca ve Telli, 2019). Yapay zekanın ve teknolojinin gelişimiyle beraber eğitimin zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde sürdürülebilmesi olanaklı olmuştur. Ayrıca yapay zekanın eğitim sistemleriyle bütünleştirilmesiyle eğitime serbest seçim (esnek servis), kişiselleştirilmiş öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi seçenekler dahil olmuştur. Günümüzde yapay zeka sistemlerinin eğitimde daha çok uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme (e-öğrenme), sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik alanlarında kullanıldığı görülmektedir (Tuğluk ve Gök-Çolak, 2019). Yapay zeka sistemleriyle beraber hem eğitim sisteminin yetiştirilmesi beklenen insan tipi hem de eğitimin işleyiş şeklinde değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişimle beraber yeni eğitim hedefleri ve işleyiş biçimine uyum sağlaması gereken en önemli kesim eğitimcilerdir. Başta okul yöneticileri, branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri olmak üzere eğitim sistemi içerisinde görev alan tüm paydaşların yapay zeka sistemlerinin kullanımı, yapay zeka sistemleriyle uyumlu çalışma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Demir, 2019). Özellikle son iki yıldır tüm dünya ülkelerinin baş etmek zorunda kaldığı pandemi koşullarında; zorunlu uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar, eğitim teknolojilerinin ve yapay zekanın etkin olarak kullanılması gerektiğini ve yine yapay zekanın yaşanan sorunların çözümünde işlevsel olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Bu dönemden sonra, yapay zeka çalışmalarının daha da artacağı ve eğitimde yaşanacak sorunların çözümünde yaygın olarak kullanılacağı öngörülmektedir. Nitekim yapay zeka sistemlerinin eğitimde kullanımı üzerine yapılan çalışma ve yayınlarda son dönemde artış gözlenmektedir. Holmes, Bialik ve Fadel (2019) “Artificial Intelligence in Education Promises and Implication for Teaching and Learning” adlı kitabında, dünya üzerindeki pek çok hükümetin ve büyük şirketlerin yapay zeka çalışmalarına muazzam derecede yatırımlar yaptığını değerlendirerek bu durumun eğitim üzerindeki etkilerini “ne öğretilmeli” ve “nasıl öğretilmeli” soruları çerçevesinde ele almıştır. Öğrencilere “ne öğretilmeli” başlığı altında, yapay zeka ve beraberinde getirdiği teknolojilerle salt bilgi öğretmesinin pek bir öneminin kalmadığı, bunun yerine daha bütünleştirici bir bakış açısının kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilere “nasıl öğretilmeli” bölümünde ise yapay zeka sistemlerinin öğretime yardımcı olarak dolaylı ve öğretici olarak doğrudan etkisi ele alınmıştır. Chassignol, Khoroshavin, Klimova ve Bilyatdinova (2018), yapay zekanın eğitim üzerindeki etkisini kişiselleştirilmiş eğitim içeriği, yenilikçi öğretim yöntemleri, teknoloji destekli değerlendirme ve öğrenci ile öğretici arasındaki ilişki başlıkları altında ele almıştır. Özellikle son yıllarda yapay zeka alanında yaşanan önemli gelişmelerle beraber, bu teknolojiler eğitim alanına önemli katkılar yapabilecek duruma gelmiştir. Geleneksel sınıflarda öğretmen, her öğrenciyle birebir ilgilenip öğrenme eksiklerini tamamen gideremezken kişiselleştirilmiş eğitim içerikleri sayesinde öğrencilerin öğrenme eksikleri en aza indirgenebilmektedir. Eğitimde kullanılan yapay zeka sistemleri öğrencilerden elde edilen büyük veriyi çözümlediğinden, klasik değerlendirme yöntemlerinden daha ayrıntılı sonuçlar sunabilmektedir. Yapay zekaya dayalı sistemlerin kullanılması eğitimin niteliği açısından birçok üstünlük sağlarken öğretmenlerin devreden çıktığı ve sadece yapay zekaya dayalı bir sistem de işlevsel

olmayacaktır. Çünkü yapay zeka sistemleri her ne kadar kişisel öğretmen gibi görev yapsa da büyük veri analizine dayandığından bazen daha özel durumlara dair yanlış sonuçlar verebilmektedir (Chassignol ve diğ., 2018).

Eğitimde kullanılan yapay zeka sistemleri genel olarak uzman sistemler, akıllı öğretici sistemler ve diyalog tabanlı sistemler altında sınıflandırılabilir. Uzman sistemler, en basit şekliyle herhangi bir alanda uzmanlaşmış bir kişi gibi sadece o alana ait bilgilere sahip sistemler olarak tanımlanabilir. Bu sistemler daha çok uzaktan eğitimde kullanılmaktadır. Akıllı öğretici sistemler, uzman sistemlerin ve bilgisayar destekli öğretim sistemlerinin geliştirilmiş modeli olarak tanımlanabilir. Akıllı öğretici sistemleri öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmaktadır. Diyalog tabanlı sistemler ise bireylere kişisel eğitim programları sunmanın yanı sıra diyaloglar aracılığıyla da öğrenme eksiklerini düzeltmeye ve eğitim programını öğrenene göre düzenlemeye devam etmektedir (Arslan, 2020). Her ne kadar eğitimde kullanılan yapay zeka sistemleri olabildiğince alt başlık altında sınıflandırılmaya çalışılsa da yapay zekanın gelişimi çok hızlı bir şekilde gerçekleştiğinden günden güne birçok yeni alt alan eklenmektedir. Bunlardan en yaygın olarak bilinenleri yapay sinir ağları, bilgisayarlı görme, robotik, genetik algoritmalar, kaotik modelleme, tavlama benzetimi olarak sıralanabilir (İşler ve Kılıç, 2021).

Dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgını nedeniyle eğitimde yapay zekaya dayalı sistemler kullanılması bir tercihten çok gereksinim haline gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-DSÖ), 11 Mart 2020 tarihinde Koronavirüs salgınına "pandemi" ilan etmesiyle başlayan süreçte dünya çapında pek çok ülkede iş yerleri kapatılmış, turizm, sanat, kültür ve eğitim etkinlikleri durdurulmuş, sokağa çıkma yasakları ve sosyal mesafe kuralları uygulanmıştır. Son iki yıl içerisinde pek çok ülke, kurum ve milyonlarca insan bu süreçten oldukça zarar görmüştür. Özellikle eğitim ve öğretim alanında oluşacak aksamaların gelecek kuşaklar açısından da uzun süreli sorunlara neden olacağı açıktır. Dolayısıyla bu dönemde yapay zeka uygulamalarının eğitim sürecine dahil edilmesi yaşamsal bir öneme sahip olmuştur. Eğitimde öğrenci bilgilerine dayalı veri madenciliği ve öğrenci analitiği kullanılarak yapay zeka sistemlerine dayalı çevrimiçi eğitim kursları düzenlenmiş ve eğitim öğretim etkinliklerinin aksaması önlenmeye çalışılmıştır. Questa, Cognii ve Kitaptive gibi uygulamalar yapay zeka sistemlerinin kurulmasına veri sağlamak için kullanılarak Knewton, Century Tech, Voleybolu ve Querium gibi yapay zeka destekli eğitim platformları oluşturulmuştur (Raza, 2020). Yin ve Moore (1987) yapay zeka sistemlerinin özel eğitim alanında kullanılması; Zawacki-Richter, Marin, Bond ve Gouvernour (2019) yapay zeka sistemlerinin yüksek öğretimde kullanılması ve Timms (2016) yapay zeka sistemlerine dayalı eğitici robotlar ile akıllı sınıfların eğitim sisteminde kullanılması; Uçar ve Uludağ (2018) Türk eğitim sisteminde akıllı sınıf uygulamaları; Bahçeci ve Gürol (2010) ise yapay zekaya dayalı zeki öğretim sistemlerinin eğitimde kullanılması üzerine çalışmalar yürütmüşlerdir.

### Sonuç

Sonuç olarak, günümüzde yapay zeka sistemleri çok hızlı bir şekilde gelişim ve yayılım gösterdiğinden, gelinen noktada yapay zekanın karşısında durmanın gereksiz bir uğraş olacağı açıktır. İnsanlar yapay zeka sistemleriyle yarışmak yerine onu kullanma ve yönetebilme becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Devletlerin en küçük birimlerinden en üst birimlerinde çalışanlara, toplumun en yaşlı bireylerinden en genç bireylerine değin yapay zeka sistemlerini anlayacak ve uyum sağlayacak düzeye gelebilmeleri için eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Ayrıca yapay zeka sistemlerinin kötüye kullanımını engellemek için kontrol ve denetim mekanizmalarının kurulması, çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesi açısından yarar sağlayacaktır. Tüm bunların yanında özellikle eğitim alanında yapay zekanın kullanılması bir çok konuda pratiklik sağlayacak ve önemli katkılar getirecektir. Yapay zeka sistemlerinin tüm bilim alanları ve toplum üzerinde yaptığı etkilere ancak eğitim sistemi ile uyum sağlanabilir. Öte yandan eğitim sistemi, bireyleri yapay zekanın oluşturduğu değişime hazırlarken de yapay zeka sistemlerinden yararlanmaktadır. Özellikle son dönemlerde insanlık için büyük tehdit oluşturan salgın ve felaketlerin yaygınlaşmasıyla eğitim sistemlerinin yapay zeka eksenine oturtulması daha bir önem kazanmıştır. Yapay zeka sistemleri doğru amaçlar ile kullanıldıkları sürece insanlık için olumlu dönüşümlerin yaşanmasını sağlayacak ve gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu amaçla başta toplumun değişimine ve bilinçlenmesine en büyük katkıyı sağlayan eğitim bilimciler olmak üzere tüm disiplin alanlarından bilim insanlarının bu alandaki çalışmalara katkı sağlaması gerekmektedir.

### Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### Kaynakça

- Acar, O. (2020). *Yapay zeka fırsat mı yoksa tehdit mi?*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Adalı, E. (2017). Yapay zeka. M. Karaca (Ed.) *İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ* içinde (ss. 8-13). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi.
- Altun, D. (2019). Sanal gerçeklik ve yapay zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 139-157). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aslan, C. ve Doğan Güldenoğlu, B. N. (2018). Çok satılan çocuk edebiyatı kitaplarında çocuk hakları üzerine bir çözümleme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.), *Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* içinde (ss. 90-102). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, A. (2019). Devlet erkinin yönetim paradigmasının yapay zeka bağlamında dönüşümü. G. Telli (Ed.), *Yapay Zeka ve Gelecek* içinde (ss. 65-87). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Bahçeci, F. ve Gürol, M. (2010). Eğitimde Akıllı Öğretim Sistemleri Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi. *Engineering Sciences*, 5(2), 121-128.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., and Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Clark, A. (2003). Artificial intelligence and the many faces of reason. S. P. Stich (Ed.) *Philosophy in mind* içinde (ss. 309-321). Malden: Blackwell Publishing.
- Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. E. (2018). Zeka ve ölçülmesi (N. Demirtaşlı, Çev.) E. Tavşancıl (Ed.), *Psikolojik test ve değerlendirme testlere ve ölçmeye giriş* içinde (ss. 277-309). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Copeland, J. (1998). *Artificial intelligence: A philosophical introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Demir, O. (2019). Sürdürülebilir kalkınma için yapay zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 44-63). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Dick, S. (2019). Artificial intelligence. *Harvard Data Science Review*, 1(1), 1-8. doi: 10.1162/99608f92.92fe150c
- Dreyfus, H. L. (1981). From micro-worlds to knowledge representation: AI at an impasse. *Mind design*, 161-204.
- Elkind, D. (1969). Piagetian and psychometric conceptions of intelligence. *Harvard Educational Review*, 39(2), 319-337.
- Erkuş, A. (1998). Goleman'ın duygusal zeka görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 31-40.
- Esin, E. M. (2019). Yapay zekanın sosyal ve teknik temelleri. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 110-138). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Günay, D. ve Şişman, B. (2019). Bilgi ve eğitim teknolojileri okuryazarlığı. A. D. Öğretim-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (ss. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Holmes, W., Bialik, M., and Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- İnce, G. (2017). İnsanlığın yapay zeka ile imtihanı. M. Karaca (Ed.) *İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ* içinde (ss. 14-17). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi.

- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. doi: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm\_v5i1001
- Karaca, B. ve Telli, G. (2019). Yapay zekanın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 172-185). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Kılınç, D. ve Başeğmez, N. (2019). *Uygulamalarla veri bilimi yapay zeka ve makine öğrenmesi* (3. Baskı). İstanbul: Abaküs.
- Kırpınar, İ. (2019). *Bilişsel psikoloji kognitif yetiler yapay zeka, epistemoloji, felsefe, dilbilim, matematik, nörobilimler ilişkisi*. İstanbul: Psikonet Yayınları Uzman Serisi.
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 298-311. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Köroğlu, Y. (2017). *Yapay zeka'nın teorik ve pratik sınırları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kutlusoy, Z. (2019). Felsefe açısından yapay zeka. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 25-43). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Kuzgun, Y. (2017). Zeka ve yetenekler insanın en önemli araçları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (ss. 13-70). Ankara: Nobel.
- McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence*, 171(18), 1174-1182. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.009>
- Özgeldi, M. (2019). Yapay zeka ve insan kaynakları. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 198-222). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Öztürk, K. ve Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekaya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Popenici, S. A., ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13. doi: 10.1186/s41039-017-0062-8
- Raza, K. (2020). Artificial intelligence against COVID-19: A meta-analysis of current research. *Big Data Analytics and Artificial Intelligence Against COVID-19: Innovation Vision and Approach*, 78, 165-176. doi: 10.1007/978-3-030-55258-9\_10
- Sariel, S. (2017). Günümüzde yapay zeka. M. Karaca (Ed.) *İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ* içinde (ss. 21-25). İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi.
- Say, C. (2018). *50 soruda yapay zeka*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.





- Schultz, D. P. ve Ellen-Schultz, S. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence" objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292
- Telli, G. (2019). Yapay zeka ve geleceğin meslekleri. G. Telli (Ed.), *Yapay zeka ve gelecek* içinde (ss. 186-197). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Thorndike, R. M. ve Thorndike-Christ, T. (2017). Yetenek testleri (M. Otrar, Çev.) M. Otrar (Ed.) *Psikolojide ve eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 374-421). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712. doi: 10.1007/s40593-016-0095-y
- Toker, F., Kuzgun, Y., Cebe N. ve Uçkunkaya, B. (1968). *Zeka kuramları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu.
- Tuğluk, M. N. ve Gök-Çolak, F. (2019). Sanayi toplumu ve eğitimi. A. D. Öğretir-Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* içinde (ss. 305-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Turing, A. M. (1950). *Computing machinery and intelligence*. *Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, (pp. 433-460). Retrieved from <https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>
- Uçar, A. ve Uludağ, M. H. (2018). Nesnelerin İnterneti (IoT) ile akıllı sınıf ve öğrenci takip sistemi tasarımı. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 9(2), 591-600.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, A. ve Kaya, U. (2021). *Derin öğrenme* (3. Baskı). İstanbul: Kodlab.
- Yin, R. K., and Moore, G. B. (1987). The use of advanced technologies in special education: Prospects from robotics, artificial intelligence, and computer simulation. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1), 60-63.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., and Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>





## Development of Artificial Intelligence in History and Its Usage in Education

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	04.15.2021	07.07.2021	07.15.2021

Fatma Coşkun <sup>1</sup> ve H. Deniz Gülleroğlu <sup>2</sup>  
Ankara University

### Abstract

This study is a review article created by scanning the studies in the field of artificial intelligence. Artificial intelligence studies which emerge as a result of imitating human intelligence can be expressed as machines modeling of human learning. Today, the foundations of artificial intelligence, which finds a field of study in many disciplines, can be traced back to the seventeenth century. Artificial intelligence studies gained importance in the modern sense during and after the Second World War. Although the history of artificial intelligence systems is not very old, it has developed very rapidly and started to be used widely in almost all areas of life. The aim of this study is, Although it is a relatively new field, it is to discuss the development of artificial intelligence from the past to the present, which is rapidly developing and affects almost all discipline areas, and to discuss the point where artificial intelligence has come, based on the relationship between artificial intelligence and human intelligence, whether it poses a threat or advantage to humanity and its possible effects on education. It is aimed to contribute to the field by including studies that can set an example for the use of artificial intelligence in the education system that has come to a deadlock due to the global epidemic.

*Keywords:* Artificial intelligence, artificial intelligence and education, human intelligence.

*Ethics Committee Decision:* Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

<sup>3</sup>PhD. Student, Graduate School of Educational Sciences, Department of Educational Measurement and Evaluation, e-mail: fatmacoskuncf@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6388-3504>

<sup>4</sup>*Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Measurement and Evaluation, e-mail: denizgulleroglu@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0001-6995-8223>

### **Purpose of the study**

Today, small businesses, large companies, institutions, organizations and states that want to survive for many years and aim to be permanent and successful have to develop and use artificial intelligence systems. Artificial intelligence systems are generally cognitive optimizations that can help organizations and organizations to make more accurate and effective decisions by processing big data. These systems can be used in all areas from planning human resources to development steps to be taken by governments. The use of artificial intelligence systems is mandatory for information processing, classification, control, scaling, optimization and making the right decisions that are important for states. (Aydın, 2019). Therefore, states that want to dominate the future should use these systems. Developed countries, who are aware of this situation, revise their education systems again in order to develop and disseminate artificial intelligence systems. Countries such as China and America that have achieved significant success in the field of artificial intelligence have transformed their education systems towards the use and development of artificial intelligence systems (Knox, 2020). In this study, the concrete development of artificial intelligence systems, which are becoming more and more widespread, the relationship between human intelligence and its effect on the education system are discussed.

**A brief history of artificial intelligence.** Although the beginning of artificial intelligence studies can be based on the robot drawings of Al-Jazari (1136-1206), the importance of artificial intelligence studies in modern terms was experienced during and after the Second World War. Alan Mathison Turing changed the fate of the war by inventing the first fully automatic code breaking machine, which he called "Bombe" during the Second World War and which could be considered important under the conditions of that day (Acar, 2020). After the Second World War, many researchers, especially Alan Turing, started to work on artificial intelligence independently. Alan Turing gave a lecture on artificial intelligence for the first time in 1947 and announced that intelligent machines could be invented by combining artificial intelligence and computer programs (McCarthy, 2007). In his article "Computing Machinery and Intelligence" published in 1950, Alan Turing said, "Can machines think?" discussing the question. Making explanations based on the synthesis of the words "machine" and "thinking", Turing formed the intellectual foundations of artificial intelligence (Turing, 1950).

Although it is accepted as the founding father of artificial intelligence, Alan Turing, the term "artificial intelligence" was used for the first time in 1956 at Dartmouth College in a workshop organized by John McCarthy on artificial intelligence. Besides John McCarthy, important names of the field such as Marvin L. Minsky (Massachusetts Institute of Technology-MIT), Nathaniel Rochester (International Business Machines-IBM) and Claude Shannon (Bell Laboratories) were also featured in this event on artificial intelligence (Dick, 2019). In the continuation of this activity, artificial intelligence studies gained momentum and important artificial intelligence programs such as Aziz (1961), Benzeşim (1963), Eliza

(1965), Bilgin (1970) and Trainee (1979) were developed respectively (Kutlusoy, 2019). The first human-like intelligent robot was built in Japan in 1972 with the name WABOT-I (Acar, 2020). However, between 1974 and 1980, many publications were made that criticized artificial intelligence studies negatively, and states were influenced by these articles and gave up funding for artificial intelligence studies. This period is called "Artificial Intelligence Winter". In the 1980s, when Britain allocated funds to compete against Japan in artificial intelligence studies, the field of artificial intelligence gained momentum again (Öztürk & Şahin, 2018). The defeat of the world chess champion Garry Kasparov in the chess match of the program called "Deep Blue" produced by IBM in 1997 made a big impact. Garry Kasparov competed and lost in this match against a program that could handle 200 million chess moves per second. With this incident, it has been seen that computers may be better than humans in some areas (Schultz & Ellen-Schultz, 2007).

**Artificial intelligence and human intelligence.** Artificial intelligence studies that emerge as a result of imitating human intelligence can be expressed as machines modeling human learning. Considering that learning processes occur in the brain in humans, it seems possible to examine the structure of the brain and create it on machines. Based on the fact that the learning event in humans occurs through interaction in brain cells called neurons, artificial neural networks have been created on computers and the learning event has been simulated (Yılmaz & Kaya, 2021). According to McCarthy, who is regarded as one of the pioneers of artificial intelligence studies, if human intelligence and learning phenomena are understood and defined to the finest details, machines will be able to learn by imitating this situation and have the ability to learn. (McCarthy, 2007).

**Artificial intelligence and education.** The development of systems based on artificial intelligence not only changed the human profile expected to be trained by education systems but also changed the educational structure and functioning. Today, thanks to artificial intelligence applications, processes such as personalized training programs, individual performance tracking, course content preparation, and determining the teaching model have increased the quality of education with the use of big data sources (Karaca & Telli, 2019). With the development of artificial intelligence and technology, it has been possible to continue education independent of time and space. In addition, with the integration of artificial intelligence into education systems, alternative options such as free choice (flexible service), personalized learning and project-based learning have been included in education. Today, artificial intelligence systems are mostly used in education in the fields of distance education, online learning (e-learning), virtual reality, and refined reality (Tuğluk & Gök-Çolak, 2019). With the artificial intelligence systems, changes have occurred in both the type of people expected to be trained by the education system and the way education functions (Demir, 2019). Especially in the pandemic conditions that all countries of the world have had to cope with in the last two years; The problems experienced in compulsory distance education showed that educational technologies and artificial intelligence should be used effectively and that artificial

intelligence can be used functionally in solving the problems experienced. After this period, it is predicted that artificial intelligence studies will increase even more and will be widely used in solving problems in education. As a matter of fact, there has been a recent increase in studies and publications on the use of artificial intelligence systems in education. Chassignol, Khoroshavin, Klimova, and Bilyatdinova (2018) discussed the effect of artificial intelligence on education under the titles of personalized educational content, innovative teaching methods, technology-supported assessment, and the relationship between student and teacher. Especially with the important developments in the field of artificial intelligence in recent years, these technologies have come to a position that can make important contributions to the field of education. While in traditional classrooms, the teacher cannot completely eliminate the learning deficiencies by taking care of each student individually, the learning deficiencies of the students can be minimized thanks to the personalized education contents. Since artificial intelligence systems used in education analyze the big data obtained from students, they can provide more detailed results than classical assessment methods (Chassignol et al., 2018).

### **Results**

It is obvious that it will be an unnecessary endeavor to stand against artificial intelligence at this point since today's artificial intelligence systems develop and spread very rapidly. Instead of competing with artificial intelligence systems, people should focus on improving their ability to use and manage them. From the smallest units of the states to those working in the highest units, from the oldest individuals to the youngest individuals of the society, they should be subjected to training in order to understand and adapt to artificial intelligence systems. In addition, the establishment of control and inspection mechanisms to prevent the abuse of artificial intelligence systems will be beneficial in terms of healthier work. Besides all these; The use of artificial intelligence especially in the field of education will provide practicality and contribute significantly to many issues. The effects of artificial intelligence systems on all discipline areas and society can only be adapted to the education system. On the other hand, the education system makes use of artificial intelligence systems while preparing individuals for the change caused by artificial intelligence. Especially with the spread of epidemics and disasters that pose a great threat to humanity in recent years, it has become more important to place education systems on the axis of artificial intelligence. As long as artificial intelligence systems are used for the right purposes, they will ensure positive transformations for humanity and contribute to its development. For this purpose, scientists from all discipline fields, especially educational scientists who have contributed to the change and awareness of society, should contribute to the studies in this field.

### **Ethical Committee Decision**

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

## Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları

**Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.**

### YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

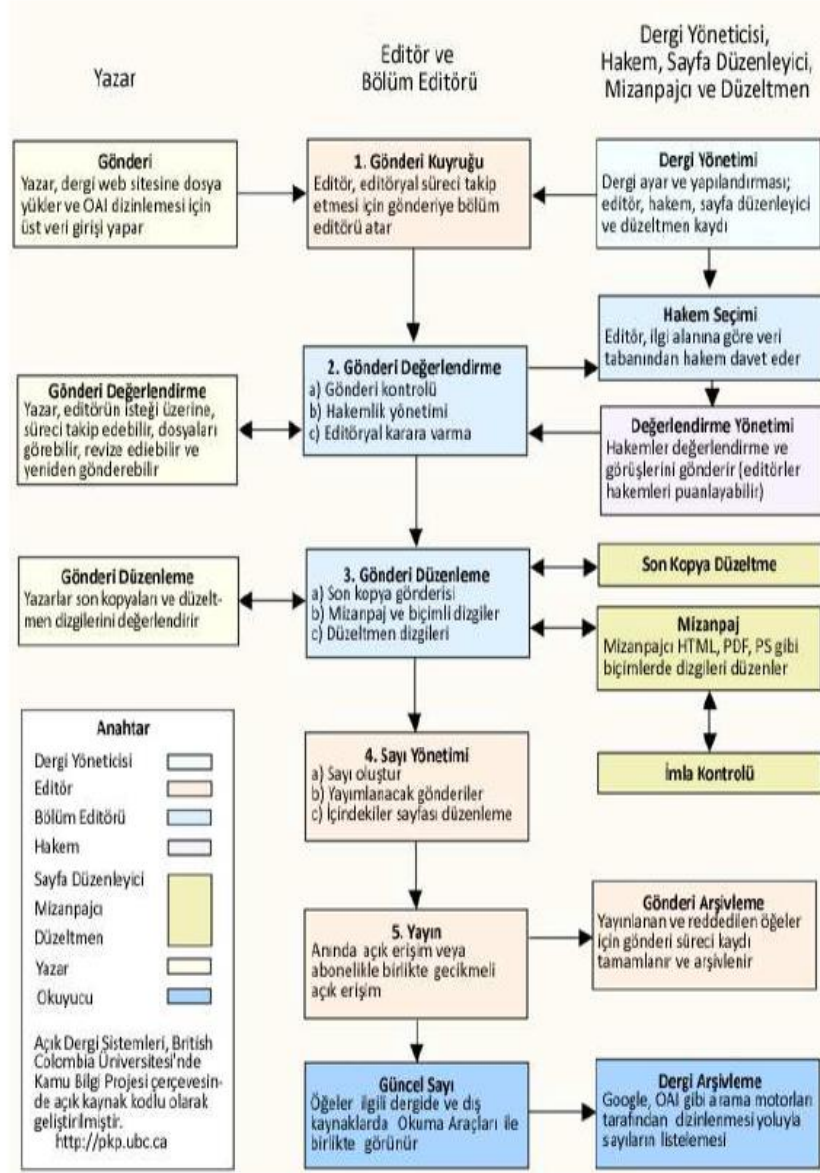
1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynakçası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.



7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

## YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

### Bişimsel Özellikler

**Sayfa Yapısı:** Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

**Yazı Tipi ve Boyutu:** Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

**Paragraf Yapısı:** Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

**Sayfa ve Sözcük Sınırı:** Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

### Makalenin Bölümleri

**Başlık:** Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalananmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

**Yazar Adları:** Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

*Yazar İsimlerinin Yazımı*

<b>Durum</b>	<b>Örnek Yazım</b>
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

**Öz ve Abstract:** Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

*Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,*

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

*Alanyazın (literatür) taraması* ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Kuramsal yönelimli* bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Yöntembilimsel* bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

**Ana Metin:** Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

**Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,**

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

#### **Yöntem bölümünde,**

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

#### **Bulgular bölümünde,**

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,**

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

### Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

### Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılır.

### Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

*Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri*

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	<b>Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
2	<b>Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
3	<b>Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</b>
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

### Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.



Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejantta) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

#### **Kaynak Gösterimi**

**Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.**

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

### **Metin İçinde Kaynak Gösterimi**

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında .... (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları .....

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: ..... (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ....., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..... , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler*

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
<b>Tek yazarlı</b>	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
<b>İki yazarlı</b>	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
<b>Üç yazarlı</b>	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
<b>Dört yazarlı</b>	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

<b>Beş yazarlı</b>	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
<b>Altı veya daha fazla yazarlı</b>	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
<b>Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)</b>	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
<b>Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)</b>	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

### Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için \* işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

### Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

#### Sürelî Yayınlar

#### Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrimiçi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisosbil/issue/34383/380942> adresinden erişilmiştir.

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden erişilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

#### 8. Yazarı belirtilmemiş çevrimiçi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*.  
<http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden erişilmiştir.

#### 8. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

#### 9. Çevrimiçi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.  
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

#### 10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

#### 11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

#### 12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

### Kitaplar

#### 1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

#### 2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

#### 3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü  
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].  
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden erişilmiştir.
5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap  
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden erişilmiştir.
6. Kitap bölümünün basılı hali  
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap  
Joint Committe on the Standards for educational and psychological testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

#### **Sözlü ya da Poster Bildiriler**

1. Sözlü Bildiri  
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri  
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti  
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden erişilmiştir.

#### **Tezler**

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez  
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Yayımlanmamış doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 9516016).



2. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez  
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden erişilmiştir.
3. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)  
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler  
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 431269).

#### **Resmi Gazete ve Yönetmelikler**

*Milli Eğitim Temel Kanunu* (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

#### **Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları**

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu  
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden erişilmiştir.
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu  
American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor  
Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

#### **İnternette Alınan Bilgiler**

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.

<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

### Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

*Purpose and Significance:*

*Method:*

*Results:*

*Discussion and Conclusions:*

### Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde ( $F$ ,  $p$  gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde .... gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin ( $p$ ) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

**NOTES FOR CONTRIBUTORS**

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

**Title**

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

**Author(s) Name(s) ORCID Number**

*Affiliation(s)*

**Abstract**

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

**Introduction**

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

**Method**

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

**Results / Findings**

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

### **Discussion and Conclusions**

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

### **References**

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

**Kaynakça**

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2009)

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2021

Cilt: 54

Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2021

Volume: 54

Issue: 3

