

e-ISSN 2667-7938

Yıl: 2021 Cilt: 3 Sayı: 6

Year: 2021 Volume: 3 Issue: 6

IZUJED IZU Journal of Education

**İZÜ
EĞİTİM
DERGİSİ**

 **Istanbul
Zaim
Universitesi**



İZÜ EĞİTİM DERGİSİ

IZU Journal of Education

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



İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Adına Sahibi <i>Owner on behalf of Istanbul Sabahattin Zaim University</i>	Mehmet BULUT İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörü
Yayın Kurulu <i>Editorial Board</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Ali GÜNEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Editör <i>Editor-in-Chief</i>	İbrahim GÜNEY <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Yönetim Editörü <i>Managing Editor</i>	Kamil Arif KIRKIÇ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>
Editör Yardımcıları <i>Vice Editors</i>	Hatice KADIOĞLU ATEŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Mustafa ÖZGENEL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Elif KAYA <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i> Nurbanu ŞAHİN HATİPOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i>

Yönetim Yeri <i>Head Office</i>	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İnternet Adresi <i>Web Address</i>	https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed
Yayın Türü <i>Publication Type</i>	Yerel Süreli / Periodical Yılda iki sayı yayımlanır: Bahar ve Güz Published two issues per year: Spring and Fall
Online Yayınlanmaktadır <i>Published Online</i>	E-ISSN : 2667-7938
Derginin Tarandığı Kaynaklar	 
Bilim Danışma Kurulu <i>Science Advisory Board</i>	
<p>Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ali GURBETOĞLU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Aytaç AÇIKALIN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bayram Ali ERSOY <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Besra TAŞ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bilal YILDIRIM <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Bülent DİLMAÇ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i></p> <p>Carlos HERVÁS GÓMEZ <i>University of Seville</i></p> <p>Elif Esra ARIKAN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Emin AYDIN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Emine Gül ÖZENÇ <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i></p> <p>Emrah GÖRGÜLÜ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Erol SÜZÜK <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Ertuğrul ORAL <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>	<p>Kamisah OSMAN <i>The National University of Malaysia</i></p> <p>Kasım VARLI <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Latife KABAKLI ÇİMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>María-Dolores DIAZ –NOGUERA <i>University of Seville</i></p> <p>Mehmet Ali ÇORLU <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Mehmet ÖZENÇ <i>Gaziantep Üniversitesi</i></p> <p>Metin BOŞNAK <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Midrabi Cihangir DOĞAN <i>Marmara Üniversitesi</i></p> <p>Muhittin SAĞIRLI <i>İstanbul Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Sami TOPÇU <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa ŞEKER <i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i></p> <p>Mustafa Yüksel ERDOĞDU <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Mümin YAMANKARADENİZ <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p> <p>Necmettin ÖZMEN <i>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi</i></p>

Fatma YAŞAR EKİCİ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Hakan AKÇAY
Yıldız Teknik Üniversitesi

Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi

Hanife Gülhan ORHAN KARSAK
Kırklareli Üniversitesi

Hanna DAVID
Tel Aviv University

Hasan BACANLI
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Hasan Said TORTOP
Aydın Üniversitesi

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İbrahim DEMİR
Yıldız Teknik Üniversitesi

İbrahim TAŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İbrahim YILGÖR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İzzet ER
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Nüket AFAT
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Orhan AKINOĞLU
Marmara Üniversitesi

Osman ÖZDEMİR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Ramazan KORKMAZ
Maltepe Üniversitesi

Remziye CEYLAN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Sam DAKKA
Sheffield Hallam University

Sefer ADA
Gedik Üniversitesi

Servet BAYRAM
Yeditepe Üniversitesi

Turgay ŞİRİN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Victor Hugo PERERA RODRIGUEZ
University of Seville

Yusuf CERİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Araştırma Makaleleri/ Research Articles

- Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi** 75
Investigation Of The Effect Of Distance Education Applications On Learning Levels Of Secondary School Students
Ömer TEVETOĞLU, Tuncay AKÇADAĞ
- Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** 98
Investigation of the Relationship Between Teachers' Self-Efficacy and Classroom Management Skills
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR, Oğuz ÇELİK
- Yüz Yüze ve Online Eğitim Gören Yabancıların Türkçe Öğrenme Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği*** 128
Examining the Factors Affecting the Turkish Learning Levels of Foreigners Studying Face-to-face and Online: Ankara University TÖMER Example
Nermin Betül TANMAN, Mustafa ÖZGENEL

Derleme Makaleleri/ Review Articles

- Türkiye’de Evlilik Uyumu ile İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi** 149
Examination of Doctoral Theses Written on Marital Harmony in Turkey
Hanifi PARLAR, Aslıhan ŞENLİ

Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

Ömer Tevetoğlu¹

Tuncay Akçadağ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine hazırbulunuşluk düzeyleri ile uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama, korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Maltepe İlçesi ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam eden 389 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Gülbahar (2012) tarafından geliştirilen "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyi Ölçeği" ve "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak verilere ait frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma istatistiksel değerleri hesaplanmıştır. Verilerin homojen dağılıma sahip olduklarının tespitiyle değişkenler arasındaki farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmada parametrik testlerden t-Testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılıkların anlamlı bulunması durumunda hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için post-hoc LSD testi uygulanmıştır. Analizler sonucu ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu, Fen Lisesi öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan EBA(Eğitim Bilişim Ağı) sisteminin ders yılı başlangıcında zorunlu katılımın sağlanacağı interaktif eğitimler ile verilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, hazırbulunuşluk ve memnuniyet

Investigation Of The Effect Of Distance Education Applications On Learning Levels Of Secondary School Students

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the readiness levels of secondary school students for distance education processes and their learning levels in distance education processes. In this study, one of the quantitative research models, relational survey, correlation method was used. The sample of the research consists of 389 students who continue their education in secondary education institutions in Maltepe District of Istanbul. As the data collection tool developed by Gülbahar (2012) the "Readiness and Expectation Level Scale for the E-Learning Process" and "Scale for Satisfaction with the E-Learning Process" were used. In the analysis of the data, first of all the frequency, percentage

¹Öğretmen, Mehmet Salih Bal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, omertevetoglu@gmail.com ORCID: 0000-0002-6142-4689

² Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, takcadag@fsm.edu.tr ORCID: 0000-0002-9131-2039

Atıf: Tevetoğlu, Ö. ve Akçadağ, T., (2021) . Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 75-94.

DOI: 10.46423/izujed.946151

distributions, arithmetic mean and standard deviation statistical values were calculated. T-Test, one of the parametric tests, was used in pairwise comparison, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used in the comparison of more than two groups in order to reveal the difference between the variables by determining that the data had a homogeneous distribution. If the differences were found to be significant, the post-hoc LSD test was applied to determine between which groups.

As a result of the analyzes, it was determined that the readiness level of the secondary school students for the distance education processes was high, and the readiness levels of the Science High School students showed a significant difference compared to the other school types.

In order to increase the readiness level of secondary school students, the EBA (Educational Information Network) system used by the Ministry of National Education should be provided with interactive trainings at the beginning of the academic year, in which compulsory participation should be ensured.

Keywords: Distance education, readiness for distance education, satisfaction with distance education

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, the increase in the numerical presence of people who hope to develop and train themselves in all areas of education and life and are aware of the fact that they can achieve this through education has resulted in the differentiation, diversification and becoming much more comprehensive in every field of education. Education and training activities, where there is no limitation of time and space, that can appeal to every age and everywhere, and that allow people to learn lifelong, started (Koloğlu, 2016). The fact that distance education and training activities have removed the limits of space and time is widely used in our age in terms of providing lifelong learning, and its economic dimension makes it inevitable. In this age when it is difficult to keep up with the pace of technological transformation and change, distance education, which can be an alternative to face-to-face and school education, has become indispensable (Burrell & Morgan, 1979; Koçyiğit & Uşun, 2020). In the Covid-19 pandemic process, distance education has become a method of application in terms of being an easy method to apply and ensuring the continuity of educational activities.

Method

This research, which is conducted to examine the effects of distance education applications on the learning levels of secondary school students, is a quantitative research study that tries to demonstrate the efforts of explanation using the relational scanning model. Relational screening model is used to describe the effects of students studying in secondary education institutions, which are the source of the subject, on their education levels during distance education in terms of personal qualities, access to technology, technology use skills, motivation and attitude, success and satisfaction.

The use of simple and random sampling method was deemed appropriate in this study. The universe of the research; In the second period of the 2020-2021 academic year, a total of 17134 students studying in secondary education institutions in Maltepe district of Istanbul province, and the sample consists of secondary education students studying in schools affiliated to Maltepe MEM in Istanbul. In the study, the scale was applied to 389 secondary school students studying in Maltepe district.

Findings And Discussion

It has been observed that secondary education students have higher levels of technical skills among the readiness dimensions of distance education processes. According to another result obtained in line with the findings, it is seen that secondary school students have medium level skills in transmission and usefulness, which are among the readiness dimensions of distance education processes. It was concluded that the expectation levels of the students about distance education processes are high in the factors affecting success. It has been concluded that there is no significant difference according to their gender in the readiness and expectations of students in relation to distance education processes. It was determined that there is a moderately significant positive correlation between students' level of readiness and expectation regarding the distance education process and their satisfaction. Finally, it was concluded that the readiness and expectation levels of students regarding the distance education process predicted their satisfaction

Giriş

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler çağ itibarıyla, hayatın her alanını etkilemekle birlikte özellikle eğitim alanında kalıcı ve köklü değişimler yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Bunlardan biri de bilgiye ulaşabilme konusunda uzam, zaman, yaş vb. faktörlerden kaynaklanan engelleri ortadan kaldırıp kişilerin yaşam boyu öğrenebilmesine imkân tanıyan uzaktan eğitim kavramının da giderek yaygın hâle gelmesidir. Uzaktan eğitim, öğrenme süreçlerinde öğrenci ve öğretmenin farklı uzamlarda olduğu, öğrenciye eğitim ortamı, eğitim zamanı ve eğitim mekânı bakımından bireysellik, bütüncül bağımsızlık ve esnek çalışma imkânı sunabilen sistemli bir eğitim ve öğretim teknolojisidir (Uşun, 2006).

Tarihî seyir içerisinde eğitim sistemleri bakımından, birçok teknik, yöntem ve strateji kullanılagelmiş, teknolojik ve bilimsel gelişmeler ve toplumların da insanların da değişen ihtiyaç ve talepleri bağlamında her dönemde, farklı farklı öğrenme ve öğretme ortamları önemini ortaya koymuştur (Topçu, 2017). 21. yüzyılın bilgi toplumunda, bilişim ve teknoloji alanlarında ortaya çıkan devasa dönüşüm, değişim ve gelişim de yeni kavramlar ortaya çıkarmıştır ki bunlardan biri uzaktan eğitimidir (Aker, 2002; Yıldız, 2016). Uzaktan eğitim, süregelen öğretim ve öğrenme yöntemlerinin sınırlı oluşu sebebiyle sınıf ortamındaki faaliyetlerin gerçekleştirilme imkânının olmadığı durumlarda, öğretim ve eğitim faaliyetlerini planlayanlar ile gerçekleştirenler yani öğrenciler arasında etkileşimin ve iletişimin hususi olarak hazırlanan öğretim birimleri ve farklı uzamlar vasıtasıyla bir ana merkezden öğretme biçimi; yöntemidir (Ak, Oral ve Topuz, 2018; Kaya, 2002). İçten'e (2006) göre uzaktan eğitimin; alışlagelmiş klasik eğitim sorunlarına yönelik meydana çıkan, eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkililiği sağlamak için geliştirilen özel yöntemler ve ortamlar kullanan kurumlar tarafından uygulanan eğitim yöntemidir.

Uzaktan öğretim faaliyetlerinin başlıca dayanakları ise; kişilerin birbirinden bağımsız ve farklı eğitim-öğretim imkânları ihtiyacına sahip olması, süregelen uygulama yöntemlerinin bu ihtiyaca cevap verememesi, süregelen yöntemlere yeni imkânlar eklenerek bağımsız ve şahsî bir öğrenme ile kapsamlı ve kitlesel bir eğitim sağlanmasıdır. Oluşturulan bu farklı seçenekler, süregelen ve geleneksel hâle gelmiş eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeterli olmaktan uzak oluşunu gidererek bütün kesimlerin ve bireylerin eşit bir biçimde eğitim-öğretimden yararlanmalarını sağlamaktır. Dünyanın birçok ülkesinde, farklı türlerdeki eğitim-öğretim problemlerinin ortak çözümü uzaktan eğitim faaliyetleri olmuştur (Cowles, 1989; Curabay ve Demiray, 2002; Dündar, vd., 2017: 201). Uzaktan eğitim faaliyetinde e-posta, telekonferans yahut bilgisayarlı konferans ve internet ağı gibi çok mekânlı sunum sistemlerinden

faaydalanılmaktadır. Bu sistem ve sistem araçlarıyla, öğretenler öğrenenlere, öğrenenler öğretenlere ve öğrenenler öğrenenlere sorular ve yanıtlar gönderip, onlardan alabilmektedir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim; eğitimin daha büyük ve geniş toplumsal kitlelere götürülmesi, eğitimde imkân ve fırsat eşitlenmesinin sağlanması, bireylerin şahsî ihtiyaçlarına yönelik basit güncellemelere imkân tanınması, eğitimdeki ekonomik maliyetleri düşürmesi, farklı ortamlardaki uzmanlardan faydalanabilmesi ve öğrenen kişi merkezli olması açısından süregelen yöntemlere göre avantajlı bir yapı çizmektedir (Gökçe, 2008; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010).

Uzaktan eğitimin sahip olduğu özellikler arasında aşağıdaki maddeler sıralanabilir:

- Uzaktan eğitim faaliyetleri kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilen öğretici ile yapılan akademik eğitimlerdir.
- Mekân sınırlamasının olmamasından dolayı eğitime erişim konusunda esneklik olumlu yönüdür.
- Öğrenci ve öğretmenler arasında etkili iletişim sağlanmasından dolayı grubu oluşturan üyeler arasında bağ oluşumunu sağlar.
- Uzaktan eğitim, öğretmen, öğrenci ve öğrenme materyallerinden oluşan bir topluluk olduğundan dolayı sosyal ağ/topluluk oluşturmaya yönelir (Berg ve Simonson, 2016).

Uzaktan eğitim, yukarıda belirtilen özelliklerin yanı sıra sınırlılıkları da mevcuttur: öğretmen ve öğrenci toplulukları arasında iletişimin kurulmasının zor olması, öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin sınırlanmasına neden olması, kişisel öğrenme alışkanlığına sahip olmayan bireylerde etkin olmaması, aynı zamanda çalışmak zorunda olan öğrencilerin kendilerine ayırmış oldukları zamanı sınırlama, ders içeriklerinin uygulama olan bölümlerinde istedik sonuçların alınamaması, yetenek ve tavır kazanımlarını sağlamaya yönelik alışkanlıklarına katkı sağlayamama, ulaşım ve teknolojik altyapıya ait donanımlara bağımlı olma (Bolliger ve Martin, 2018; Kaya, 2002).

Uzaktan eğitimin öğretim ortamı, belli başlı yazılımların kullanılmasıyla oluşmuş bir sistem vasıtasıyla sağlanır. Bu sistem, çevrimiçi ağ vasıtasıyla öğretim ortamının yönetimini sağlar ve öğretim-öğrenme faaliyeti için belirli değişkenleri bir araya getiren bir sistem hâlini alır (Altuncu vd., 2009; Curabay ve Demiray, 2002; Haznedar ve Baran, 2012; Nichols, 2003). Farklı bir deyişle, öğretim programı ve derslerin çevrimiçi ağ üzerinden bazen eş zamanlı bazen de eş zamansız hâliyle yürütüldüğü, kullanıcıya öğretim ortamında birçok imkân (mesajlaşma, rapor alma, ödev verme, anket, tartışma ve forum, etkileşimli sanal sunumlar, öğrenme materyali paylaşma, ekleme, düzenleme, video, animasyon) tanıyan bir uzaktan eğitim faaliyeti yazılımı olarak da tanımlanabilir.

Farklı mesafelerde gerçekleştirilen bu eğitim faaliyetlerinde öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri etkili bir etkileşime sahiptir (İçten, 2006; Moore, 1989; Ural, 2005; Yıldız, 2015). Nitekim Garrison, Anderson ve Archer'a (2000) göre uzaktan eğitim platformlarında öğrencinin duyuşsal nitelikleri gerekli olan ilgiyi göstermediğini belirtmelerine rağmen; öğretmen, öğrenci ve öğretim materyalleri arasındaki etkileşim gücü öğrencinin tutum ve güdülemesini olumlu yönde etkilemektedir. Cookson'a (1989) göre ise de uzaktan eğitim uygulamalarında donanımsal yöntemlerin öne çıktığını öğrencilerin ruhsal ve sosyal durumlarına yönelik çalışmaların yeterli olmadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim modelleri, Dünya genelinde var olan Covid-19 pandemi sürecinde uygulaması kolay bir yöntem olması ve eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilmesini sağlaması açısından başvurulan bir yöntem haline gelmiştir. Pandemi sürecinin yarattığı kriz ortamına rağmen son derece hızlı bir çözüm olmuş; yüz yüze eğitime uygun yapılandırılmış eğitim kurumları dahi bu eğitim yöntemi yerine web tabanlı uzaktan eğitim dersleri vasıtasıyla programlarını devam ettirebilmek için hızlı bir biçimde çalışmaya koyulmuş ve son derece hızlı bir biçimde bu geçiş süreci tamamlamıştır (Lau, Yang ve Dasgupta, 2020).

Pandemi sürecinde birçok ülke gibi Türkiye’de de eğitim faaliyetlerine ara verme kararı almıştır. Covid-19 pandemi sürecinden dolayı eğitim kurumlarının eğitim faaliyetlerine ara vermesi ve bu sürecin uzama olasılığının yüksek olması, eğitim faaliyetlerini devam ettirmek için farklı seçeneklerin ortaya çıkarılmasını neden olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından daha önce kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimin devam ettirilmesini gündeme getirilmiş ve sistemin sahip olduğu içeriklerin geliştirilmesine başlanmıştır. Milyonlarca öğrencinin pandemi sürecinde dışarı çıkamamasından dolayı eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi ortamlarda yapılmasını hızlandırmıştır. Bu süreçte EBA ve diğer uzaktan eğitim platformları önemli bir işlevi yerine getirmeye başlamıştır (Demir ve Özdaş, 2020). EBA, Yenilik ve Eğitim Müdürlüğü (YEGİTEK) bünyesinde yapımı ve gelişimi yapılan, çerçeve eğitim programları doğrultusunda öğretim materyallerine uygun içeriklerin öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulduğu internet altyapısına sahip ortamdır (Aktay ve Keskin, 2020). MEB, Pandemi koşullarından dolayı 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime başlamış ve uzaktan eğitim faaliyetlerini sağlayabilmek için EBA’nın sahip olduğu eğitim materyallerini çoğaltmış ve öğretmenler aracılığı ile çerçeve eğitim programlarına uygun videolar hazırlanmıştır. Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek adına internet kullanımının gerek altyapı gerekse ekonomik nedenler ile gerçekleştirilemediği yerler için TRT EBA kanalları yayın hayatına başlatılmıştır. Bu kanallar yolu ile eğitimin her düzeyinde bulunan öğrenciler için ders anlatımları yapılmıştır. TRT EBA’nın yanı sıra EBA’nın internet sitesine ulaşılmasını sağlamak için telekomünikasyon firmaları ile anlaşarak sınırlı düzeyde ücretsiz internet hizmeti öğrencilerinin hizmetine sunulmuştur (Emin, 2020).

MEB, EBA, TRT EBA üzerinden başlatılan uzaktan eğitim çalışmaları, EBA üzerinden “canlı ders uygulaması” olarak tüm sınıf düzeylerinde belirli saatlerde uygulanmak üzere devam ettirilmiştir (Can, 2020). Öğrenci-öğretmen etkileşiminin sağlanmasına yardımcı olan bu uygulama internet aracılığı ile ders faaliyetlerinin yapılabilmesine imkân vermiştir. İlk zamanlarında 8. ve 12. sınıf düzeyleri için kullanıma açılan sistem ilerleyen zamanlarda tüm eğitim kademeleri için kullanıma sunulmuştur. Bu hamleler sonucu doğrultusunda uzaktan eğitim kavramı, eğitimi oluşturan tüm hissedarların hayatında önemli bir konum sahibi olmaya başlamıştır.

Bu geçiş süreci son derece hızlı gerçekleştiği için öğrencilerde olduğu gibi eğitimciler için de uzaktan eğitimin şartlarına ve gereklerine uyum sağlamaları hususunda sınırlı sayıda değerlendirme çalışması yapılabilmıştır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Aktay ve Keskin, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Can, 2020; Dikmen ve Bahçeci, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Emin, 2020; Keskin ve Kaya, 2020; Tellî ve Altun, 2020). Gelişen bilişim teknolojileriyle beraber, hem öğretim programları, hem öğrenen ihtiyaçları, hem de öğretim programları ile bu programlarda kullanılan strateji, teknik ve yöntemler sürekli bir dönüşüm, değişim ve gelişim içerisindedir. Bu gelişmeler; öğrenenlerin isteklerinde ve

ihtiyacında, eğitimin işlevsel yönünde, öğretmenin rollerinde ve öğretim yöntemlerinde değişikliklere sebep olmaktadır (Çoban, 2013; Orhan ve Akkoyunlu, 1999).

Yapılan tüm teknolojik çalışmalar bilgiye erişimde eşitlik sağlanamadığı durumlarda, öğrencinin okuldan uzak bir öğrenme iklimine adapte olup olmamasının yanında bazı soruları da beraberinde getiriyor: EBA temelli uzaktan eğitim temel kazanımların gerçekleştirilmesinde etkili mi? EBA'nın; MEB tarafından yayınlanan Millî Eğitim Kalite Çerçevesinde yer alan “Öğrenci Temel Öğrenme Kazanımları” gerçekleştirilmesinde etkisi ne ölçüde? Gelecekte teknolojinin eğitimde etkin olarak kullanılacağı düşünüldüğünde teknolojinin öğrenci öğrenmesinin sağlanmasında oynadığı rol üzerine yapılan bu araştırmanın hem alan yazınına hem de gelecekteki eğitim ve yönetici seçme politika ve yöntemlerine ışık tutmayı haiz bir araştırma olacağı ortadadır. Araştırmanın yapıldığı süreçte uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam etmesi ve Covid-19 salgının durumuna göre gelecekte eğitim-öğretim sürecinde başvurulacak yöntemlerden biri olması uzaktan eğitimi değerli kılmaktadır. Ayrıca var olan uzaktan eğitim sisteminin analiz edilmesinin sistemin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Geleneksel eğitime alternatif olduğu düşünülen, kurumların sınırlılıklarını ortadan kaldıracakları öngörülen uzaktan eğitim sisteminin istendik gelişmelere ulaşip ulaşmayacağı da cevabı beklenen sorular arasındadır.

En önemli hayati kavramlardan biri olan eğitimin ne şekilde yapıldığı ve ne düzeyde verim alındığı gibi konuların incelenmesi, bu noktada, uzaktan eğitimde öğrencilerin onları hayata ve bir üst öğrenim kademesine hazırlanmalarında gerekli olan eğitim yönteminin incelenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada “Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Ortaöğretim Öğrencilerindeki Öğrenme Düzeylerine Etkisi nasıldır?” problemine yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Bu problem altında;

1. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklentileri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin memnuniyetleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve eğitim aldıkları okul tiplerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri, uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin memnuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri, uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel yöntemlerle yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, bağımlı değişken veya değişkenlerin araştırma sonucunda elde edilen sayısal verilerin istatistiksel olarak inceleyen bilimsel çalışmalardır. Uzaktan eğitim uygulamalarının ortaöğretim öğrencilerindeki öğrenme düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, dar zaman aralığında çok fazla katılımcıya ulaşarak, katılımcıların araştırma konusu çerçevesinde görüş ve yaklaşımlarını almak, alınan dönütler doğrultusunda araştırma konusunu tanımlamalar yapmak ve araştırmak olup, bu işlem basamakları sonucunda değişkenler arasında var olan bağıntıları ortaya koyak hedefleri ile uygulanır (Karasar, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2020- 2021 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde İstanbul ili Maltepe ilçesindeki 2 fen lisesi, 1 sınav ile öğrenci alan Anadolu lisesi, 6 anadolu lisesi, 7 anadolu meslek lisesi ve 6 anadolu imam-hatip lisesinde öğrenim gören 5711 9. sınıf , 4543 10. sınıf , 3832 11. sınıf ve 3048 12. sınıf olmak üzere toplam 17134 öğrenci, örneklemini ise İstanbul ili Maltepe MEM'e bağlı olan okullarda öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada Maltepe ilçesinde öğrenim gören 389 ortaöğretim öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Tabakalı örneklem metodu ile toplam örneklem içinde her sınıf düzeyi ve niteliklerine göre ayrılan okullar eşit seviyede ve araştırmanın evrenindeki kapladığı hacim karşılığı olarak temsil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla Gülbahar (2012) tarafından hazırlanan "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyi" ve "e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet" ölçekleri uygulanmıştır. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyi ölçeğinde "Kişisel Özellikler", "Teknolojiye Erişim", "Teknik Beceriler", "Motivasyon ve Tutum" ve "Başarı Etkileyen Faktörler" olmak üzere 5 boyut bulunmaktadır. e-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet ölçeğinde ise "İletim ve Kullanışlılık", "Öğretim Süreci", "Öğretim İçeriği" ve "Etkileşim ve Değerlendirme" olmak üzere 4 boyut bulunmaktadır. Gülbahar tarafından 26 maddelik hazırbulunuşluk ve memnuniyet ölçeği ve 29 maddelik e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeğinde bulunan sorular oluşturulurken ankete katılan öğrencilerin araştırma konusu hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmayacağı kabul edilerek ifadelerin basit ve kolay anlaşılabilir olmasına azami dikkat edilmiştir. Ölçeğin sorularının yanıtlarında 5'li likert dereceleme yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre; dereceleme "Hemen Hemen Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Zaman zaman" (3), "Sık sık" (4) ve "Hemen hemen her zaman" (5) şeklindedir. Bu araştırmada "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği" Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. "E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği"ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır.

Ülkemizde yaşanan pandemi sürecinde verilerin toplanması için "Google Form" çevrimiçi yöntemi seçilmiştir. Okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi üzerine sınıf rehber öğretmenleri vasıtası ile öğrenci velilerine ulaşılmıştır. Velilerin izinleri doğrultusunda öğrencilerimiz ölçeklerimi doldurarak sürece katkı sağlamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığının analiz edilmesi için basıklık ve çarpıklık testi ile skewness ve kurtosis değerleri tespit edilmiştir. Bu analiz sonucu değerlerin homojen yani normal dağıldığı belirlenmiştir. Kantitatif bir parametre fikir üretebilmek için kullanılan özelliklerden biri de parametrenin sayısal ve oransal dağılımdır. Dağılım, bir parametre düzleminde belirlenen her bir koşulun ya da koşulun alt düzeylerinde gerçekleşme sıklığının özetini oluşturur (Geray, 2004: 72). Bu doğrultuda verilerin analizi sürecinde normal dağılıma sahip veriler için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 1. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği ve E-Öğrenme Süreci Memnuniyet Ölçeklerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Hazırbulunuşluk ve beklenti toplam	389	-0,55	0,06
Memnuniyet toplam	389	-0,09	-0,40

Her iki ölçeğe ait verilerin normal (parametrik) dağılıp dağılmadığının tespiti için çarpıklık ve basıklık değerlerinden normallikleri bakılmıştır. Skewness ve kurtosis değerleri Tablo 1’de de görüldüğü şekilde -1 ile +1 arasında yer almaktadır. Dolayısıyla veriler normal dağılmaktadır. Bu doğrultuda, parametrik testler yapılarak bulgular tespit edilmiştir.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda nicel verileri analiz ederken ortalama ve standart sapma gibi başlangıç düzeyindeki betimsel değerlerin yanında en çok karşımıza çıkan teknikler, t-Testi, varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon (bağıntı) gibi tekniklerdir. SPSS 22 istatistik uygulaması kullanılarak veriler analiz edilmiştir faydalanılmıştır. Araştırmanın belirlenen alt problemlerine yanıt verebilmek için ölçeklerden elde edilen bulgulara ait sıklık ve yüzdelik oranları ile aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Elde edilen bilgilerin araştırmanın konusu olan parametrelere göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğini tespit etmek için t-Testi ve ANOVA testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma için uygulanan çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 değeri kullanılmıştır.

Araştırmaya ait alt problemler için sırasıyla; 1. ve 2. alt problemler düzey belirlemeye yönelik olması nedeniyle verilere ait frekans, standart sapma, ortalama, mod, medyan gibi betimsel değerlerin analizi kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 2’de yer alan sınırlar çerçevesinde yorumlanmıştır.

Tablo 2. Aritmetik Ortalama ve Düzeyleri

Aritmetik Ortalama	Düzeyi
1,00 – 1,80	Hiç
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta
3,41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok Yüksek

3. alt problem için iki gruba sahip demografik özellikler ilişkilerinde independent sample t-Testi, üç ve daha fazla gruba sahip demografik özelliklerin ilişkilerinde one way ANOVA ve ilişkilerin ayrıntıları için ise post-hoc LSD testi analizleri kullanılmıştır. 4. alt problem değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik olduğu için parametrik testlerde kullanılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak 5. alt probleme cevap vermek için ise doğrusal regresyon analizi kullanılarak sonuç elde edilmesi çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizi ile ilk elde edilen bulgular, normallik değerleri ve kayıp veri olup olmadığına dair betimsel değer incelemeleridir. E öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti ölçeğinin toplam puanı ile e öğrenme süreci memnuniyet ölçeğinin toplam puanı hesaplanarak aritmetik orta ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3. E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Ölçeği ve E-Öğrenme Süreci Memnuniyet Ölçeklerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	Ss
Hazırbulunuşluk ve beklenti toplam	389	4,00	0,53
Memnuniyet toplam	389	3,49	0,77

E-Öğrenme sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti ölçeği verilerinin aritmetik ortasının 4,00 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca e öğrenme süreci memnuniyet ölçeği verilerinin aritmetik ortası ise 3,49 olarak hesaplanmıştır. Bu değer doğrultusunda memnuniyet düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeklere ait veriler doğrultusunda standart sapma değerleri hazırbulunuşluk ve beklenti puanlarına göre 0,53 ve memnuniyet puanlarına göre 0,77 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyinin tespiti amaçlı, “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyi Ölçeğinde bulunan “Teknik Beceriler” alt boyutu ile “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeğinde bulunan “İletim ve Kullanışlılık” alt boyutunun tanımlayıcı değerleri olan frekans, aritmetik orta, standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4. Teknik Beceriler ve İletim ve Kullanışlılık Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	Ss
Teknik beceriler toplam	389	4,33	0,65
İletim ve kullanılışlılık toplam	389	3,65	0,80

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin aritmetik ortalaması 4,33 olarak hesaplanmıştır. Bu da teknik becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, uzaktan eğitim süreçleri iletim ve kullanılışlılık boyutu aritmetik ortalaması 3,65 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin iletim ve kullanılışlılık boyutunda yüksek düzeyde kullanım becerilerinin olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin beklenti düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. Tespit için, “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyi Ölçeğinin alt boyutlarından “Motivasyon ve Tutum”, “Başarıyı Etkileyen Faktörler” boyutları analiz edilmiştir. “E-Öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” alt boyutlarından ise “Öğretim Süreci”, “Öğretim İçeriği” ve “Etkileşim ve Değerlendirme” boyutları analizde yer almıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Beklenti Düzeyi Ölçeğinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	X	Ss
--	---	---	----

Motivasyon ve tutum toplam	389	3,45	0,88
Başarıyı etkileyen faktörler toplam	389	4,11	0,65
Öğretim Süreci toplam	389	3,41	0,88
Öğretim İçeriği toplam	389	3,70	0,89
Etkileşim ve değerlendirme toplam	389	3,36	0,91

Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, "başarıyı etkileyen faktörler" alt boyutuna ait aritmetik ortalamının, diğer alt boyutlar arasında, 4,11 ile en yüksek düzeye sahip olduğu görülmüştür. "Motivasyon ve tutum" boyutu 3,45, "Öğretim süreci" boyutu 3,41, "Öğretim içeriği" boyutu 3,70 ve "Etkileşim ve değerlendirme" boyutu 3,36 ile orta düzeye sahip olmuşlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle, sürece ilişkin memnuniyetlerinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre ilişkileri için parametrik testlerden t-testi ve anova analizleri yapılmıştır. Cinsiyet gibi iki gruba sahip belirli değişkenler için t-testi uygulanırken, üç ve daha fazla gruba sahip öğrencilerin sınıf düzeyi ve eğitim gördükleri okul tipleri için one way anova testi uygulanmıştır. Bu şekilde belirli bir değişkene bağlı olarak farklılık sergileyip sergilemediğinin tespiti sağlanmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentileri ve Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Memnuniyet Puanlarına Uygulanan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	SD	t	df	p
Hazırbulunuşluk ve beklenti	Kız	228	3,9789	,53720	1,119	387	,750
	Erkek	161	4,0401	,52370			
Memnuniyet	Kız	228	3,4643	,76006	0,824	387	,547
	Erkek	161	3,5299	,79059			

Öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle uzaktan eğitim sürecine ilişkin memnuniyet algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığının tespiti için t-testi yapılmıştır. Tablo 5'te yer alan analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklentilerinde cinsiyetlere göre aritmetik orta arasındaki fark incelendiğinde ($t=1.119$; $p=.750>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Varyansların homojen olduğu ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde farklılık görülmemektedir. Benzer şekilde öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinden memnuniyetleri cinsiyetlerine göre ele alındığında ($t=0.824$; $p=.547>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu kız ve erkek öğrenciler için uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti ile memnuniyet düzeyleri yakın ölçülerde seyretmekte şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentileriyle Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Memnuniyetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f, X̄ ve S değerleri				ANOVA sonuçları					
	Okul Türü	N	X̄	SD	Kaynak	KT	df	KO	F	P
Hazırbulunuşluk ve beklenti	Fen Lisesi	26	4,1864	,374	G.Arası	2,690	4	,672		
	Sınavsız AL	154	3,9830	,523	G.İçi	107,056	384	,279	2,412	,049
	Sınavlı AL	18	4,2564	,401	Toplam	109,746	388			

	Meslek L	135	3,9425	,588					
	AİHL	56	4,0460	,480					
	Toplam	389	4,0043	,532					
Memnuniyet	Fen Lisesi	26	3,6883	,668	G.Arası	5,107	4	1,277	
	Sınavsız AL	154	3,3639	,766	G.İçi	226,438	384	,590	2,165
	Sınavlı AL	18	3,5766	,717	Toplam	231,545	388		,072
	Meslek L	135	3,5949	,754					
	AİHL	56	3,4741	,860					
	Toplam	389	3,4914	,773					

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyet düzeylerinin eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesi için ANOVA (tek yönlü varyans) analizi uygulanmıştır. Okul tiplerine göre istatistiksel olarak hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde ($F=2.412$; $p=.049<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak aynı durum memnuniyet düzeylerine göre tespit edilememiştir. E öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet düzeyleri, öğrencilerin eğitim aldıkları okul türüne göre istatistiksel olarak ($F=2.165$; $p=.072>.05$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul türlerine göre hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi okul türlerinden kaynaklandığının ayrıntılı tespiti için post-hoc LSD analizi uygulanmıştır.

Tablo 8. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Okul Türü (i)	Okul Türü (j)	i-j	Std.	p
Hazırbulunuşluk ve beklenti	Fen Lisesi	Sınavsız AL	,20337	,11195	,070
		Sınavlı AL	-,07002	,16190	,666
		Meslek L	,24394*	,11308	,032
		AİHL	,14037	,12530	,263
	Sınavsız AL	Fen Lisesi	-,20337	,11195	,070
		Sınavlı AL	-,27339*	,13152	,038
		Meslek L	,04057	,06225	,515
		AİHL	-,06300	,08239	,445
	Sınavlı AL	Fen Lisesi	,07002	,16190	,666
		Sınavsız AL	,27339*	,13152	,038
		Meslek L	,31396*	,13249	,018
		AİHL	,21039	,14306	,142
	Meslek L	Fen Lisesi	-,24394*	,11308	,032
		Sınavsız AL	-,04057	,06225	,515
		Sınavlı AL	-,31396*	,13249	,018
		AİHL	-,10357	,08393	,218
AİHL	Fen Lisesi	-,14037	,12530	,263	
	Sınavsız AL	,06300	,08239	,445	
	Sınavlı AL	-,21039	,14306	,142	
	Meslek L	,10357	,08393	,218	

Uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti puanları doğrultusunda alt gruplar arasındaki farklılığın tespiti için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizinin ardından yapılan post-hoc LSD testi sonuçlarına göre Fen Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler ile Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler arasında Fen Liselerinde eğitim alanlar lehine $p=.032<.05$ düzeyinde, hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre Fen Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=4.1864$), Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=3.9425$) fazla olduğu belirlenmiştir.

Post-hoc LSD testi sonuçlarına göre sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler ile sınavsız öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler arasında sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitim alanlar lehine $p=.038<.05$ düzeyinde, hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler ile Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrenciler arasında sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitim alanlar lehine $p=.018<.05$ düzeyinde, hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin ($\bar{X}=4.2564$), hem sınavsız öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=3.9830$) hem de Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinden ($\bar{X}=3.9425$) fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyetleri arasındaki ilişkinin varlığının irdelenmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 9. Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklenti Düzeyleriyle Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Memnuniyet Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Kişisel Özellikler	Teknolojiye Erişim	Teknik Beceriler	Motivasyon ve Tutum	Başarıyı Etkileyen Faktörler	Hazırbulunuşluk ve Beklenti
İletişim ve Kullanışlılık	,464**	,284**	,249**	,507**	,455**	,392**
Öğretim Süreci	,308**	,192**	,139**	,467**	,376**	,296**
Öğretim İçeriği	,397**	,231**	,162**	,483**	,369**	,328**
Etkileşim ve Değerlendirme	,331**	,210**	,219**	,406**	,366**	,306**
Memnuniyet	,375**	,229**	,192**	,466**	,392**	,500**

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyetleri arasındaki ilişkinin varlığının irdelenmesi için yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına göre pozitif yönde orta düzeyde ilişkili oldukları bulgusu elde edilmiştir. Her iki ölçeğin tüm alt boyutlarının ve ölçeklere ait toplam puanlarının karşılaştırıldığı Tablo 10'da $r=.500$ değeriyle hazırbulunuşluk ve beklenti ölçeğinin alt boyutlarından motivasyon ve tutum ile memnuniyet ölçeğinin alt boyutlarında iletişim ve kullanılabilirlik arasında en yüksek değerde ilişkililik olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarda en düşük düzeyde ilişkililiğin $r=.139$ ile teknik beceriler ve öğretim süreci arasında

olduğu görülmektedir. Ölçeklere ait toplam puanlar arasındaki ilişkililik ise $r=.500$ değerindedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetlerini yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Memnuniyetlerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	R	R ²	F	p
Hazırbulunuşluk düzeyi	Memnuniyet	,344	,030	,500	11,349	,500	,250	128,800	,000

Tablo 10'da, yer alan analiz sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetlerini yordamasına ilişkin doğrusal regresyon analizi görülmektedir. Bu doğrultuda, modelin %25'nin ($R^2=.250$) açıklanabilir olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. $p=.000<.05$ değeriyle modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetleri üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı söz konusudur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerindeki bir birimlik artış memnuniyetlerinde 0.344'lük bir artışa sebep olmaktadır.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından teknik beceriler düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Başaran ve diğerleri (2020) Covid-19 salgını sürecinde 21. yüzyıl öğrencilerinin sahip olduğu bilişim ve teknik deneyimlerinin uzaktan eğitim süreçlerine adaptasyonlarını hızlandırdığını ortaya koymuşlardır. Başaran ve diğerlerine (2020) göre çağ öğrencileri bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkimler ve bu durum uzaktan eğitime geçişte teknik anlamda öğrencilere kolaylık sağlamıştır. Bu sonuçtan farklı olarak ise Can (2020) öğrencilerin teknik becerilerinin yüksek olmasına karşın uzaktan eğitim süreçlerine adaptasyonda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Can'a (2020) göre öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojilerine ne kadar hâkimseler de uzaktan eğitime uygun davranışlar geliştirmeleri zaman almaktadır. Yani teknik becerilerinin yüksek olması uzaktan eğitim süreçlerine hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasını sağlamamaktadır.

Bulgular doğrultusunda elde edilen bir diğer sonuca göre ise ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından iletişim ve kullanılabilirlikte yüksek düzeyde becerilere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Yadigar (2010) ise bu sonucun aksine yeni neslin içinde yaşadığı çağ nedeniyle uzaktan eğitim süreçlerinde yer alan bilgi ve iletişim teknolojilerine hakimiyetlerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğrencilerin kullanılabilirlik boyutunda yüksek düzeyde kullanım becerilerinin varlığını ortaya koymuştur. Clark (2020) ise çalışması sonucu, öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanırken iletişim ve kullanılabilirlik boyutlarında yeterliliklerinin beklenenin altında olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklenti düzeylerinin başarıyı etkileyen faktörler boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra motivasyon ve tutum, öğretim süreci, öğretim içeriği ve etkileşim

ve değerlendirme boyutlarında beklentilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerinden başarı etkileyen faktörler anlamında beklentilerinin yüksek olduğu ancak motivasyon, öğretim süreci ve içeriği ve etkileşim ve değerlendirme beklentilerinin ise ortalama değerlerde olduğu görülmektedir. Bu sonuçla paralel şekilde Valentiner (2002) eğitim süreci uzaktan da yürütülse öğrencilerin başarı konusunda yüksek beklentilere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Demir ve Özdaş (2020) öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında öğrenci ve velilerin uzaktan eğitimde başarı beklentisinin yüz yüze eğitimden farklı olmayarak yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçların aksine Antalyalı (2004) uzaktan eğitim sürecinin öğrenciler yüz yüze eğitim kadar dikkatli takip edilmediği dolayısıyla bir başarı beklentilerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklentilerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin memnuniyetlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda kız ve erkek öğrenciler için uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti ile memnuniyet düzeyleri yakın ölçülerde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine Akdemir ve Kılıç (2020) yükseköğretimde kız öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklentilerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bir diğer bulguya göre öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle uzaktan eğitim sürecine ilişkin memnuniyetlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ağır (2007) ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında daha küçük sınıfların üst sınıflara göre uzaktan eğitim süreçlerinden beklenti ve memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Aktay ve Keskin (2020) benzer olarak gerek EBA platformuna ilgi konusunda küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin ilgilerinin çok daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılrken memnuniyet düzeylerinin eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fen Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilere göre fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınavla öğrenci alan Anadolu Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin sınavsız öğrenci alan Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara benzer şekilde Emin (2020) Meslek Liselerinde eğitimlerine devam eden öğrencilerin diğer liselerde eğitimlerine devam eden öğrencilere göre uzaktan eğitime katılımlarının çok daha az olduğunu ortaya koymuştur. Bunu da uzaktan eğitim süreçlerinden beklenti düzeylerinin düşük olmasına dayandırmıştır.

Araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyetleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri yüksekse memnuniyetleri de yüksek olmaktadır. Bu sonuçla paralel olarak Erdemir (2014) uzaktan eğitim süreçlerinin etkililiğiyle ilgili yürüttüğü çalışma doğrultusunda öğrencilerin uzaktan eğitimden arzuladığı sonucu

almasının ve durumdan memnun olmasının süreç öncesi hazırbulunuşluk düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Esgice (2015) ise bunun hazırbulunuşlukla ilişkili olmadığı, tamamen uzaktan eğitim sürecinin öğrenciye hitap etmesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetleri üzerinde anlamlı bir ilişkisinin varlığı söz konusudur. Yani öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinde artış oldukça memnuniyet düzeyleri de artmaktadır. Telli ve Altun (2020) uzaktan eğitime hazırbulunuşluk ve adaptasyonda ne kadar iyileşme olursa uzaktan eğitimden alınan doyum ve memnuniyetin o kadar iyileşeceğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Özbay (2015) uzaktan eğitim süreçlerine hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin paralel olarak artıp azaldığını belirtmiştir. Dündar ve diğerleri (2017) ise bu sonuçların aksine memnuniyet düzeyinin sadece süreç içi faaliyetlerle artacağını veya azalacağını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma İstanbul ili Maltepe ilçesi bulunan devlet ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından teknik beceriler düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda teknik becerileri yüksek olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde aktif katılım ve olumlu performans göstermelerinin gerekliliği düşünülmektedir. Bu açıdan öğrencileri teknik becerilerini fayda yönünde kullanmaya yönlendirmek önem arz etmektedir. Bunun için okul rehberlik servisleri desteğiyle velilerle işbirliği yapılarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik motivasyonları artırılabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin hazırbulunuşluk boyutlarından iletişim ve kullanılabilirlikte orta düzeyde becerilere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, sahip oldukları teknik becerileri iletişim ve kullanılabilirlik boyutlarına aktaramadıklarını düşündürmektedir. Bu bağlamda öğrencilere çevrimiçi platformları kullanma beceri ve yeterliklerini geliştirecek uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu eğitimler öğrencilerin aktif oldukları platformlarda daha bilinçli ve kendilerini koruyan davranışlar sergilemelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklenti düzeylerinin başarıyı etkileyen faktörler boyutunda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ister yüz yüze eğitimde isterse uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılı olmak istediklerini düşündürmektedir. Bu istekliliğin devamı ve karşılığının alınması için uzaktan eğitim süreçlerinin başarı odaklı olarak yürütülmesine dikkat çekilebilir. Burada da eğitimci ve öğretmenlere sorumluluklar düşmektedir. Eğitimci ve öğretmenler uzaktan eğitim süreçlerinde başarıyı yükseltecek faaliyetler konusunda eğitim alabilirler. Bu eğitimler bireysel farklılıklar taşıyan öğrenciler için çeşitli öğrenme etkinlikleri sunmalarını sağlayabileceği gibi yönlendirme yeterliliklerinin artmasına da neden olabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin beklenti düzeylerinin motivasyon ve tutum, öğretim süreci, öğretim içeriği ve etkileşim ve değerlendirme boyutlarında beklentilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit öğrencilerin süreçle ilgili derinlemesine bilgi sahibi

olmadıklarını düşündürmektedir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin kendileri için doğru ve uygun beklentilere sahip olmaları amacıyla süreç her yönüyle öğrencilere tanıtılabilir. Süreç hakkında yeterli bilgi sahibi olan öğrenciler kendi süreçlerini kendileri şekillendirebilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılrken memnuniyet düzeylerinin eğitim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın özellikle Fen Liselerinde eğitim gören öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler belirli bir başarı seviyesi olan öğrencilerin sınavla seçilmesiyle Fen Liselerinde eğitim almaktadırlar. Ancak bu durum başarısı zaten düşük veya belirli bir alt seviyede olan öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerinde daha da eğitim ortamlarından koptuklarını düşündürmektedir. Bu noktada en çok eğitimden kopmaların Meslek Liselerinde eğitim gören öğrencilerde olduğu söylenebilir. Meslek Liseleri öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim süreçlerinde destekleme faaliyetleri sürdürülebilir. Öğrencileri motive edecek ve eşit imkânlar sağlayacak faaliyetler için çeşitli kurum veya kuruluşlardan destek alınabilir. Velilerinin bilgilendirilmesi için Meslek Liselerine has veli eğitim çalışmaları gerçekleştirilebilir. Tüm bunlar Meslek Liseleri öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine düzenli olarak katılımlarını sağlayabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleriyle memnuniyetleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Teknolojik bilgilere sahip olmanın artık her alanda gerekli olduğu düşünülmektedir. Eğitim ise bu alanların başında gelmektedir. Özellikle COVID-19 salgın süreciyle birlikte eğitimde teknoloji odaklı süreçlere hızlı bir geçiş söz konusu olmuştur. Bu konuda öğrencilerin sürece hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek tutulması paralelinde süreçten başarı elde etmelerinin ve memnun olmalarının da yüksek olmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerinin, memnuniyetlerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşluk ve beklenti düzeyleri arttıkça memnuniyet düzeylerinin de artmasına neden olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek hale getirilmesinin uzaktan eğitimden başarı elde edeceklerini düşündürmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitime hazırlık niteliğinde uygulama ve faaliyetler sunulması öğrencilerin süreçteki başarılarının artmasını sağlayabilir. Başarı elde eden öğrencinin ise motivasyon ve memnuniyet düzeyinin yüksek olmasına neden olabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %60 oranında ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Ak, A., Oral, B. ve Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 73-80.
- Akdemir, A. ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712 .
- Aker, M. B. (2002). *Hipermedya destekli uzaktan eğitimi*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altuncu, Y. T., Salman, C. ve Doğan, Z. M. (2009). Mesleki eğitim sorunları ve yeni model arayışları. I. İnşaat Mühendisliği Eğitim Sempozyumu, Antalya, Türkiye.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*, (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Berg, G. ve Simonson, B. (2016). Distance education. Encyclopædia Britannica <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> adresinden erişilmiştir.
- Bolliger, D. U. ve Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Educaiton*, 39(4), 568-583.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları*, 6(2), 11-53.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. E. Iadanza (Ed.), *Clinical engineering handbook* içinde (410-415. ss.). Cambridge: Academic Press.
- Cookson, P. S. (1989). Research on learners and learning in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 2(1), 22-34.
- Cowles, D. (1989). Consumer perceptions of interactive media. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 33, 83-89.

- Curabay, Ş. ve Demiray, E. (2002). 20. Kuruluş yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ve Açıköğretim Fakültesi Eğitim Televizyonu (ETV). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı, İstanbul.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Dündar, S., Candemir, Ö., Demiray, E., Genç-Kumtepe, E., Öztürk, S., Sağlık-Terlemez, M. ve Ulutak, İ. (2017). Anadolu Üniversitesi çalışanlarının açık ve uzaktan öğretime ilişkin tutumları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 187-227.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268, 1-4.
- Erdemir, T. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Esgice, M. (2015). *Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin okul bırakma sebepleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Garrison, D. R., Anderson, T. ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 1-19.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş: İletişim alanından örneklerle*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(10), 10-21.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Haznedar, Ö. ve Baran, B. (2012). Eğitim Fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.

- İçten, T. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencileri için web tabanlı çevrimiçi sınav sistemi uygulaması geliştirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, M. ve Kaya, Ö. D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 60-73.
- Lau, J., Yang. B. ve Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? *Times Higher Education*, 47, 777-780. <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> adresinden erişilmiştir.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Nichols, M. (2003). A theory of elearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1.kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 18-32.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. 12. Akademik Bilişim Konferansı, Muğla.
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Topçu, N. (2017). *İsyan ahlakı*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ural, Y. (2005). Segmenting youth market based on beliefs related to high technology: A study from Turkey. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 421-435.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valentiner, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.

-
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*, (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
-

Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR¹

Oğuz ÇELİK²

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu; öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi, mesleki kıdem, branş ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ve öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise evrenden rastgele yöntemle seçilen toplam 394 öğretmenden (171 ilkokul ve 223 ortaokul öğretmeni) oluşmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu”, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, okuldaki toplam hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve alınan hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri cinsiyet, bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlilik, Sınıf, Sınıf Yönetimi.

Investigation of the Relationship Between Teachers' Self-Efficacy and Classroom Management Skills

Abstract

The aim of this study is to determine the level of teachers' self-efficacy and classroom management skills; Whether teachers' self-efficacy and classroom management skills differ significantly according to gender, education level, Total service time at the school, professional seniority, subject-matter and in-service training and to examine whether there is a statistically significant relationship between teachers' self-efficacy and classroom management skills. Descriptive survey model was used in the research. The population of the research consists of primary and secondary school teachers located in the districts of

¹Bu çalışma, Oğuz Çelik'in, Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezin bir bölümünden üretilmiştir.

¹ **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: hatice.bayraktar@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0458-3405

² Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, mail: oguzcelik89@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-0118-1822

Atıf: Vatansever-Bayraktar, H. & Çelik, O. (2021). Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 98-127.
DOI: 10.46423/izujed.841318

Güngören, Bağcılar and Bahçelievler in Istanbul. The sample consists of a total of 394 teachers (171 primary school and 223 secondary school teachers) randomly selected from the universe. "Personal Information Form", "Teacher Self-Efficacy Scale" and "Classroom Management Skills Scale" were used in the study. As a result of the data analysis, it was determined that the classroom management skills of the teachers showed a statistically significant difference according to the variables of gender, total service time in school and subject-matter. Teachers' classroom management skills do not differ significantly according to education level, professional seniority and in-service training variables. Teachers' self-efficacy differ significantly according to the variables of education level, professional seniority, subject-matter and in-service training received. Teachers' self-efficacy does not differ significantly according to the variables of gender, the total service time in the school where the school is located. It has been determined that there is a positive and medium level relationship between teachers' self-efficacy and classroom management skills.

Keywords: Self-efficacy, Classroom, Classroom Management.

Extended Abstract

Introduction

Self-efficacy is one of the key concepts of Social Learning Theory. It is an individual's self-perception of his ability to organize and implement the required practices to achieve performance. In other words, it is an individual's judgment about whether he can do a job. Self-efficacy is an individual's perception of his ability to deal with the situations they face and achieve a particular job. It has a significant impact on the motivation and confidence of individuals. Individuals strive to perform a task or to achieve learning by intrinsic motivation without the need for external intervention. For example, students' perception of their self-efficacy for a chemistry topic, in addition to techniques used and classroom environment when teaching that topic, will have an impact on their learning level. In this context, a psychological approach, along with the environmental impact is important to achieve success (Senemoglu, 2005: 58).

Studies conducted on teachers' self-efficacy belief suggest that their self-efficacy belief has a significant impact on the teaching style, classroom behavior, being open to new ideas, developing new teaching attitudes (Ashton, 1984; Gibson & Dembo, 1984; Ramey & Shroyer, 1992 as cited by Vatansever Bayraktar, 2016). If today's education system trains teachers with high self-efficacy, it may contribute to achieving the desired success (Akbas & Celikaleli, 2006: 27). It is believed that teachers with high self-efficacy can enhance student motivation and help them improve their success levels taking into account student needs and adopting a student-centered approach (Ashton & Webb, 1986; Tsachannen-Moran et al., 2002 as cited by Vatansever Bayraktar, 2016).

The classroom is the smallest unit where learning takes place. A classroom can be described as the environment where students and teachers come together (Cakmak, 2005: 24). Classroom management is where students and teachers share their thoughts comfortably, students are at the center of learning, and teachers take on the guidance task to have students achieve their goals. In the past, class management was considered equivalent to discipline. Whereas, most researchers argue that class management and discipline are not the same; classroom management is more than just preventing and controlling student misconduct (Yasar, 2008: 9). Beginner teachers spend most of their energy to control students and the classroom (Demirtas, 2011: 13).

Objective

The overall objective of the research is to investigate the relationship between teachers' self-efficacy and classroom management skills. As part of this overall objective, answers to the following questions will be sought:

- 1) Does teachers' self-efficacy and classroom management skills differ significantly according to gender, education level, total service time at the school, professional seniority, subject-matter and in-service training?
- 2) Is there a relationship between teachers' self-efficacy and classroom management skills?

Method

Research Design

The study was conducted using a quantitative research technique, namely the descriptive survey model. The survey model can be described as "research conducted usually on a relatively larger sample than other research to determine participants' views, or characteristics e.g. interest, skills, attitudes toward a topic or phenomenon" (Karasar, 2015:122). Therefore, the correlational survey method was used in this study.

Population and Sample

The research population consists of primary and secondary school teachers working at Gungoren, Bagcilar and Bahcelievler Districts of Istanbul Province. The sample consists of 171 Primary and 224 Secondary School teachers randomly selected from the population.

Data Collection Instruments

In the research, data on teachers' perception of self-efficacy was collected by the "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001), and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005).

Data on their classroom management skills were collected by a scale developed by Delson in 1982 and adapted to Turkish by Yalçınkaya and Tonbul in 2002. The scale consists of one dimension and 25 questions.

Findings and Discussion

As a result of the analyses under the research subproblems, female teachers were found to have a higher level of classroom management skills than male teachers. However, it was also seen to vary based on the teachers' educational level. Accordingly, the level of self-efficacy of teachers with an associate degree in relation to student involvement and the level of their overall self-efficacy was seen to be higher than that of teachers with an undergraduate degree.

Another analysis suggested some variations in views on self-efficacy and classroom management in relation to their professional length of service. The findings suggest that teachers working at the school for 11-15 years have a higher level of classroom management than teachers working for less than a year.

The analysis of the research's main problem, i.e., the relationship between the views on self-efficacy and classroom management, suggests that their self-efficacy level and classroom management level have a linear relationship. This suggests that teachers' classroom management level will increase as their self-efficacy level increases.

The research investigated whether teachers' classroom management skill level and self-efficacy belief level varied significantly by gender variable. It was reported that classroom management skill level of teachers participating in the research varied significantly by gender variable in favor of female teachers, and however, that their self-efficacy belief did not vary by gender variable. There are studies available in the literature that are and are not in parallel with the findings derived about teachers' classroom management skills and self-efficacy in relation to gender. There are several studies discovering that gender is a determining factor in classroom management skills (Güner, 2010; İlgar, 2007; Uslu & Avcı, 2016; Yalçınkaya & Tonbul, 2002). The results of a study by Vatansever-Bayraktar and Kendirci (2020) suggest that primary school teachers' classroom management skills vary statistically significantly by gender variable in favor of female primary school teachers in the general total and in learning-teaching process, communication, behavior management sub-dimensions. This research result also supports the present research.

However, it suggests that gender is not a determining factor in self-efficacy belief (Aksoy, 2000; Aldan-Karademir, 2013; Benzer, 2011; Buluç ve Demir (2015); Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Saracaloğlu & Aydoğdu, 2012; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Urhan, 2013; Uysal, 2013; Uysal & Kösemen, 2013; Yorgancı & Bozgeyikli, 2016, Ekici, 2008). For example, Güneş (2021) did not find any significant variation between gender and classroom management skills of teachers. A review of the sub-dimensions suggests that female teachers are more effective than male teachers in one of the key elements of classroom management i.e., managing the behaviors within the classroom and using time effectively. If we look at the results in terms of self-efficacy belief, while there was no significant variation between the total self-efficacy belief and gender, male teachers were found to be more effective than female teachers in ensuring student involvement in the class. Hashemi and Ghanizadeh (2011) did not find any significant variation between self-efficacy and gender. The study by Aldan Karademir (2013) suggests that there is no significant variation between total self-efficacy belief and gender, but there is a significant variation only in the classroom management sub-dimension.

Recommendations

- The studies in the literature appear to have used quantitative research methods mostly. There may be different studies adopting qualitative research methods on classroom management skills and self-efficacy belief.
- This study was conducted on primary and secondary school teachers in Istanbul. Results derived from applications on subject field and primary school teachers in schools at different levels in different provinces and on results derived from applications on academics at higher education schools can be compared with teachers at different levels.
- Administrators can improve the quality of education by ensuring that teachers improve their classroom management skills through self-efficacy improvement training, seminars etc.
- Teachers can be informed by experts in classroom management skills.
- The MoNE central and district organizations must provide additional support to teachers working at regions and schools that are likely to weaken self-efficacy belief.

Giriş

Öz yeterlik, Sosyal Öğrenme Kuramının önemli kavramlarından biridir. Bireyin bir performansı gerçekleştirmek için gerekli uygulamaları düzenleyip yerine getirme kapasitesi ile ilgili kendine ilişkin algısıdır. Bir başka deyişle bireylerin bir işi yapabileceği yönündeki yargısıdır. Öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları durumlarla baş edebilme, belli bir işi başarma kapasitesine ilişkin algısıdır. Bireylerin motivasyonunu ve özgüvenini önemli ölçüde etkiler. İlgili dersin konusu işlenirken kullanılan teknikler ve sınıf ortamının yanısıra öğrencilerin konuya ilişkin öz yeterlik algıları da öğrenme düzeyi üzerinde etkili olur (Senemoğlu, 2005: 58).

Birey, bir görevi yerine getirebilecek kapasiteye sahip olduğu halde kendine olan inancı yetersiz ise bu konuda başarısız olabilir. Öz yeterlik algısı, yapılacak işlerde karşılaşılabilecek zorluklara karşı gösterilen direnci ve çabayı da belirlemektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler başarıya inanırlar ve bunu gerçekleştirene kadar denemeye devam ederler. Başarı odaklı çalışırlar, yeteneklerine inanırlar, cesaretlidirler ve kendilerine güvenirlere. Karşılaştıkları sorunlar karşısında üstün çaba harcarlar ve kolayca yılmazlar. Bunun aksine öz yeterlik inancı düşük olan bireyler başarısızlık kaygısı ile çabuk vazgeçerler. Sorunlarla baş etmekte zorluk çekerler, problem çözme konusunda başarısız olurlar, öz güven eksikliği yaşarlar, yeteneklerine ve bilgilerine şüphe ile yaklaşır (Pajares, 2002: 68).

Bireyler eylemlerinin sonuçlarına ilişkin farklı düşüncelere sahiptir. Düşündükleri bir işle ilgili harekete geçmeden önce sonuçlarla birlikte yapabileceklerine yönelik inançlarını da göz önünde bulundururlar. Dolayısı ile eğitim süreci için düşünülecek olursa öğretmenlerin kendilerine yönelik inançları öğrenci başarısı açısından önemlidir. Öz yeterlik algısı düşük ve kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin inançlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Bandura, 1988: 75).

Birey gelişiminde yeterlik bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir (Schriver ve Czerniak, 1999: 23). Yeterlik kavramından bahsedildiği zaman akla ilk gelen isim Bandura'dır. Yeterlik inancı çerçevesinde birey kendini ne kadar yeterli görürse o kadar aktif rol alacak ve bir o kadar fazla çaba harcayacaktır (Ritter, Boone ve Rubba, 2001: 175).

Öz yeterlik "insanların kendi hayatını etkileyen olayları kontrol etme yeterliklerine yönelik görüşleri"dir (Bandura, 1977: 194). Öz-yeterliliğin geniş tanımı, bir etki üretme gücü olarak ifade edilebilir (Lacour ve Wilkerson, 1991 akt. Vatansever Bayraktar, 2016). Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarında biridir. Bandura'ya göre öz yeterliğe sahip birey kendi kapasitesine olan inancını fark eder. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin güçlükler karşısında pasif ve çekingen kaldıkları, çözüm üretmekten kaçındıkları görülmüştür. Zorluk anında gösterdikleri çaba minimum düzeyde kalmıştır. Kendilerine özgüvenleri olmadıklarından yeterli performans gösteremezler, sorumluluk almaktan kaçınırlar, bir görev üstlenmekten kaçınırlar. Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler başarısız öğrencileri sınıfta bırakma eğilimi taşır ve onu geliştirmek için hiç sorumluluk almazlar. Buna karşın öz yeterliği yüksek olan öğretmenler ise düşük başarıya sahip öğrencileri başarabilir ve çözümlenebilir olarak değerlendirir, onları geliştirmek adına her türlü sorumluluğu almayı göze alabilirler. Öğrencilerine derslerinde çağdaş yöntemler kullanır ve bunlar için onları teşvik edici olurlar. Zorluklar karşısında en üst düzeyde çaba

gösterip çözüm üretebilirler. Verilen görevlere odaklanabilir ve bu görevin üstesinden gelebilirler (Bandura, 1988: 79).

Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma konusunda daha yeterli daha istekli oldukları görülmüştür (Ashton, 1984: 29). Öğretmenlerin öz yeterlik inancı yetiştirecekleri öğrencileri de her alanda etkileyebileceği ve onları iyi bir şekilde eğitip, yönlendireceği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına oldukça fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir (Roberts, vd. 2001: 199). Öğretmenin sahip olduğu öz yeterlik inancı ile kullanmış olduğu yöntem ve teknikleri, sınıf içerisinde yapmış olduğu çalışmaları, öğrencilerin derse katılmasını ve öğrencilerin anlatılanları anlamasını oldukça fazla etkilemekte bu da öğrencinin başarısını etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 25). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler geleneksel yöntemler kullanmak yerine çağdaş eğitim yöntemlerini kullanmayı tercih ederken, öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenler öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih eder (Ashton, 1984: 30). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, öğretim tarzı, sınıf davranışları, yeni fikirlere açık olmaları, yeni öğretim tutumlarının geliştirilmesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ashton, 1984; Gibson ve Dembo, 1984; Ramey ve Shroyer, 1992'den akt. Vatansever Bayraktar, 2016). Günümüz eğitim sisteminde öz yeterliği yüksek öğretmenler yetiştirilirse istenilen başarının sağlanmasına katkı sağlamış olunabilir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006: 27). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceğine ve öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınarak ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek başarı düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olabileceğine inanılmaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 2002'den akt. Vatansever Bayraktar, 2016).

Öğretmenin sahip olduğu becerileriyle öğrencide öğrenmeye karşı istenen sonuçları oluşturabilmesine ilişkin (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998: 207) inancı onun öz yeterlik düzeyini ortaya koyacaktır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004: 8). Nitekim, öz yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yeteneklerine olan inançlarının öğretmen davranışlarını ve öğrenci başarısını etkileyebileceğini göstermektedir (Ashton, 1984: 8; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005: 80; Ross ve Bruce, 2007: 57).

Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlarla araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını sıklıkla kullandıkları ve bunda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ne var ki öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşıma dayalı öğretim verdikleri görülmüştür (Schrive, 1993: 76). Ayrıca öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi öğretime daha çok vakit ayırdıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmakla birlikte öğrencilere karşı pozitif ve kabul edici bir tutum sergiledikleri söylenebilmektedir (Ashton, 1984: 9).

Özyeterlik inançlarının, bilişsel sistem içerisinde anahtar bir motive edici rolü bulunmaktadır. Bandura, özyeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu öne sürmektedir. Özyeterlik algısı arttıkça, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Öte yandan, özyeterlik algısı düşük olan bireylerin zor görevlerden kaçındıkları, zorluklar karşısında hemen pes ettikleri ve daha çok endişeyle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmektedir (Pajares, 2002: 64).

Birçok çalışmada *öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik* ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu boyut en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme becerisi öğrenci katılımı olarak tanımlanır. Ayrıca boyuta ulaşmak için gerekli üç öğrenci katılım türü vardır. Bunlar (Conner, 2016: 13):

- Davranış yoluyla katılım: Bu boyut öğrencinin olumlu davranışını, öğrenmeye ve etkinliklere katılımını içerir. Bu nedenle, bu boyut öğrencinin okul ortamıyla etkileşim kurma şeklini değerlendirir.
- Duygularla etkileşim: Bu boyut, olumlu ya da olumsuz bir duygu olmasına bakılmaksızın, öğrencinin öğretmenin davranışını algılama biçimi ve duygusal bir tavırla bu davranışa verdiği tepkiyi ifade eder.
- Bilişsel katılım: Bu boyut öğrencilerin yönergelerle etkinlik yapma biçimini değerlendirir.

Öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik, öğretmen ve öğrenci arasındaki davranış ve ilişkinin analiz yoluyla yorumlanma şeklidir. Bu nedenle, birçok ilke tanımlanmıştır (Shinn, 1997: 23):

- Öğretmen ve öğrenciler arasında deneyim paylaşımı.
- Sınıf ortamında eleştirel düşüncüyü başkalarına aktarma.
- Öğrenme süreci.
- Bilgiyi analiz etme ve başkalarına iletme becerisi.
- Gerçek hayatta olan durumları değerlendirmek için eleştirel düşünme becerileri.
- Şahsen veya donanım kullanarak bilgi dağıtma.
- Öğrencilerin kendi potansiyellerini aşmak için onlara gerekli rehberliği ve dürtüyü sağlama yeteneği.
- Öğrenme ve keşfetme konusundaki ilgisini artırın.

Öğrencilerin akademik performanslarıyla öğretim stratejileri ve yöntemleri arasında da bir ilişki vardır. Ganyaupfu (2013) tarafından yapılan çalışmada üç öğretim yöntemi araştırılmıştır: öğretmen odaklı, öğrenci odaklı ve etkileşimli bir yöntem. Araştırma sonucunda öğrenci performanslarının üç öğretim yöntemi arasında anlamlı olarak farklılaştığını ve bu üç yöntem içerisinde etkileşimli öğretim yönteminin en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik; öğretmenin sınıf ortamında verimli ve sosyal açıdan kabul edilebilir bir davranış ortamı geliştirme kabiliyeti olarak tanımlanır. Alanyazında etkin sınıf yönetimi sağlamada öğretmenlere yardımcı olabilecek bazı stratejiler sunulmuştur. Bunlar (Ganyaupfu, 2013: 30):

- Dersler için bir rutinin belirlenmesi.
- Kuralları ve bu kurallara uymamanın sonuçlarını tanımlama.
- Bütün öğrencilere adil davranılması.
- Kesintileri en aza indirme.
- Mizahın kontrollü bir şekilde kullanılabilmesi rahat bir sınıf iklimi oluşturmak.

- Sınıfın ve her bir öğrenciden bireysel beklentilerini tespit etmektir.

Sınıf yönetimi stratejilerini katılım, ceza, tanınma, saldırganlık, öğretme etkinliği, motivasyon ve akademik başarı gibi farklı değişkenler ile ilişkilendiren bir çalışmanın sonucuna göre olumlu öğretmen sınıf yönetim yeterliği öğrencinin motivasyonunu ve daha sonra öğrencilerin akademik başarılarını arttıracaktır (Rahimi ve Karkami, 2015: 57).

Sınıf yönetimi ile birlikte gelen farklı sorunlar vardır. Bu sorunlar dört kategoriye ayrılmıştır: öğrenci merkezli, okul merkezli, müfredat merkezli ve öğretmen merkezli. Öğrenci ile ilgili olanlar, öğrencilerin sınıftaki kurallara aykırı davrandıklarını gösterirken, okulla ilgili olanlar çoğunlukla sınıftaki kuralların uygunluğu ve uygulama biçimiyle ilgilidir. Müfredatla ilgili sorunlar konuların ve yöntemlerin dikkat çekme yeteneği ile ilgilidir. Burada bilgi sunumu ve tartışılması önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, öğretmenle ilgili sorunlar temel olarak öğretmenin sınıf kurallarını belirleme ve bunları öğrencilerle konuşma, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekme ve bunu muhafaza edebilme konularındaki yetersizlikler sebebiyle ortaya çıkmaktadır (Alzubi, 2013: 140).

Sınıf öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıf, öğrenci ve öğretmenin bir araya geldiği, beraber öğrenme yaptıkları ortam olarak tanımlanabilir (Çakmak, 2005: 24). Sınıf yönetimi ilk zamanlarda daha çok katı kuralların yer aldığı, otoritenin tamamen öğretmenin elinde olduğu bir yönetim biçimi olarak ele alınmaktaydı. Fakat günümüzde ise sınıf yönetimi; öğrenci ve öğretmenin düşüncelerini rahatlıkla paylaştıkları, öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu, öğretmenin görevinin ise öğrencilerine amaçlarına ulaşmak için rehberlik görevini üstlendiği alandır. Eskiden sınıf yönetimi disiplin ile eşdeğer olarak kabul edilirdi. Daha önceleri yapılmış olan sınıf yönetimi araştırmaları öğrencilerin yanlış davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkileri araştırmak üzerine yoğunlaşmışlardır. Oysaki çoğu araştırmacı sınıf yönetimi ile disiplinin aynı olmadığını iddia ederler; sınıf yönetimi öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek ve onları kontrol etmekten çok daha öte bir şeydir (Yaşar, 2008: 9).

Sınıf yönetimi 1980'li yılların sonunda eğitim bilimleri disiplinleri içerisinde gelişmiş bir bilim dalıdır. Sınıf yönetiminin çeşitli tanımları vardır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Sınıf yönetimi, sınıf ortamının öğrencilerin eğitimde hedeflenen amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenmesini sağlayan ilke ve yöntemlerin bütünüdür (Aydın, 1998). Belirlenen eğitim amaçlarına ulaşabilmek için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirmeye ilişkin bazı ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerden sistematik olarak yararlanılarak yapılan etkinliklerin bütününe sınıf yönetimi denir (Başar, 1999:154).

Sınıf yönetimi; uygun bir sınıf ortamının sağlanabilmesi, sınıf içi kuralların belirlenebilmesi, zamanın ve öğretim sürecinin yönetilebilmesi, öğrenci davranışlarının değerlendirilebilmesi için etkili bir öğretim ikliminin oluşturulabilmesi sürecidir. İnsan kaynağı olarak öğrenci ve öğretmenin, madde kaynağı olarak sınıfta kullanılacak tüm araç-gereç ve sınıf ortamının eğitim öğretim sürecinde elde edilmek istenen amaçlara yönelik doğru ve planlı olarak harekete geçirilebilmesidir (Celep, 2000; Çelik, 2012).

Ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için önemli görevler üstlenen öğretmenlerin etkili bir öğretim yapabilmeleri için etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenir. Etkili bir sınıf yöneticisi olmak aynı zamanda öğretmenin mutluluğu için çok önemlidir. Sınıf yönetimindeki zorluklar öğretmenin kaygı ve stresiyle ilişkilendirilir. Eğer devam ederse, depresyona ve tükenmişliğe sebep olur. Bunu bilen deneyimler öğretmenler ders yılının

başlangıcında sınıf yönetimi stratejilerini belirlerken, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin kendilerine saygı duymayacakları endişesi taşırlar (Demirtaş, 2011: 10). Sınıf yönetiminin amacı, öğrenciler için uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemek zamanı iyi kullanmak ve hedeflere ulaşmaktır. Sınıf; eğitim örgütleri açısından, amaca ulaşma yolunda, işin “atölye”si olması nedeniyle üzerinde en fazla durulması gereken birimdir.

Öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol aldığı pozitif öğrenme ortamı yaratırlar. Onlar, fiziksel çevreyi organize eder, öğrenci davranışlarını kontrol eder, güvenliği ve sağlığı düzenler, saygılı bir ortam yaratır, kuralları yumuşatır ve ne zaman ihtiyaç olsa diğer öğretmenlerle iletişime geçerler. Tüm bu konular sınıf yönetimi ile ilgilidir. Asıl hedef pozitif öğrenme ortamı yaratmak, sonra öğrenci davranışlarını yol göstererek ve düzelterek pozitif öğrenme ortamının devamı için adımlar atmaktır. İyi bir sınıf yönetimi oluşturmak için harcadığınız çabanın en değerli özelliği neyi nasıl öğrettiğinizdir çünkü sınıf yönetimi ve eğitim (öğrenim) birbirleriyle ilişkilidir. Neyi nasıl öğrettiğiniz, neyi nasıl değerlendirdiğiniz ve sınıfınızı nasıl yönettiğiniz sistemik olarak birbirlerini etkilerler. Eğer bir alanı efektif bir şekilde uygularsanız, diğer ikisi de işe yarar ve pratikte bir alanı yetersiz kullanırsanız diğer ikisi de işe yaramaz. 1997-1998 öğretim yılında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programları yeniden düzenlenmiş ve sınıf yönetimi, bu düzenleme çerçevesinde zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarında yer alması, önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Erden, 2003: 30).

Sınıf yönetiminin başarılı olması, okulun unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okulun fiziksel koşullarından, bünyesinde çalışan personele ve yöneticilerine kadar tüm unsurları sınıf yönetimini doğrudan ilgilendirir. Bu anlamda sınıf yönetiminin başarısı okulun yönetim ve diğer unsurlarının kalitesine bağlıdır. Okul yönetiminin, bünyesinde bulunan tüm bireylerle olumlu bir hava içerisinde iletişim kurması, onların kişisel gelişimlerine imkân tanınması, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere liderlik etmesi, sınıf içerisinde ve okulun tüm alanlarında etkili öğrenme öğretme etkinlikleri gerçekleştirilmesine yönelik tedbirler alması ve bu etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir (Özdemir, 2011: 199).

Sınıf yönetimini etkileyen okulla ilgili durumlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi, öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenlerine güven duydukları okul içi ilişkilere ya da öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen çatışmalarının fazla yaşandığı, güven duygusu barındırmayan okul içi ilişkilere neden olan unsurdur. Okul yöneticisinin ve öğretmenlerin amacı, öğrencilerin rahat ve huzurlu bir ortamda öğrenim görmelerini sağlayacak ılımlı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Çelik, 2012: 7).

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ilgi, zeka, beklenti, ihtiyaç, motivasyon gibi pek çok özellikleri sınıf yönetimine etki etmektedir. Bu nedenle okul öğrenciye sunduğu eğitim-öğretim hizmetlerini yürütürken onun ihtiyaç duyduğu durumları doğru tespit etmelidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, ancak öğrenci ihtiyaçlarını tanımakla mümkün olacaktır (Çelik, 2012: 9).

Öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu rollerin en önemlilerinden biri şüphesiz sınıf yöneticisi olmalarıdır. Etkili öğretme ve öğrenmenin iyi yönetilemeyen bir sınıfta meydana gelmesi mümkün değildir. Eğer öğrenciler düzensiz ve saygısız ise, belirgin kurallar ve yön gösterici rehber davranışlar yoksa kaos, sınıf düzeni haline gelir. Bu durumdan hem öğrenciler hem de öğretmenler zarar görecektir. Öğretmenler öğretmek için çabalarlarken, büyük olasılıkla

öğrenciler, yapabileceklerinden çok daha azını öğreneceklerdir. Bunun tersine iyi yönetilmiş sınıflar, öğretme ve öğrenme durumlarının gelişebileceği bir çevre sağlayacaktır. Fakat iyi bir sınıf yönetimi hiçbir yerde kendiliğinden meydana gelmemektedir. Başarılı bir sınıf yönetiminin meydana gelmesi çok çaba gerektirir ve bunu meydana getirmede en çok sorumluluk sahibi kişi öğretmendir. Sınıf yönetiminin planlama ve düzenleme aşamalarında, öğrenme faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli öğelerden biri öğretmendir. Modern çağda eğitim sürecini etkileyen pek çok teknolojik unsur (bilgisayar, internet, telefon vb.) olsa da; öğretmen halen eğitim-öğretim sürecinin en etkin göreve sahip üyesidir (Özdemir, 2011: 202).

Göreve yeni başlayan öğretmenler enerjilerinin çoğunu öğrencileri ve sınıfı kontrol edebilmek için harcamaktadırlar (Demirtaş, 2011: 13). Etkili bir sınıf yöneticisi olmak sonradan kazanılan bir vasıftır. İyi sınıf yöneticileri, bu alanda kullanılan özel teknikleri bilen ve bunları kullanabilen öğretmenlerdir. Öğrencilerine yardım eder, öğütler verir, onları destekler, yaptıkları davranışları onaylar ya da onaylamadığını belirtir. Öğretmen öğrencilerini denetler, yönetir (Demirtaş, 2011: 14).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Özer (2013) tarafından yapılan “Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları”; Uç (2013) tarafından yapılan “İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki”; Martin ve Shoho (2000) tarafından yapılan “Öğretmen deneyimi, eğitimi ve yaş: öğretmen özelliklerinin sınıf yönetim stiline etkisi”; Yaşar (2008) tarafından yapılan “İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları”; Vatansever Bayraktar ve Kendirci (2020) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi”; Vatansever Bayraktar ve Doğan (2017) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin incelenmesi”; Vatansever Bayraktar (2015) tarafından yapılan “Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler”; Penrose, Perry ve Ball (2007) tarafından yapılan “Duygusal zeka ve öğretmen öz yeterliği: öğretmen statüsünün ve deneyim süresinin katkısı”; Baltacı (2008) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”; Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi”; Yılmaz (2010) tarafından yapılan “Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları”; Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılan “İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler”; Uysal ve Kösemen (2013) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi”; Gündoğan ve Koçak (2017) tarafından yapılan “Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi”; Kurt (2012) tarafından yapılan “Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları; Koç ve Sak (2016) tarafından yapılan “Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi”; Türk (2009) tarafından yapılan “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)”; Aydın (2020) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öğretmen özyeterlilik inançlarının incelenmesi”; Bayraktar (2020) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin özyeterlilikleri ile politik becerileri arasındaki ilişki”; Çolak (2019) tarafından yapılan “Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”; Kanık (2019) tarafından yapılan “Sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi”; Vatansever

Bayraktar, Kadioğlu Ateş ve Afat (2019) tarafından yapılan “Özel yeteneklilerin eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inancı ve tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi; Yaz (2018) tarafından yapılan “Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”; Balcı (2015) tarafından yapılan “Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (Okul öncesi örneği)”; Konan (2018) tarafından yapılan “Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” başlıklı çalışmalara rastlanmıştır. Fakat örneklem grubunu İstanbul’da görev yapan hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin oluşturduğu; öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerilerini birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimi becerileri cinsiyet, eğitim durumu, bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi, mesleki kıdem süresi, branş ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları “Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2015:122). Bu bağlamda çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinin Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise evrenden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Örneklem İstanbul ilinin Güngören, Bağcılar ve Bahçelievler ilçesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan gönüllülük esasına göre seçilen 171 ilkokul ve 223 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 394 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olmak üzere üç alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırmadaki sorular 9’lu Likert tipinde ölçektir. Ölçekler 1 – Yetersiz’den 9 – Çok yeterli şeklinde puanlanmaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ise Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından dilimize uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Tek boyuttan oluşan ölçek 25 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki tüm ifadeler olumlu ifadeleri içermekte olup; 0: gözlenmedi, 1: zayıf, 2: orta, 3: iyi, 4: çok iyi şeklinde karşılık bulmaktadır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Verilerin Analizi ve Güvenilirlik

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.0 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) yönteminden faydalanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Bağımsız örnekler (Independent samples) t testi, niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Güvenilirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Veri Sayısı
Özyeterlilik	0,907	24
Sınıf Yönetimi	0,917	25

Tablo 1’e göre araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliklerinin test edilmesi için yapılan Cronbach’s Alpha testi neticesinde özyeterlilik ölçeğinde yer alan verilerin Cronbach’s Alpha test istatistiği 0,907, sınıf yönetimi ölçeğinde yer alan verilerin Cronbach’s Alpha test istatistiği 0,917 olarak tespit edilmiş ve verilerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Grup t Testi

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	t	p
Özyeterlilik	Kadın	273	7,0183	1,09535		
Öğrenci Katılımı	Erkek	121	6,9256	1,04863	0,785	0,433
Özyeterlilik	Kadın	273	7,4107	,90481		
Sınıf Yönetimi	Erkek	121	7,4225	1,01887	0,462	0,909
	Kadın	273	7,4006	,84761	0,842	0,880

Özyeterlilik						
Öğretim	Erkek	121	7,3864	,90973		
Stratejileri						
Genel	Kadın	273	7,2766	,82480		
Özyeterlilik	Erkek	121	7,2448	,89241	0,699	0,732
Genel Sınıf	Kadın	273	3,4832	,35535		
Yönetimi	Erkek	121	3,3917	,37993	0,553	0,022
Becerileri						

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık analizi Bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda kadın öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Öğretmenlerin özyeterlilikleri genel olarak ve tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Önlisans**	23	7,5652	,90913			
	Lisans*	351	6,9395	1,09442			
	Yüksek Lisans	20	7,2125	,79895	4,130	0,017	*Önlisans-Lisans
	Toplam	394	6,9898	1,08074			
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Önlisans	23	7,8424	,69210			
	Lisans	351	7,3718	,95466			
	Yüksek Lisans	20	7,6688	,78144	3,521	0,091	
	Toplam	394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Önlisans**	23	7,9457	,69681			
	Lisans*	351	7,3543	,87537			
	Yüksek Lisans	20	7,5000	,65268	5,296	0,005	*Önlisans-Lisans
	Toplam	394	7,3963	,86602			
Genel Özyeterlilik	Önlisans**	23	7,7844	,69514			
	Lisans*	351	7,2219	,85325			
	Yüksek Lisans	20	7,4604	,63356	5,456	0,005	*Önlisans-Lisans
	Toplam	394	7,2668	,84512			
	Önlisans	23	3,6191	,25523			
	Lisans	351	3,4430	,37022	2,583	0,077	

Genel	Sınıf	Yüksek	20	3,4800	,34653
Yönetimi		Lisans			
Becerileri		Toplam	394	3,4551	,36504

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Söz konusu farklılıkların hangi eğitim grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini tespit etmek için yapılan post-hoc (Tukey testi) analizine göre, önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeyleri ve genel özyeterlilik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Bulunduğu Okuldaki Toplam Hizmet Süresine Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	P	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	1 Yıldan az	85	6,9603	,99780	0,926	0,464	
	1-5 Yıl	239	6,9833	1,17455			
	6-10 Yıl	46	6,8913	,73956			
	11-15 Yıl	17	7,5074	,79974			
	16-20 Yıl	5	7,1000	1,29120			
	21-25 Yıl	2	6,6250	,35355			
	Toplam	394	6,9898	1,08074			
Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	1 Yıldan az	85	7,2412	1,01510	1,427	0,214	
	1-5 Yıl	239	7,4283	,96384			
	6-10 Yıl	46	7,5027	,70931			
	11-15 Yıl	17	7,8382	,72855			
	16-20 Yıl	5	7,5500	,69372			
	21-25 Yıl	2	7,1250	,53033			
	Toplam	394	7,4143	,94001			
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	1 Yıldan az	85	7,3912	,88384	0,924	0,466	
	1-5 Yıl	239	7,4012	,90319			
	6-10 Yıl	46	7,2609	,64325			
	11-15 Yıl	17	7,7353	,79042			
	16-20 Yıl	5	7,5500	,83198			
	21-25 Yıl	2	6,8750	,35355			
	Toplam	394	7,3963	,86602			
Genel Özyeterlilik	1 Yıldan az	85	7,1975	,88941	1,125	0,346	
	1-5 Yıl	239	7,2709	,87962			
	6-10 Yıl	46	7,2183	,58697			
	11-15 Yıl	17	7,6936	,66421			
	16-20 Yıl	5	7,4000	,91506			

		21-25 Yıl	2	6,8750	,41248			
		Toplam	394	7,2668	,84512			
		1 Yıldan az*	85	3,3675	,39490			
		1-5 Yıl	239	3,4626	,36389			
Genel	Sınıf	6-10 Yıl	46	3,4757	,31215			
Yönetimi		11-15 Yıl**	17	3,6800	,27857	2,547	0,028	*11-15 yıl-1 yıldan az
Becerileri		16-20 Yıl	5	3,6000	,24166			
		21-25 Yıl	2	3,5400	,48083			
		Toplam	394	3,4551	,36504			

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Söz konusu farklılığın hangi toplam hizmet süresi grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, 11-15 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetim becerileri düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Mesleki Kıdem Sürelerine Göre ANOVA Testi

		N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklılık
	1 Yıldan az	26	6,6442	,92850			
	1-5 Yıl	153	6,9935	1,02485			
	6-10 Yıl	116	6,9698	1,28860			
Özyeterlilik	11-15 Yıl	61	7,1066	,94891			
Öğrenci	16-20 Yıl	20	7,1813	,85885	0,734	0,622	
Katılımı	21-25 Yıl	13	7,0769	,78319			
	26 Yıl ve üzeri	5	6,7250	1,25437			
	Toplam	394	6,9898	1,08074			
	1 Yıldan az*	26	6,8750	1,02042			
	1-5 Yıl	153	7,3979	,98325			
	6-10 Yıl	116	7,4526	,85205			
Özyeterlilik	11-15 Yıl**	61	7,5369	,91837			
Sınıf Yönetimi	16-20 Yıl	20	7,6000	,61184	2,407	0,027	*11-15 Yıl - 1 yıldan az
	21-25 Yıl	13	7,7212	,94256			
	26 Yıl ve üzeri	5	6,8000	1,57520			
	Toplam	394	7,4143	,94001			
	1 Yıldan az	26	7,1827	,99199			
Özyeterlilik	1-5 Yıl	153	7,4371	,90413			
Öğretim	6-10 Yıl	116	7,3125	,82018			
Stratejileri	11-15 Yıl	61	7,4406	,87696	0,773	0,592	
	16-20 Yıl	20	7,5250	,64838			
	21-25 Yıl	13	7,6154	,89335			

Genel Özyeterlilik	26 Yıl ve üzeri	5	7,5750	,57690	1,285	0,263
	Toplam	394	7,3963	,86602		
	1 Yıldan az	26	6,9006	,88444		
	1-5 Yıl	153	7,2761	,88044		
	6-10 Yıl	116	7,2450	,82094		
	11-15 Yıl	61	7,3613	,82841		
	16-20 Yıl	20	7,4354	,60569		
	21-25 Yıl	13	7,4712	,80335		
	26 Yıl ve üzeri	5	7,0333	1,05261		
	Toplam	394	7,2668	,84512		
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	1 Yıldan az	26	3,3569	,41041	1,798	0,098
	1-5 Yıl	153	3,4376	,39112		
	6-10 Yıl	116	3,4362	,35758		
	11-15 Yıl	61	3,5259	,29807		
	16-20 Yıl	20	3,5520	,33330		
	21-25 Yıl	13	3,6246	,21759		
	26 Yıl ve üzeri	5	3,2480	,43945		
	Toplam	394	3,4551	,36504		

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin toplam hizmet süresine göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin bulunduğu toplam hizmet süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Söz konusu farklılığın hangi hizmet süresi grupları arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, 11-15 yıl aralığında toplam hizmet süresi olan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre ANOVA Testi

	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Farklılık
Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Sınıf Öğretmeni	171	7,0797	1,15226	1,443	0,151
	Türkçe	25	6,7250	,76376		
	Matematik	31	6,5161	1,02558		
	Fen Bilimleri	25	6,9800	,76944		
	Sosyal Bilgiler	20	6,9750	,91999		
	İngilizce	28	7,0938	1,00613		
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	6,9643	,99934		
	Görsel Sanatlar	6	6,0000	1,73385		
	Müzik	7	6,9821	1,12368		
	Beden Eğitimi	6	7,1458	1,06189		
	Teknoloji Tasarım	6	7,1458	,49634		
	Diğer	41	7,1951	1,17661		
	Toplam	394	6,9898	1,08074		

Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğretmeni**	171	7,4137	,82530			
	Türkçe**	25	7,3750	,74652			
	Matematik**	31	7,3105	1,02818			*Sınıf
	Fen Bilimleri**	25	7,3250	,76035			Öğretmeni,
	Sosyal Bilgiler**	20	7,2375	1,10315			Türkçe,
	İngilizce**	28	7,8571	,68102			Matematik,
	Din Kültürü ve	28	7,2232	1,06303	2,554	0,004	Fen Bilimleri,
	Ahlak Bilgisi						Sosyal Bilgiler,
	Görsel Sanatlar*	6	5,9375	1,85700			İngilizce,
	Müzik	7	7,4464	1,56601			Teknoloji
	Beden Eğitimi	6	7,6667	,89326			Tasarım-
Teknoloji Tasarım**	6	7,8750	,75000			Güzel Sanatlar	
Diğer	41	7,5945	1,04649				
Toplam	394	7,4143	,94001				
Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Sınıf Öğretmeni	171	7,3772	,83032			
	Türkçe	25	7,3350	,79116			
	Matematik	31	7,3105	,79770			
	Fen Bilimleri	25	7,2300	,86879			
	Sosyal Bilgiler	20	7,3500	,84934			
	İngilizce	28	7,6563	,84343			
	Din Kültürü ve	28	7,2589	,94644	0,751	0,689	
	Ahlak Bilgisi						
	Görsel Sanatlar	6	7,3958	1,08517			
	Müzik	7	7,6071	1,09789			
	Beden Eğitimi	6	7,1042	,85665			
Teknoloji Tasarım	6	7,5625	,86873				
Diğer	41	7,6006	1,01751				
Toplam	394	7,3963	,86602				
Genel Özyeterlilik	Sınıf Öğretmeni	171	7,2902	,81314			
	Türkçe	25	7,1450	,62871			
	Matematik	31	7,0457	,85624			
	Fen Bilimleri	25	7,1783	,63219			
	Sosyal Bilgiler	20	7,1875	,85118			
	İngilizce	28	7,5357	,71657			
	Din Kültürü ve	28	7,1488	,94835	1,392	0,174	
	Ahlak Bilgisi						
	Görsel Sanatlar	6	6,4444	1,51719			
	Müzik	7	7,3452	1,15988			
	Beden Eğitimi	6	7,3056	,75996			
Teknoloji Tasarım	6	7,5278	,33194				
Diğer	41	7,4634	1,01816				
Toplam	394	7,2668	,84512				
Genel Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf Öğretmeni**	171	3,4966	,31264			*Sınıf
	Türkçe**	25	3,4720	,37381			Öğretmeni,
	Matematik**	31	3,4413	,31572			Türkçe,
	Fen Bilimleri**	25	3,3792	,30531			Matematik,
	Sosyal Bilgiler**	20	3,3660	,33549	3,899	0,000	Fen Bilimleri,
	İngilizce**	28	3,5614	,31108			Sosyal Bilgiler,
	Din Kültürü ve	28	3,3814	,38017			İngilizce, Din
	Ahlak Bilgisi**						Kültürü ve
	Görsel Sanatlar*	6	2,6533	,59095			Ahlak Bilgisi,

Müzik**	7	3,3371	,61703	Beden Eğitimi,
Beden Eğitimi**	6	3,3000	,40140	Teknoloji
Teknoloji Tasarım**	6	3,4933	,43353	Tasarım-
Diğer	41	3,5044	,43173	Güzel Sanatlar
Toplam	394	3,4551	,36504	

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin branşlarına göre farklılık analizi Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Söz konusu farklılığın hangi branşlar arasındaki farklılıktan meydana geldiğini belirlemek için gerçekleştirilen post-hoc (Tukey testi) analizi neticesinde, görsel sanatlar branşında eğitim veren öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin diğer tüm branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Özyeterlilik ve Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Grup t Testi

	Hizmeti çi	N	Ort.	Std. Sapma	t	p
Özyeterlilik	Evet	213	7,0258	,95471		
Öğrenci Katılımı	Hayır	181	6,9475	1,21378	0,378	0,474
Özyeterlilik	Evet	213	7,4806	,93067		
Sınıf Yönetimi	Hayır	181	7,3363	,94752	0,138	0,129
Özyeterlilik	Evet	213	7,4789	,87179		
Öğretim Stratejileri	Hayır	181	7,2990	,85132	0,204	0,040
Genel	Evet	213	7,3284	,82981		
Özyeterlilik	Hayır	181	7,1943	,85943	0,110	0,116
Genel Sınıf Yönetimi	Evet	213	3,4562	,36265		
Becerileri	Hayır	181	3,4539	,36884	0,379	0,952

Tablo 7'de öğretmenlerin özyeterlilik ve sınıf yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık analizi Bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeylerinin sınıf yönetimi ile ilgili hizmetiçi almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 8. Özyeterlilik ve Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

	Özyeterlilik Öğrenci Katılımı	Özyeterlilik Sınıf Yönetimi	Özyeterlilik Öğretim Stratejileri	Genel Özyeterlilik	Genel Sınıf Yönetimi Becerileri
Özyeterlilik	Pea.Cor.	1			
Öğrenci Katılımı	Sig. (2-tailed)				
	Pea.Cor.	,639**	1		

Özyeterlilik						
Sınıf	Sig. (2-tailed)	,000				
Yönetimi						
Özyeterlilik	Pea.Cor.	,640**	,695**	1		
Öğretim						
Stratejileri	Sig. (2-tailed)	,000	,000			
Genel	Pea.Cor.	,881**	,880**	,872**	1	
Özyeterlilik	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		
Genel Sınıf	Pea.Cor.	,465**	,550**	,532**	,584**	1
Yönetimi						
Becerileri	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	

Tablo 8’de öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetim düzeyleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz neticesinde sınıf yönetim düzeyleri ile özyeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$; Pea.Cor: $r = 0,584$). Bu çerçevede öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri arttıkça sınıf yönetim düzeyleri de artış göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırdı elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet, bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve alınan hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş ve alınan hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri cinsiyet, bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi ve değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf yönetim becerileri bağlamında ulaşılan bu bulgunun alan yazınla paralellik gösteren ve göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Vatansever-Bayraktar ve Kendirci (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre genel toplamda ve öğrenme öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi alt boyutlarında kadın sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Vatansever-Bayraktar ve Kendirci (2020) tarafından yapılan araştırma sonucu mevcut araştırmayı desteklemektedir. Aküzüm ve Özdemir-Gültekin (2017)’nin araştırma sonunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıfın fiziksel düzeni ve motivasyon boyutlarında ise grupların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aküzüm ve Özdemir-Gültekin (2017)’nin araştırma sonucu mevcut araştırma ile hem benzerlik hem de farklılık göstermektedir. Cinsiyetin sınıf yönetim becerileri açısından belirleyici olduğunu saptayan birçok araştırma mevcuttur (Güner, 2010; İlgar, 2007; Uslu ve Avcı, 2016; Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Güneş (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetleri ile

sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Özer (2013) ise aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Babaoğlu ve Korkut (2010)'nın araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarında, cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Güneş (2021)'in; Özer (2013)'in; Babaoğlu ve Korkut (2010)'nın araştırma sonuçları mevcut araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Saracaloğlu, Aldan-Karademir, Dinçer ve Dedebeali (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin özyeterlikleri kadın ve erkek öğretmenler arasında öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Uysal ve Kösemen (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda da pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aslan ve Kalkan (2018), Uysal ve Kösemen (2013), Saracaloğlu, Aldan-Karademir, Dinçer ve Dedebeali (2017) tarafından yapılan araştırmalar mevcut araştırmayı desteklemektedir. Ayrıca cinsiyetin öz yeterlik inancı açısından belirleyici olmadığını gösteren ve mevcut araştırmayı destekleyen pek çok araştırma mevcuttur. (Aksoy, 2000; Aldan-Karademir, 2013; Benzer, 2011; Buluç ve Demir (2015); Hashemi ve Ghanizadeh, 2011; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Urhan, 2013; Uysal, 2013; Yorgancı ve Bozgeyikli, 2016; Ekici, 2008; Penrose, Perry ve Ball, 2007). Aldan-Karademir (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin sadece “Sınıf Yönetimi” alt ölçeğinde anlamlı olarak farklılaştığı; erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin, kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aldan- Karademir (2013)'in araştırması mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlikleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre önlisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlilik düzeyleri, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlilik düzeyleri ve genel özyeterlilik düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Karahan ve Uyanık-Balat (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının eğitim düzeyi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Parlar, Cansoy ve Türkoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Karahan ve Uyanık-Balat (2011); Parlar, Cansoy ve Türkoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmalar mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Güneş (2021) tarafından yapılan araştırma sonucunda özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem değişkenine

göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güneş (2021)'in araştırması mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Aküzüm ve Özdemir- Gültekin (2017)'nin araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon becerileri boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. 11-20 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini daha az yeterli görürken, mesleki kıdemi daha çok olan (21 yıl ve üzeri) öğretmenlerin ise sınıf yönetimi becerileri konusunda kendilerini en yüksek düzeyde yeterli gören öğretmen grubu olduğu anlaşılmıştır. Aküzüm ve Özdemir- Gültekin (2017)'nin araştırması mevcut araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin özyeterlikleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 11-15 yıl aralığında toplam hizmet süresi olan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenler ile kıdemi 16- 20 yıl olan öğretmenlerin özyeterlik algılarında hem "öğrenci katılımı" ve hem de "sınıf yönetimi" boyutlarında, kıdemi 16- 20 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark vardır. Mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlerin özyeterlik algıları daha yüksektir. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından yapılan araştırma mevcut araştırayı desteklemektedir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencil (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik ölçeği "öğretim stratejilerinde yeterlik" ve "sınıf yönetiminde yeterlik" alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlarının, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; öğretmenlerin "öğrenci katılımını sağlama" alt ölçeği puanları ile ölçeğin toplamından elde etmiş oldukları puanların anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci katılımını sağlama ve toplam puanlarda en yüksek puanı elde etmişlerdir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencil (2010)'in araştırması mevcut araştırma ile hem benzer hem farklı yönler içermektedir. Karahan ve Uyanık- Balat (2011) tarafından yapılan araştırmada ise özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının meslekte çalışma süresi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Saracaloğlu, Aldan-Karademir, Dinçer ve Dedebeali (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin farklı kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Penrose, Perry ve Ball (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Karahan ve Uyanık- Balat (2011)'in, Saracaloğlu, Aldan-Karademir, Dinçer ve Dedebeali (2017)'nin; Penrose, Perry ve Ball (2007)'in araştırmaları mevcut araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin görev yaptığı okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 11-15 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin 1 yıldan az görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetim becerileri daha yüksek düzeydedir. Uç (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri çalışılan kurumdaki mesleki kıdeme göre 20 yıl ve üzeri grubunun lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. Uç (2013) tarafından yapılan araştırma mevcut araştırma sonucu ile nispeten benzerlik

göstermektedir. Öğretmenlerin özyeterlikleri bulunduğu okuldaki toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve özyeterliklerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Görsel sanatlar branşında eğitim veren öğretmenlerin özyeterlilik ölçeği sınıf yönetim alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sınıf yönetim becerileri düzeylerinin diğer tüm branştaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aslan ve Kalkan (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin özyeterlilik algılarının branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları branş değişkenine göre, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde anlamlı fark göstermemektedir. Bununla birlikte, Matematik ve Fen Bilimleri branşından olan öğretmenlerin “öğrenci katılımı” ve “öğretim stratejileri” boyutlarında; Güzel Sanatlar ve Spor branşından olan öğretmenlerin ise “sınıf yönetimi” boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Saracaloğlu, Aldan-Karademir, Dinçer ve Dedebali (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda Sınıf, Fen ve Teknoloji ile Türkçe öğretmenleri arasında öğretmen özyeterlilik puanlarına ilişkin sadece öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda Sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Başer, Günhan ve Yavuz (2005), Savran ve Çakıroğlu (2003), Zengin-Kapıcı (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin özyeterlilik algılarının branşlarından bağımsız olduğu saptanmıştır.

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin özyeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri de artmaktadır. Kayabaşı, Yeniceli, Ataman, Şahin ve Nacar (2017) tarafından, Ankara ilindeki ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından uyarma davranışları ve beklenti ve kurallara uyma ile öz yeterlilik ölçeğinin dersi planlama, dersi uygulama ve değerlendirme alt boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ve ilgi çekme davranışı, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları ile öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan dersi planlama-uygulama-değerlendirme arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Parlar, Cansoy ve Türkoğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ile sınıf yönetimi stratejileri algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Kayabaşı, Yeniceli, Ataman, Şahin ve Nacar (2017); Parlar, Cansoy ve Türkoğlu (2016); Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılan araştırmalar mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

-Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin

sınıf yönetimi becerilerini arttırıcı yönde eğitim seminerleri ve hizmet içi eğitim desteği verilebilir.

-Bulunduğu okulda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır. Bu hususta okulda yeni görev yapmaya başlayan öğretmenlerin öncelikli olarak sınıflarındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini iyi tanımaları, öğrenciden beklentilerini açıklaması ve onların velileri ile toplantılar yapıp beklentilerini söylemesi sınıf yönetimini dolaylı da olsa etkileyebilir. Ayrıca okuldaki kıdemli öğretmenler bu yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi le ilgili deneyimlerini paylaşabilirler.

-Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, bu bilimsel çalışmaların sonuçları, öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenler mevcut durumdan haberdar edilebilir.

-Yöneticiler, öğretmenlerin özyeterliliklerini arttırıcı eğitimler, seminerler vb. faaliyetlerle sınıf yönetim becerilerinin artmasını sağlayarak eğitim kalitesini yükseltebilirler.

- Öğretmenler sınıf yönetim becerileri konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir.

-Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve sınıf yönetim becerilerini geliştirdiği iki değişkenin de birbirini desteklediği bilimsel çalışmalarla desteklenerek öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenlerin bu konularda yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir.

-Ayrıca bir platform oluşturularak öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunmaları sağlanabilir.

-MEB merkez ve ilçe teşkilatları öz yeterlik inancını zayıflatması muhtemel olan bölge ve okullarda çalışan öğretmenlere ek destekler sağlamalıdır.

-Araştırmacılar, öğretmenlerin özyeterlilikleri ve sınıf yönetimleri ile ilgili bağımlı bağımsız değişken noktasında başka kavramlarla ilişkilendirerek ve daha geniş örneklerle çalışmalar yapabilir.

-Alan yazın çalışmalarında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Sınıf yönetim becerileri ve öz yeterlik inancı ile ilgili nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği farklı çalışmalar yapılabilir.

-Bu çalışma İstanbul ilindeki ilkököl ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan farklı düzeydeki okullardaki branş ve sınıf öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %50 oranında, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.

- Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar, *Eğitim Araştırmaları*, 2, 5-9.
- Aküzüm, C. ve Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6 (12) , 88-107.
- Aldan-Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Alzubi, Z. H. (2013). Classroom management problems among teacher students training at hashemite university, *European Journal of Business and Social Sciences*, 2(3), 140-149.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education, *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayınevi.
- Aydın, T. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (Okul öncesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baltacı, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, englewood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). *Self-Efficacy conception of anxiety*, *Anxiety Research*, 1(2): 77-98.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Bahavior, Encyclopedia of Human*, 4, 71-81.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: MEB Yayınları.

- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz, G. (2005). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. Denizli: XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Bayraktar, F. (2020). *Okul yöneticilerinin özyeterlikleri ile politik becerileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Conner, T. (2016). Relationships: the key to student engagement, *International Journal of Education and Learning*, 5(1), 13-22.
- Çakmak, M. (2005). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 10(117), 74-81.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çolak, G. (2019). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Demirtaş, H. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri, Hüseyin Kıran, Kazım Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi içinde* (s.1-30), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2003). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35), 98-110.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching Methods and Students, Academic Performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct Geçerliation, *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657.
- Güneş, A. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 290-311.
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hashemi, M. R. and Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: a case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-16.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanık, Ü. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Karahan, Ş. ve Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29) , 1-14.
- Karasar, N. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y., Yeniceli, E., Ataman, E., Şahin, S. ve Nacar, N. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 298-319.
- Konan, E. (2018). *Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, F. ve Sak R. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Lee, B., Cawthon, S. and Dawson, K. (2012). Elementary and secondary teacher self- efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in drama based professional development program. *Teaching and Teacher Education*. 30. 84-98.
- Martin, N. K. and Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*, Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association.
- Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. M. (2011). *Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Parlar, H., Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. (2016). Öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile sınıf yönetim stratejileri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6 (1), 28-39.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning, *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Penrose, F., Perry, C. and Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: the contribution of teacher status and length of experience, *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Rahimi, M. and Karkami, F. H. (2015). The role of teachers' classroom discipline in their teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 57-82.
- Ritter, J., Boone, W. and Rubba, P. (2001). Development of on instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Roberts, J.K., Henson, R.K., Tharp, B.Z. and Moreno, N. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities, *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.

- Ross, J. and Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy, results of randomized field trial, *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Saracaloğlu, A., Karasakaloğlu, N. ve Gencil, İ . (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 265-283.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)* ISSN: 2146-9466, 1(1), 21-35.
- Saracaloğlu, A.S., Aldan-Karademir, Ç., Dinçer, B. ve Dedebali, N.C., (2017). Öğretmenlerin öğretim stilleri, özyeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi, *Education Sciences (NWSAES)*, 12(1),58-85, DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0669.
- Savran, A. and Çakıroğlu, J., (2003). Difference between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4), 15-20.
- Schrivier, M. (1993). A comparison of middle and junior high science teachers, levels of efficacy, and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction, Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta
- Schrivier, M. and Czerniak, C. M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction, *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shinn, Y. H. (1997). *Teaching strategies, their use and effectiveness as perceived by teachers of agriculture, a national study* (PhD Thesis), Ames, Iowa: Iowa State University.
- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 63-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25435/268375>
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17 (7), 783-805.

- Türk, N. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Neveşehir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Beden Eğitimi Spor ABD., Niğde.
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urhan, İ. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme ile öğretmen öz yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Niğde Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Uslu, T. ve Avcı, M. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 611-637
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 144-151. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/trkefd/issue/21474/230174>
- Uysal, K. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). 1079-1100.
- Vatansever Bayraktar, H. (2016). Examination of the self-efficacy of primary school teacher candidates towards first reading-writing education, *Higher Education Studies*, 6(4), 119-130.
- Vatansever Bayraktar, H. & Dogan, M. C. (2017). Investigation of primary school teachers' perception of discipline types they use for classroom management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30-45.
- Vatansever Bayraktar, H., Kadioğlu Ateş, H., ve Afat, N. (2019). An analysis on the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards gifted education, *International Journal of Eurasia Social Sciences* 10(38), 1099-1124.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Kendirci, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 7, Sayı: 46, 207-232, Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.43244>
- Woolfolk, A. E. and Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91
- Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*. 1 (2), 96-108.

- Yaşar, S. (2008). *Classroom management approaches of primary school teachers*. Master Thesis. Middle East Technical University The Department of Educational Sciences, Ankara.
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yorgancı, A. E., ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası özyeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi, *OPUS*, 6(6), 57-51.
- Zengin-Kapıcı, U., (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Yüz Yüze ve Online Eğitim Gören Yabancıların Türkçe Öğrenme Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği*

Nermin Betül TANMAN^a

Mustafa ÖZGENEL^b

Öz

Günümüzde hayatımızın birçok alanında yüz yüze ve online eğitim kavramları giderek önem kazanan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörleri incelemektir. Çalışma, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış ve çalışmaya Ankara Üniversitesi TÖMER’de yüz yüze ve online Türkçe öğrenim gören 360 yabancı öğrenci katılmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını ölçmek için Ankara Üniversite’si TÖMER’in İstanbul, Kadıköy şubesinde 2019 ve 2020 yıllarında Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin performans çizelgeleri, sertifika sınav puanları ve devam durumları değerlendirilmiştir. Toplanan veriler t testi, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Bulgulara göre yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etki ettiği, online eğitim alan yabancı öğrencilerin ise Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etki ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yüz yüze Eğitim, Online Eğitim, Yabancı Dil Öğrenimi, Türkçe Öğretimi

Examining the Factors Affecting the Turkish Learning Levels of Foreigners Studying Face-to-face and Online: Ankara University TÖMER Example

Abstract

Today, in many areas of our lives, the concepts of face-to-face and online education are becoming increasingly important concepts. In this context, the aim of this study is to examine the factors affecting the Turkish learning levels of foreigners who receive face-to-face and online education. The study was designed according to the relational survey model and 360 foreign learners studying Turkish face-to-face and online at Ankara University TÖMER participated in the study. In order to measure the success of foreign students in learning Turkish, the performance charts, certificate exam scores and attendance status of students learning Turkish in İstanbul, Kadıköy branch of Ankara University TÖMER in 2019 and 2020 were evaluated. The collected data were analyzed using t-test, correlation and regression analysis techniques. According to the findings, the Turkish language learning levels/success of foreign students receiving face-to-face education were found to have a positive and significant effect on their

^a **Sorumlu Yazar:** Nermin Betül Tanman, Ankara Üniversitesi, İstanbul TÖMER / Turkey, E-mail: betultanman@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3179-8847

^bDoç. Dr.: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: mustafa.ozgenel@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7276-4865

*Bu çalışma, Nermin Betül Tanman’ın, Doç. Dr. Mustafa Özgenel danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf: Tanman, N. B. & Özgenel, M. (2021). Yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ankara üniversitesi TÖMER örneği. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(6) 128-148.

attendance, language development rate, homework frequency and class participation, respectively. It was seen that the rate of language development, attendance to class and frequency of class participation had a positive and significant effect, respectively.

Keywords: Face-to-Face Education, Online Education, Foreign Language Learning, Turkish Learning

Extended Abstract

Introduction

Today, learning a foreign language is very important for both career and social life. Thanks to foreign language learning, we can find the opportunity to expand our horizons and thoughts by getting to know different cultures. In addition, with the increase in the relations of countries with each other, the desire to learn a foreign language has increased. Human is a social entity. Therefore, people want to meet different people, interact, learn about the cultures and cultural values of various countries. This desire has led to an increase in the desire to learn a foreign language in individuals, and it is seen that learning a foreign language has become a necessity for individuals (Demirel, 2010: 16; Köksal & Varışoğlu, 2012). People need to learn a foreign language in almost every field they work. In addition, when the needs brought by life are considered, knowing a foreign language is no longer a privilege, it has become a necessity (Göçer, 2009).

When teaching Turkish to foreigners is so important, the concepts of face-to-face education and online education, which are among the education styles applied in teaching Turkish to foreigners, are also important concepts. Face to face education; It is all of the teaching activities carried out by the educators by the students coming to the formal education institutions at a predetermined time. In order for face-to-face education to take place, students and educators should be in the same environment at the same time, and students and educators should communicate one-to-one (MEB, 2019). Distance education, on the other hand, is all of the education and training activities in which educators and students are in different environments, communication is carried out with technological tools (İşman, 1998). In this context, in the research, "Does the level of Turkish learning of foreign students receiving face-to-face and online education significantly affect the student's desire to learn, class participation, frequency of homework, language development rate and attendance?" The answer to the research problem was sought. The aim of the research is to determine whether foreign students studying face-to-face and online at TÖMER have an effect on their level of learning Turkish, the learning style online and face-to-face education, the student's desire to learn, class participation, frequency of homework, language development speed and attendance.

Method

The research was carried out according to the relational survey model, one of the survey models, and 360 foreign students participated in the research. In the research, performance monitoring scale and certificate exam scale developed by TÖMER (2011) were applied to determine the Turkish learning levels of foreigners in face-to-face and online education. Necessary permissions were obtained from the Ethics Committee of Istanbul Sabahattin Zaim University and Ankara University TÖMER in the study. Data were analyzed by performing independent groups t-test, correlation and regression analysis.

Findings and Discussion

According to the research findings, it has been determined that the level of Turkish learning, the desire to learn Turkish, the level of participation in the lesson, the frequency of doing

homework, the speed of language development and the attendance status of foreign students who study Turkish online and face to face are similar. It can be said that students have a choice in terms of education type (online, face-to-face) and that the education style is similar in terms of their Turkish learning levels provide a great advantage for students. The reason why the teaching style does not differ on student success can be shown as the correct way of teaching, taking into account the teaching styles (face-to-face and online).

According to the research findings, it has been determined that the level of Turkish learning, the desire to learn Turkish, the level of participation in the lesson, the frequency of doing homework, the speed of language development and the attendance status of foreign students who study Turkish online and face to face are similar. It can be said that students have a choice in terms of education type (online, face-to-face) and that the education style is similar in terms of their Turkish learning levels provide a great advantage for students.

It has been determined that the foreign students who receive face-to-face education have the most positive and significant effects on their Turkish learning level/success, respectively, their attendance, language development rate, frequency of doing homework and participation in the course. As the attendance, language development rate, frequency of homework and attendance of foreign students receiving face-to-face education increase, their Turkish learning levels/success also increase. In addition, it has been determined that the Turkish language learning levels/success of foreign students receiving online education are mostly positively and significantly affected by their language development rates, their attendance to classes and the frequency of their attendance. As the participation, language development rate and attendance of foreign students receiving online education increase, their Turkish learning levels/success also increase.

Giriş

Günümüzde yabancı dil öğrenimi gerek kariyer gerekse sosyal hayat için oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenimi sayesinde farklı kültürler tanıyarak, ufkunuzu ve düşüncelerimizi genişletme imkânı bulabiliriz. Bunun yanı sıra ülkelerin birbiriyle olan ilişkilerinin artmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenme isteğini arttırmıştır. İnsan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar farklı insanlarla tanışmak, etkileşimde bulunmak, çeşitli ülkelerin kültürlerini ve kültürel değerlerini öğrenmek ister. Bu istek bireylerde yabancı dil öğrenme isteğinin arttırmasına sebep olmuştur, hatta bu durum yabancı dil öğrenmenin bireyler için bir ihtiyaç halini aldığı görülmektedir (Demirel, 2010: 16; Köksal ve Varışoğlu, 2012). İnsanlar çalıştıkları hemen hemen her alanda yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyarlar. Bunun yanı sıra hayatın beraberinde getirdiği ihtiyaçlar düşünüldüğünde yabancı dil bilmek bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, ihtiyaç haline gelmiştir (Göçer, 2009).

Türkçe tarihin ilk dönemlerinden beri gelişimini sürdüren, değişen ve zenginleşen bir dildir. Bu sebeple Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan Türkçenin öğretimi konusu incelendiğinde birçok örnek karşımıza çıkmaktadır (Karakuş, 2006). Bu konuda bahsedilmesi gereken en önemli eserlerden biri Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış ilk eser olan Divan-ü Lügat-it Türk'tür. Arapça – Türkçe bu sözlük sayesinde Türkçenin de Arapça kadar zengin bir dil olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Türkçenin öğretilmesiyle ilgili yazılmış ikinci eser ise Codeks Comanicus'tur. Codeks Comanicus yaklaşık olarak 1303-1362 yılları arasında, Latin alfabesiyle, Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmıştır (Karakuş, 2006). Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere geçmişten günümüze Türkçenin öğrenimi ve öğretimi önemli bir yer tutmaktadır.

Türkiye'nin giderek önem kazandığı günümüzde, Türkçe öğrenimi de önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretimi amacıyla yurt dışında sayıları hızla artan Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türkçe öğretim merkezleri (YETEM), yurt içinde ise üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) ve dil öğretim merkezleri (DİLMER) bulunmaktadır. Bu durum bize eski çağlardan beri yabancılara Türkçe öğretiminin çok önemli olduğunu ve geçmişten günümüze kadar bu durumun devam ettiğini göstermektedir. Türkçenin her geçen gün daha popüler bir dil haline gelmesi hem Türkiye'de yaşamakta olan yabancılar hem de Türkiye dışında yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için önemli bir hale gelmiştir. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretimi konusu dikkat edilmesi, üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken bir konudur (Göçer, 2009). Yabancılara Türkçe öğretiminin bu kadar önemli olduğu günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan eğitim stillerinden olan yüz yüze eğitim ve online eğitim kavramları da önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yüz yüze eğitim; öğrencilerin daha önce belirlenmiş bir zamanda örgün öğretim kurumlarına gelerek, eğitimciler tarafından yapılan öğretim etkinliklerinin tamamıdır. Yüz yüze eğitimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ve eğitimcilerin aynı anda aynı ortamda bulunması, öğrenciler ve eğitimciler birebir iletişim sağlamalıdır (MEB, 2019). Bunlar göz önüne alındığında bu eğitim şekli özellikle uygulamalı eğitimlerde oldukça elverişlidir. Beceri ve tutuma yönelik davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde de oldukça etkili bir öğretim tekniğidir. Ayrıca eğitimciler ve öğrenciler aynı zamanda aynı mekânda bulunmaları sosyalleşme imkanlarını da kolaylaştırmaktadır. Geçmişte sadece yüz yüze eğitimle sınırlanmış olan eğitim, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte web ortamına da taşınmıştır (Demir ve

Gözüm, 2011). Bu doğrultuda öğrenme hedeflerine uygun metot ve teknoloji kullanıldığında; öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olması sağlandığında ve öğrenciye zamanında gerekli dönütler verildiğinde uzaktan eğitiminde yüz yüze eğitim kadar etkili olabileceği ileri sürülmektedir (Karataş, 2003).

Uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunduğu, iletişimin teknolojik araçlar ile gerçekleştirildiği, eğitim ve öğretim etkinliklerinin tamamıdır (İşman, 1998). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda bulunduğu, öğrenme faaliyetlerinin basılı, elektronik, hareketli ve sesli materyallerle yapıldığı, çevrimiçi (online) veya çevrimdışı, eş zamanlı veya eş zamansız olarak gerçekleştirilebilen ve yüz yüze öğretim faaliyetleri ile desteklenmekte olan öğretim biçimidir (Gülüşen, 2011). Uzaktan eğitim oldukça tercih edilen bir yöntemdir. Çünkü gerek öğretmenlere ve yöneticilere gerekse öğrencilere büyük avantajlar sunmaktadır. Bu avantajlar (Yazıcı, 2004; Eisinger, 2009’ dan Akt. Balta, 2014):

- Eğitim hizmetleri daha geniş kitlelere götürülebilmektedir.
- Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktadır.
- Öğrenilenlerin akılda kalma oranı ve motivasyonda yükselme sağlanmaktadır.
- Farklı mekanlarda bulunan uzmanlardan faydalanılabilmektedir.
- Farklı bireyler için farklı hız ve yöntemlerle öğrenme imkânı sunmaktadır.
- Bu yöntemle yaşam boyu öğrenme olanağı sunulmaktadır.
- Gereken bilgilere istenilen zamanda ulaşım sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre planlama yapılabilir.
- Bazı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin (konuşma güçlüğü, utangaç olma vb.) verimliliğinin artması sağlanmaktadır.
- Öğrenim maliyetleri diğer yöntem ve tekniklere göre oldukça düşüktür.

Bilgisayar ve internet teknolojisinin her geçen gün geliştiği ve bugün geldiği noktada birçok eğitim kurumu uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Tosun, 2007). Uzaktan eğitimde web teknolojilerinin kullanılmasıyla oluşturulan eğitim yöntemi ise “online eğitim” kavramı olarak adlandırılmaktadır. Online eğitim Horton (2000) tarafından “amaçlı ya da amaçsız, insanı herhangi bir alanda eğitebilmek amacıyla web teknolojilerinin kullanılması” olarak tanımlanmaktadır. Web teknolojileri ile oluşturulan sanal öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenciler, metin, grafik, veri ve formül gibi öğeleri paylaşabilirler (O’Neil, Fischer, Cherly ve Newbold, 2009). Maliyet açısından bakıldığında online eğitimin maliyetinin geleneksel örgün eğitim maliyetlerine göre neredeyse yarı yarıya daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında online eğitimin etkileşimli eğitim özelliği ve güncel içeriklere ulaşımın kolay olması da göz ardı edilmemelidir (Docent Inc, 2002’den Akt. Al ve Madran, 2004). Bunun yanı sıra online eğitimde coğrafi olarak ya da geçici bir süre için gitmek zorunda olan öğrencilere etkileşimde olma ve bilgi paylaşımı yapabilme, iş birlikli çalışmalarda görev alabilme imkânı sağlanmaktadır. Böylece coğrafi sınırlar ortadan kalkmakta ve öğrencilerin her konu için çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıftan bağımsız olması, bina ve personel ihtiyacının bulunmaması, eğitim-öğretim giderlerinin azalması açısından da birçok avantajı bulunmaktadır (Yeniad, 2006).

Başlangıçta uzaktan eğitim programları, geleneksel eğitim programlarını desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Fakat uzaktan eğitim programlarının sağladığı avantajlar sebebiyle bu programlara talep artmıştır. Bunun yanında her geçen gün teknolojik gelişmelerin olması ve teknolojinin hayatı kolaylaştırması, eğitimde teknolojinin kullanılmasını sağlamıştır (Çallı,

Bayram ve Karacadağ, 2002; Zırhlıoğlu, 2006). Literatürdeki araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yüz yüze eğitimin online eğitime (Eroğlu, 2018; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Kaya, 2012), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir (Çataloğlu, Erbay ve Kör, 2012; Kör, 2013). Yine yüz yüze ve online eğitim arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı (Bahşi, 2019; Karataş, 2003), yaş, öğrenim durumu, cinsiyet, kaygı ve motivasyon, öğrenim şekli, öğrencilerin derse karşı tutumu gibi pek çok değişkenin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği tespit edilmiştir (Aslan ve Coskun, 2016; Bahşi, 2019; Kaya, 2012; Khomeniuk, 2020; Kör, 2013; Kurt, 2021).

Yabancıların Türkçe öğrenimi konusunda Büyükkiz ve Hasırcı (2013) yaptığı araştırmada dil öğretiminin sözlükler ve metin tercümelere temelinden ziyade iletişime yönelik yapılmasının daha etkili olduğunu rapor etmiştir. Khomeniuk (2020) çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatını öğrenen yabancı öğrencilerin genel problemlerinin Türk kültürüne ilişkin unsurların anlaşılmasından kaynaklandığı tespit etmiştir. Şenyiğit ve Okur (2019) kelimelerin sadece sözlükbirim bazında değil, her sözlükbirimin farklı anlamları düzeyinde de dil seviyeleriyle ilişkilendirilmesinin Türkçe öğreniminde daha etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Coşkun (2016) yaptıkları araştırmada sözcük öğretiminde oyun ve bulmaca gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Dündar'ın (2019) yaptığı araştırmada ise öğrencilerin %94,44'ünden, internet tabanlı izle Öğren uygulamasının Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. İlgili literatür yüz yüze eğitim ve online eğitimin karşılaştırılması konusunda incelendiğinde ise Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) yaptığı araştırmada uzaktan eğitim uygulamalarının, yüz yüze eğitime göre daha çok avantajının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat uzaktan eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi için en önemli şartın doğru bir şekilde planlanıp uygulanabilmesi olduğu ifade edilmiştir. Kör'ün (2013) yaptığı araştırmada ise Kırklareli Üniversitesinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Eroğlu (2018) uzaktan eğitim alan öğrencilerin derslerin işleniş konusunda yeteri kadar verim sağlayamadığı ve bu derslere yalnızca sınavlarda başarılı olduklarını tespit etmiştir. Karataş (2003) örgün eğitim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığını rapor etmiştir. Bahşi'nin (2019) araştırmasının da Karataş'ın (2003) araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Çataloğlu, Erbay ve Kör'ün (2012) yaptığı araştırmada ise uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları örgün eğitimdeki öğrencilerle kıyaslandığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarında daha belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yabancıların Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörlerin karşılaştırılmasının incelenmediği görülmüştür. Hangi eğitim yönteminin yabancıların Türkçe öğrenmesi açısından daha kullanışlı ve verimli olduğu konusu da özellikle Yükseköğretim eğitimi bağlamında önem kazanmaktadır. Bu sebeple yabancıların Türkçe öğrenmesinde yüz yüze ve online eğitimi etkileyen faktörlerin incelenmesi gereken bir konudur. Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörlerin karşılaştırılması Yükseköğretim yönetimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulgular yabancıların Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler ve diğer eğitimcilere yabancıların Türkçe öğretilirken hangi eğitim yönteminin etkili olacağı ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda önemli ipuçları vereceği için önemli kabul edilebilir. Özellikle günümüzde yaşanan pandemi gibi küresel

boyuttaki problemler online eğitime geçişi hızlandırmıştır. Bu anlamda da çalışmamızın önemli olduğu söylenebilir. Bunların yanında çalışmamız TÖMER, DİLMER gibi yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşlar için yol gösterici olabilir. Bundan sonra bu alanlarda çalışma yapacak olan araştırmacılara yol gösterici bir model ve kaynak oluşturması çalışmanın önemli bir diğer özelliği olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırmada “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?” araştırma probleminin cevabı aranmıştır. Araştırmanın amacı Ankara Üniversitesi TÖMER’de “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini, öğrenim şeklinin (online ve yüz yüze eğitim), öğrencinin öğrenme isteğinin, derse katılımının, ev ödevi yapma sıklığının, dil gelişim hızının ve devam durumunun etkisi olup olmadığını belirlemektir. Belirlenen amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini, etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu modele göre bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi araştırılır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2019: 25). Araştırmada öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekli bağımsız değişken, öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ise bağımlı değişkendir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 yılında TÖMER’de öğrenim gören 4263 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul Kadıköy TÖMER’de Türkçe öğrenmekte olan 352 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme için ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Belirli ölçüt ve nitelikleri karşılayan birimlerin örnekleme alınmasına Ölçüt Örnekleme denilmektedir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2019: 95). Örneklem büyüklüğü belirlenirken %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata miktarı kriter olarak belirlenmiş ve en az 352 örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı hesaplanmıştır. Bu araştırmada 360 yabancı öğrenci araştırmaya katılmış, örneklemin evreni temsil ettiğine karar verilmiştir. Yabancı öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Dersin Öğrenim Şeklinin, Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarının Frekans ve Yüzde Değerleri

		Frekans	Yüzde
Dersin Öğrenim Şekli	Yüz Yüze	180	%50
	Online	180	%50
Öğrencilerin Cinsiyeti	Kadın	289	%80,3
	Erkek	71	%19,7
Öğrencilerin Yaşı	16-20 Yaş Arası Öğrenciler	38	%10,6
	21-25 Yaş Arası Öğrenciler	168	%46,7
	26-30 Yaş Arası Öğrenciler	56	%15,6
	31-35 Yaş Arası Öğrenciler	35	%9,7
	36-40 Yaş Arası Öğrenciler	33	%9,2
	40 Yaş Üstü Öğrenciler	30	%8,3
Öğrencilerin Uyuşuğu	Almanya	20	%5,6
	Amerika	15	%4,2
	Arabistan	8	%2,1
	Bahreyn	5	%1,4
	Belarus	8	%2,2
	Brezilya	11	%3,1
	Cezayir	3	%0,8
	Çin	9	%2,5
	Fas	12	%3,3
	Fransa	5	%1,4
	Güney Kore	51	%14,2
	İngiltere	25	%7
	İran	41	%11,4
	İtalya	11	%3,1
	Kanada	11	%3,1
	Kazakistan	32	%8,9
	Kırgızistan	7	%1,9
	Libya	5	%1,4
	Mısır	8	%2,2
	Özbekistan	4	%1,1
Polonya	6	%1,7	
Rusya	25	%6,9	
Suriye	18	%5,0	
Ukrayna	14	%3,9	
Ürdün	6	%1,7	
Toplam		360	%100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yüz yüze ve online eğitimde yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için TÖMER (2011) tarafından geliştirilen performans izleme ölçeği ve sertifika sınavı ölçeği uygulanmıştır.

Performans İzleme Ölçeği: Araştırmada yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için Ankara Üniversitesi TÖMER (2011) tarafından hazırlanan Kur Sonu Performans İzleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hedef kitlesini TÖMER'de Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler

oluşturmaktadır (TÖMER, 2020). Performans çizelgesi 5 durumu ölçmektedir. Bunlar: öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma oranları, dil gelişim hızları ve devam durumlarıdır. Ölçekte iyi, orta ve zayıf olmak üzere 3'lü Likert kullanılmıştır.

Yabancıların Türkçe öğrenmesi için toplam 12 kur bulunmaktadır. Bu kurlar üç seviyeye ayrılır. Bunlar: Temel Türkçe, Orta Türkçe ve Yüksek Türkçedir. Temel, Orta ve Yüksek Türkçe sınıfları dört kurdan oluşmaktadır (TÖMER, 2020a). Kurlara devam eden ve temel ya orta kurları bitiren öğrencilerin tamamı TÖMER Müdürlüğü tarafından imzalanmış olan sertifikaları almaya hak kazanırlar. Yüksek kurlarda ise başarılı olan öğrenciler Ankara Üniversitesi Rektörlüğü tarafından onaylanmış diploma almaya hak kazanmış olurlar. Öğrencilerin kur ve sınavlarda başarılı sayılabilmeleri için Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirlenen Temel Beceri ve Kazanımları gerçekleştirmesi gerekir.

Kurların sınav yapılmayan ara kurlarında, öğrenciler kurs okutmanı tarafından kur süresince izlenir ve öğrencilerin temel beceri ve kazanımlarına göre performans değerlendirmesi yapılır. Okutman, öğrenciyi 5 temel dil becerisindeki başarılarını takip eder ve değerlendirir. Bunun sonucunda okutman tarafından doldurulan performans değerlendirmesi çizelgesi ile öğrencinin bir üst kura geçmesine veya öğrencinin başarısız olması durumunda aynı kuru tekrar etmesine karar verilebilir (TÖMER, 2020b). Kurlarda her öğrencinin derslere en az 7/8 oranında devam etmesi gerekmektedir. Mazeret bildirmeksizin devamsızlık oranını aşan öğrencilerin kur tekrarı yapmaları gerekir. Okutman gözlemleri sonucunda performans değerlendirme çizelgesini doldurur. Bu değerlendirme sonucunda okutman öğrencinin bir sonraki kura devam etmesine ya da kuru tekrar etmesine karar verebilir (TÖMER, 2020b).

Sertifika Sınavı Ölçeği: Araştırmada sertifikalı kurlarda yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için ise Ankara Üniversitesi TÖMER (2011) tarafından hazırlanan Sertifika Sınavı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hedef kitlesini TÖMER'de Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sertifika Sınavları 4 temel beceriden oluşmaktadır. Bunlar: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma becerileridir. Öğrencilerin sertifika sınavında başarılı olabilmeleri için her temel beceriden en az 15 puan almaları gerekir. Her bir temel beceri için en çok alabilecekleri toplam puan 25 puandır. Sertifika Sınavının ise alınabilecek en yüksek toplam puan 100 puandır. Okuma, Dinleme ve Yazma sınavları bir sınavdan, Konuşma sınavı ise 2 sınavdan oluşur. Bu sınavlar Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma sınavıdır. Öğrencilerin konuşma sınavında başarılı olabilmeleri için Sözlü Anlatım sınavından en az 6, Karşılıklı Konuşma sınavından ise en az 9 puan almaları gerekir. Öğrencilerin bu sınavlardan alabilecekleri en çok puan Sözlü Anlatım sınavında 10, Karşılıklı Konuşma sınavında ise 15 puandır (TÖMER, 2020b). Sertifika sınavlarında değerlendirme yapılırken her seviye için Avrupa Dil Portfolyosu'nda belirtilen Temel Beceri ve Kazanımlar göz önünde bulundurulur.

Sertifika sınavlarının okuma ve dinleme sınavları okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular soru değerlerine göre puanlanır. Bu sınavlardan alınabilecek en yüksek puan 25 puandır. Yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma sınavlarında ise puanlama okutman tarafından doldurulan ölçek sayesinde yapılır. Merkezde uygulanacak sınavların türü, içerikleri ve uygulanma süreçleri Yönetim Kurulu tarafından belirlenir (TÖMER, 2011).

Sözlü Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler: Sertifika sınavlarının Sözlü Anlatım sınavlarında kullanılan ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Tutarlılık ve Sesletim alt boyutlarından oluşmaktadır. Beş alt boyut kendi içinde 3 alt

boyuta ayrılmıştır ve 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. 0 puan en düşük puanı, 2 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçekte alınabilecek toplam puan 10'dur.

Karşılıklı Konuşma Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler: Karşılıklı Konuşma sınavlarında kullanılan ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Dinleme Becerisi, İletişim Kurma ve Diyalogu Sürdürme alt boyutlarıdır. Bu alt boyutlar kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Bu alt boyutlardan Dil Bilgisi, Dinleme Becerisi ve İletişim Kurma alt boyutları 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada 0 puan en düşük puanı, 2 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Sözcük Bilgisi, Akıcılık ve Diyalogu Sürdürme alt boyutları ise 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve 4'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada ise 0 puan en düşük puanı, 3 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 15'tir.

Yazılı Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler: Yazılı Anlatım sınavlarında kullanılan ölçek ise 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Tutarlılık, Uzunluk ve Yazım ve Noktalama İşaretlerim alt boyutlarıdır. Bu alt boyutlar kendi içinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada 0 puan en düşük puanı, 5 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 25'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan ve Ankara Üniversitesi TÖMER'den gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda ölçek sonuçları Ankara Üniversitesi TÖMER'den istenmiş ve araştırma sonuçlarının gizlilik ilkesi doğrultusunda kimseyle paylaşılmayacağı açıklanarak güven sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Yüz yüze ve online eğitim ile yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerinin diğer değişkenler arasında farklılaşmaya sebep olup olmadığını analiz etmek için t testi; Yüz yüze ve online eğitim ile Yabancıların Türkçe öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon; Yüz yüze ve online eğitim ile yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerinin birbiri üzerindeki etkisini ölçmek için Regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeylerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Başarı puanları	Yüz Yüze	180	78,861	6,622	,738	358	,461
	Online	180	78,370	5,965			

Tablo 4.1'e göre yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri benzerdir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme İsteklerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğrenme İsteği	Yüz Yüze	180	2,775	,335	,229	358	,819
	Online	180	2,766	,356			

Tablo 3.2'ye göre yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme istekleri benzer düzeydedir.

Yabancı öğrencilerin derse katılımlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Yabancı Öğrencilerin Derse Katılımlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Derse katılım	Yüz Yüze	180	2,730	,359	,578	358	,564
	Online	180	2,708	,369			

Tablo 3.3'e göre yabancı öğrencilerin derse katılım düzeylerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin derse katılım düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma durumlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Yabancı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Durumlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Ev Ödevi	Yüz Yüze	180	2,716	,381	1,378	358	,169
	Online	180	2,661	,383			

Tablo 4.4'e göre yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma durumlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Yabancı Öğrencilerin Dil Gelişim Hızlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dil Gelişim Hızı	Yüz Yüze	180	2,622	,411	1,072	358	,285
	Online	180	2,575	,424			

Tablo 3.5'e göre yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının benzer olduğu görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin devam durumlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Yabancı Öğrencilerin Devam Durumlarının Öğrenim Şekline Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Devam Durumu	Yüz Yüze	180	2,730	,359	,743	358	,458
	Online	180	2,702	,349			

Tablo 3.6'ya göre yabancı öğrencilerin devam durumlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin devam durumlarının benzer olduğu görülmüştür.

Yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Yüz Yüze Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmek İçin Yapılan Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6
1-Başarı puanları	r	1	,630**	,666**	,678**	,619**	,615**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	180	180	180	180	180	180
2-Öğrenme isteği	r		1	,721**	,667**	,504**	,478**
	p			,000	,000	,000	,000
	N		180	180	180	180	180
3-Derse katılım	r			1	,682**	,582**	,482**
	p				,000	,000	,000
	N			180	180	180	180
4-Ev ödevi	r				1	,631**	,509**
	p					,000	,000
	N				180	180	180
5-Dil gelişim hızı	r					1	,384**
	p						,000
	N					180	180
6-Devam durumu	r						1
	p						
	N						180

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3.7'ye göre yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme isteği ($r=.630$; $p<.01$), derse katılımı ($r=.666$; $p<.01$), ev ödevi yapma sıklığı ($r=.678$; $p<.01$), dil gelişim hızı ($r=.619$; $p<.01$) ve devam durumu ($r=.615$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma

sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır.

Online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Tespit Etmek İçin Yapılan Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6
1-Başarı puanları	r	1	,633**	,701**	,675**	,760**	,619**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	180	180	180	180	180	180
2-Öğrenme isteği	r		1	,807**	,727**	,625**	,562**
	p			,000	,000	,000	,000
	N		180	180	180	180	180
3-Derse katılım	r			1	,738**	,684**	,515**
	p				,000	,000	,000
	N			180	180	180	180
4-Ev ödevi	r				1	,723**	,484**
	p					,000	,000
	N				180	180	180
5-Dil gelişim hızı	r					1	,462**
	p						,000
	N					180	180
6-Devam durumu	r						1
	p						
	N						180

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 3.8’e göre online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme isteği ($r=.633$; $p<.01$), derse katılımı ($r=.701$; $p<.01$), ev ödevi yapma sıklığı ($r=.675$; $p<.01$), dil gelişim hızı ($r=.760$; $p<.01$) ve devam durumu ($r=.619$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır.

Yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9: Yüz Yüze Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Türkçe Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit	Türkçe	30,294	2,868		10,561	,000
Öğrenme isteği	Öğrenme	2,510	1,395	,127	1,799	,074

Derse katılım	Düzeyi/	3,328	1,358	,181	2,451	,015
Ev ödevi yapma	Başarısı	3,158	1,263	,182	2,499	,013
Dil gelişim hızı		3,609	,981	,224	3,680	,000
Devam durumu		5,301	1,006	,288	5,271	,000
R=.800; R ² =.640; Düzeltilmiş R ² =.629; F=61.768; p<.000						

Tablo 3.9 incelendiğinde yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı ($\beta=.181$; $p<.05$), ev ödevi yapma sıklığı ($\beta=.182$; $p<.05$), dil gelişim hızı ($\beta=.224$; $p<.05$) ve devam durumlarının ($\beta=.288$; $p<.05$) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği ($\beta=.127$; $p>.05$) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır ($R=.800$; $R^2=.640$; Düzeltilmiş $R^2=.629$; $F=61.768$; $p<.000$). Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin devam durumları, dil gelişim hızları, ev ödevi yapma sıklıkları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir.

Online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.10: Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Türkçe Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		38,020	2,229		17,060	,000
Öğrenme isteği	Türkçe	-,844	1,290	-,050	-,654	,514
Derse katılım	Öğrenme	3,774	1,268	,234	2,976	,003
Ev ödevi yapma	Düzeyi/	1,280	1,119	,082	1,143	,254
Dil gelişim hızı	Başarısı	6,198	,901	,441	6,883	,000
Devam durumu		4,846	,875	,284	5,538	,000
R=.836; R ² =.698; Düzeltilmiş R ² =.690; F=80.598; p<.000						

Tablo 3.10 incelendiğinde online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı ($\beta=.234$; $p<.05$), dil gelişim hızı ($\beta=.441$; $p<.05$) ve devam durumlarının ($\beta=.284$; $p<.05$) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği ($\beta=-.050$; $p>.05$) ve ev ödevi yapma sıklığı ($\beta=.082$; $p>.05$), Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, dil gelişim hızı ve derse devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır ($R=.836$; $R^2=.698$; Düzeltilmiş $R^2=.690$; $F=80.598$; $p<.000$). Başka bir ifadeyle online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımları, dil gelişim

hızları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, Türkçe öğrenme isteklerinin, derse katılım düzeylerinin, ev ödevi yapma sıklıklarının, dil gelişim hızlarının ve devam durumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eğitim şekli (online, yüz yüze) açısından bir seçeneğe sahip olması ve eğitim şeklinin Türkçe öğrenme düzeyleri açısından benzer olmasının öğrenciler açısından büyük bir avantaj sağladığı söylenebilir. Yani öğrenciler hangi eğitim şeklini seçerse seçsin benzer öğrenme düzeylerine sahip olacağı için kendilerine uygun olan öğrenim şeklini seçebilme şansına sahip olabilirler. Bu durumun öğrenciler açısından büyük bir kolaylık ve avantaj olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra benzer bir şekilde yüz yüze ya da online eğitimin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Spooner vd. (1999) geleneksel ve uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının öğretim şekline göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Karataş'ın (2003) yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği üzerine yaptığı araştırma sonucunda örgün eğitim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Summers vd. (2005) uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile geleneksel eğitim öğrencileri arasında akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını rapor etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ödev yapma oranlarının da benzer olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde Stack (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin derse katılım ve devam durumlarında benzer olduğu görülmüştür. Bahşi'nin (2019) uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda da örgün öğretim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Tüm bunlar ışığında araştırmamızda öğretim şeklinin öğrenci başarısı üzerinde farklılık göstermemesinin sebebi olarak öğretim şekillerinin (yüz yüze ve online) dikkate alınarak öğretimin doğru bir şekilde yapılması gösterilebilir. Öğretim şekilleri bazında doğru bir metot uygulandığında her iki öğretim şeklinin de gereken başarıya ulaşabileceği söylenebilir. Yüz yüze eğitim uygulamalarında öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine imkan verilerek, derse karşı ilgi ve motivasyonları yüksek tutulduğunda kalıcı ve hızlı bir öğrenmenin gerçekleştiği görülmektedir (Demirel, 2004). Uzaktan eğitim de doğru şekilde planlandığında ve uygulandığında yüz yüze eğitim kadar etkili ve verimli olmaktadır. Uzaktan eğitimi etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek için öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olması sağlanmalı ve gerekli dönütlerin zamanında verilmesi gerekmektedir (Karataş, 2003).

Yabancı öğrencilerin derse karşı olan istek ve tutumlarının Türkçe öğrenme düzeyleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yüz yüze ve online eğitim almakta olan yabancı öğrencilerin derse karşı isteklerinin benzer olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi günümüzde birçok sebepten dolayı önemli hale gelmiştir. İnsanlar çalıştıkları hemen hemen her alanda yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Bunun yanı sıra günümüzdeki ihtiyaçlar düşünüldüğünde yabancı bir dil bilmek tüm bireylerde olması

gereken bir özellik haline gelmiştir (Göçer, 2009). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme isteklerinin benzer olmasının dil öğreniminin önemiyle ilgili olduğu düşünülebilir.

Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır. Bunun yanı sıra online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteklerinin, derse katılımlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının, dil gelişim hızlarının ve devam durumlarının düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Çeşitli sebeplerle derse olan ilgisini kaybeden ve öğrenme isteği düşen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları düşerken, derse ilgisi yüksek olan ve bununla birlikte öğrenme isteği de yüksek olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının arttığı söylenebilir. Öğrenci derste etkin bir rol oynar ve öğrencinin bilgiyi keşfetmesi sağlarsa yapılan öğretim daha kalıcı olur ve öğrenme daha hızlı bir şekilde gerçekleşir (Demirel, 2004). Bu kapsamda çeşitli sebeplerle derse katılımı az olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının düşük, derse katılımı yüksek olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretiminde de dil gelişim hızı yüksek olan öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu, dil gelişim hızı düşük olan öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının düşük olduğu ifade edilebilir.

Yapılan birçok araştırmanın sonucunda ev ödevi yapma sıklığının dersin başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Epstein, 1983; Snow vd., 1991). Derste öğrenilen yeni bir konunun ders sonrasında pekiştirilmesi ve akılda kalıcılığının artması için ödev önemli bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 2002). Yabancılara Türkçe öğretimi açısından düşünüldüğünde de ödevin yabancı dil öğrenimini pekiştiren ve kolaylaştıran bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler öğrendikleri yeni konular sonrasında ödev yaptıklarında, yeni öğrendikleri konunun akılda kalıcılığı artacağı için, dili öğrenmelerinin de kolaylaşacağı söylenebilir. Ödevin yanı sıra devam durumları da yabancı dil öğrenimi açısından büyük önem taşımaktadır. Dil öğrenimi devam gerektiren zor bir işdir. Bu sebeple sistemli ve planlı bir şekilde öğrenimin gerçekleşmesi gerekir (Demirel, 2010). Buradan hareketle yabancıların Türkçe öğrenimi açısından düşünüldüğünde öğrencilerinin derse devam etmediği durumlarda Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının düşük olduğu, derse devam eden öğrencilerin ise Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken; yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteğinin Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin devam durumları, dil gelişim hızları, ev ödevi yapma sıklıkları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı görülmektedir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin ise derse katılımı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği ve ev ödevi yapma

sıklığının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımları, dil gelişim hızları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın %64'ünü açıklarken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, dil gelişim hızı ve derse devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Bu durum bize online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilendiğini göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilendiği görülmektedir. Öğrenciler online eğitim uygulamalarında derse gitmek için yolda zaman kaybetmedikleri gibi yol masrafı ya da kişisel giderlere para harcamadıkları için online eğitim hem zaman hem de maliyet açısından çok daha avantajlıdır. Bu doğrultuda öğrenciler yüz yüze eğitimde hem zaman hem de maliyet açısından olumsuz fikirlere sahip olmaktadır. Bu durum derse olan motivasyonlarına ve akademik başarılarına da etki etmektedir (Höçük, 2011). Bu doğrultuda online eğitimin öğrencilerin daha az yorulmasına ve derse daha hızlı bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu durumda online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilenmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordarken, online eğitimde ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordamadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak online eğitimde ve yüz yüze eğitimde öğrencilere aynı oranda ödevin verilmemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse'nin (1998) yaptığı araştırmada ödev miktarının öğrenme düzeyleri üzerinde büyük rol oynadığı ve verilen ödev miktarının akademik başarıyı doğru orantılı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde bir ders saati 50 dakika iken, online eğitimde bir ders saati 40 dakikan olmaktadır. Öğrencilere verilen her ödev bir sonraki ders gününde sınıfta kontrol edilmektedir. Bu durumun öğrencilere yüz yüze eğitimde daha çok ödev verilebilirken, online eğitimde nispeten daha az ödev verilmesine sebep olduğu düşünülebilir. Bu durumun yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde ev ödevi yapma sıklığının Türkçe öğrenme düzeylerini yordamasına sebep olduğu, online eğitimde ise ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordamasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmada yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, yaptığımız araştırmanın TÖMER ve DİLMER gibi yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşlar için yol gösterici olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bulguların yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurumlar ve uygulayıcılar tarafından dikkate alınması, öğretimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra Yüz yüze veya online eğitim

yapan öğretim elemanlarının öğretim yöntemi (yüz yüz eğitim-online eğitim) konusunda yeterlilikleri belirlenebilir. Yeterliliği istenilen düzeyde olmayan öğretim elemanları ön eğitim programına alınabilir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak öğretim yöntem ve tekniklerinin daha verimli bir şekilde uygulanması sağlanabilir. Yüz yüze eğitim ve online eğitimde yabancılara Türkçe öğretiminde ders ilgi çekici bir hale getirilmeli, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olması sağlanmalı ve öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin derste aktif olmasını sağlayan öğretim yöntemleri tercih edilmelidir. Öğrencilerin derse katılımları, öğrenme istekleri, devam durumları, dil gelişim hızları ve ödev yapma sıklıkları takip edilmeli ve yetersiz olan öğrencilerin yeterli hale gelmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Yüz yüze eğitim ve online eğitim için belirli standartlar oluşturulmalı ve yapılan eğitimin bu standartlara uygun olup olmadığı kontrol edilebilir.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %60 oranında ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri. *Bilgi Dünyası* 5 (2), 259-271.
- Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkisch Studies*, 226-227.
- Bahşi, A. (2019). *Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Balta Y. (2014). *Türkiye’de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Atatürk Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (21), 145-155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. and Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed and student achievement. *Journal of Educational Psychology* 90 (1), 70-83.
- Çallı, İ., Bayram, Y., Karacadağ, M.C. (2002). Türkiye’de uzaktan eğitimin geleceği ve e-üniversite. *Uluslararası Katılımlı, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi.
- Çataloğlu, E., Erbay, H. ve Kör, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Gaziantep Üniversitesi.

- Demir, Y. ve Gözüm, S., (2011). Sağlık eğitiminde yeni yönelimler; Web destekli sağlık eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(4), 196-203.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dündar, Ş. N. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bir web uygulaması aracılığıyla geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, J. L. (1983). Homework practice, achievements and behaviors of elementary. *ELT Journal*, 27(5), 138-143.
- Eroğlu F. (2018). *Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 8(3), 1001-1027.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi* 145, 28-47.
- Gülüşen, F. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarının erişilebilirliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Höçük, S. (2011) *Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim: Genel tanımı Türkiye’deki gelişimi ve proje değerlendirmeleri*. Ankara: Değişim Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006): *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 103.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eskişehir.
- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*. 3(1): 5-20.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler.: A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kör, H. (2013). *Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü – çapraz karşılaştırılması: Kırıkkale Üniversitesi ve Hitit Üniversitesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

- Kurt, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, öz yeterlilik ve başarı durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Kırşehir.
- Küçükahmet, L. (2002) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- O'Neil, Carol A., Fisher, Cheryl A. & Newbold, S. K. (2009). *Developing online learning environments in nursing education*. New York: Springer Publishing Company. 83-97.
- Horton, E. (2000). *Designing web based training*. John Willey.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Jean, C., Goodman, I. F., Hemphill, L. (199). Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. *Harvard University Press*, 1991.
- Spooner, F., Jordan, L. ve Algozzine, B. (1999). Student Ratings of Instruction in Distance Learning and On-Campus Classes. *Journal of Educational Research*, 92, 132-141.
- Stack, S. (2015). Learning Outcomes in an Online vs Traditional Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Summers, J., Waigandt, A. and Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29(3): 233-250.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- TeknolojWeb (Nisan, 2021). *Mobil öğrenme nedir?* <https://www.teknologweb.com/mobil-ogrenme-nedir> adresinden edinilmiştir.
- Tosun, N. (2007). Uzaktan eğitim ve Trakya Üniversitesi uzaktan eğitim projesi. VII. *International Educational Technology Conference*, Kuzey Kıbrıs.
- TÖMER. (2011). *Yönetmelik*. Erişim: 15 Kasım 2020. <http://tomer.ankara.edu.tr/mevzuat/> adresinden edinilmiştir.
- TÖMER. (2020a). *Genel Bilgi*. Erişim: 25 Ekim 2020. www.tomer.ankara.edu.tr/genelbilgi/ adresinden edinilmiştir.
- TÖMER. (2020b). *Koşullar*. Erişim: 25 Ekim 2020. www.tomer.ankara.edu.tr/kosullar/ adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK
- Yazıcı, S. (2004). *E- Öğrenme: İnsan kaynakları eğitiminde stratejik dönüşüm*. İstanbul: Alfa Basım.
- Yeniad, M. (2006). *Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkiye’de Evlilik Uyumu ile İlgili Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Aslıhan ŞENLİ¹

Hanifi PARLAR²

Öz

Bu çalışmada; evlilik uyumu konu alınarak yazılmış doktora ve tıpta uzmanlık tezleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amaç kısmında bazı sorular mevcuttur. Bu sorulara çalışmanın bulgular kısmında yanıt verilmiştir. Evlilik uyumu kısaca, farklı kişilik özelliklerine sahip iki bireyin anlaşmalı düzen oluşturmasıdır. Evlilikte uyum, evli bireylerin başkaları ile uyumuna da katkı sağlamaktadır. YÖKTEZ veri tabanından yapılan araştırma sonucu 1995 ile 2019 yılları arasında evlilikte uyum konusunda yazılmış toplam 28 adet tez olduğu görülmüştür. Ancak etik izinler dolayısıyla izinli olmayan 3 tez araştırmaya dahil edilememiş olup, evlilikte uyum konusunda yapılmış 25 araştırma ile çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sayısının düşük oranda olması dikkat çekmektedir. Evlilikte uyum konusunda yapılan bu çalışmalarda konular, tezlerin seviyeleri, yılları, dilleri, üniversiteler, enstitüler, anabilim dalları, yazarların cinsiyetleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, istatistiki analizleri, kaynak türleri, tezlerin illere göre dağılımı ve tez danışmanlarının unvanları incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Evlilik uyumu, evlilikte anlaşma, aile

Examination of Doctoral Theses Written on Marital Harmony in Turkey

Abstract

In this study, doctoral and medical theses written on marital harmony are examined. There are several questions in the purpose part of this study. These questions are answered in the findings section of the study. Harmony in marriage is briefly defined as follows: it is a path that two individuals with different personality traits are happy, mutually agree, create order and go together commonly. Marital harmony also contributes to the harmony of married individuals with others. As a result of the research conducted from the Higher Education Council Thesis Center database, it was seen that what wrote 28 theses on marital harmony. However, 3 theses could not be included due to ethical permissions, and 25 studies were conducted about marital harmony. It is noteworthy that the number of these studies is too low. These studies on marital harmony, subjects, levels, years, languages of theses, universities, institutes, departments, authors' gender, research methods, data collection tools, statistical analysis, resource types, distribution of theses by provinces, and titles of thesis advisors also were examined.

Key Words: Marital harmony, agreement in marriage, family

¹ **Sorumlu Yazar:** Aslıhan Şenli, İstanbul, Türkiye, E-mail: aslihanenli@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7786-0023

²Doç. Dr. Hanifi Parlar, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye,

Email: hparlar@ticaret.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6313-6955

Atıf: Şenli, A & Parlar, H. (2021). Türkiye’de evlilik uyumu ile ilgili yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *İZU Eğitim Dergisi*, 3(6). DOI:

Extended Abstract

Introduction

Concordant pairs; the marriage of the pairs who have the same opinion marriage and family and those who solve their problems positively are called harmonious marriage. Pairs with strong communication and couples who get along, pairs who can think in common according to observe these are concordant pairs. Actually marital harmony is getting full or marriage. In order to have satisfaction in marriage, pairs must be compatible. Marital adjustment, which is an important concept in the investigation of the nature of the marital relationship, is a concept that is accepted as necessary to have an effective and happy marital relationship (Ersanlı ve Kalkan, 2008). Marital harmony is the most suspicious and excited for couples before marriage.

Method

According to these theses written in marital harmony according to Turkey dissertation researched and planned objective. These were analyzed by collecting data through literature review and content analysis method. The keyword of the thesis is 'harmony in marriage'. In this study, doctoral and medical theses written on marital harmony are examined. In these studies on marital harmony; subjects, levels, years, languages of theses, universities, institutes, departments, authors' gender, research methods, data collection tools, statistical analysis, resource types, distribution of theses by provinces, and titles of thesis advisors also were examined. Content analysis technique was used for this review. This technique is the most widely used method in the social sciences. The data obtained as a result of the research were analyzed in the table according to percentage and frequency distribution. Percentages and frequencies are calculated according to the spss program.

Finding and Discussion

The structure, topics and levels of theses that are open to access have been examined in this dissertation. In addition, the distribution of theses according to the years they were written, their own languages, the universities, institutes and departments they approved were examined. Dissertation, the gender, distribution of the thesis authors, research methods, data collection methods, statistical analysis, sources used, distribution of theses by provinces and the names and titles of thesis advisors were analyzed. The result of the work done it has been analyzed that there is not enough thesis in English at the doctoral level. As a result of the examinations, it has been noticed that there are few qualitative studies, The thin and mixed method is quite abundant in this study. Data collection methods used for the study were examined in detail. Consequently, data collection sources are very comprehensive and sufficient for his study. The most preferred data collection source is the marital adjustment scale. From other sources; demographic information forms, various questionnaires, interview forms, scales suitable for the subject of the research and questionnaires about marital adjustment were used. As a result of the examinations, women wrote more theses on marital adjustment. When we examine the writing years of the theses, studies have been carried out on this subject between 1995-2019. Studies also include a number of universities in Turkey, however the universities where this study has been published the most are in Ankara. When the statistical analysis at the study was checked, the spss program was used. There is a wide variety of statistical analysis. Most of the scientists who advise on such studies are titled professors.

The fact that individuals with different personality traits compromise and solve their own problems together and their decisions are concluded together show us harmony in marriage.

Giriş

Evlilik, MÖ 2000 yılından günümüze uzanan temel niteliklerini koruyarak süregelen bir kültür olayıdır. Evlenme davranışı, insanoğlunun en temel davranışlarından biridir (Şen, 2015). Toplumun en temel yapılarından biri olan aile 'evlilik' teması ile bir resmiyet kazanarak toplumun düzenini oluşturmakta ve bireyin bir oluşum içerisine girmesine katkı sağlamaktadır. Evlilik, iki insanın birlikte yaşamak, yaşantılarını paylaşmak veya çocuk sahibi olmak gibi fizyolojik, psikolojik ve toplumsal açıdan birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için bir araya geldiği, karşılıklı dayanışma ve toplumsal onaylamayla gerçekleştirilmiş bir sözleşmedir (Erdoğan, 2019). Evlilik oldukça kompleks bir ilişki türüdür. Hem bir beraberlik hisleri içerisinde, hem de kendi kişiliğini koruyarak kişisel yaşantıyı da içinde barındırır. Kişilerin ilişkilerindeki güç dengelerini nasıl sağlayabilecekleri, birliktelik duygusu içerisinde nasıl davranacaklarını hatta daha sonraki kuşağı oluşturacak nesli nasıl yetiştireceklerini öğrenmelerini gerekli kılar. Ailenin ayrılmaz bir parça olduğu ve evliliğin, ailenin oluşmasındaki en önemli yapısal mekanizmalardan biri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Toplumda yaşanan sanayileşme ile birlikte evliliğin yapısında değişimler gözlemlenmektedir. Günümüze gelen evlilik çeşitleri, monogamik ilişkiden poligamik ilişkiye, ülkenin yasalarına, kültüre ve ırklara göre değişkenlik göstermektedir. Evlilik kurumunun en önemli değişkenlerinden biri olan evlilik uyumu konusuna gelecek olursak; Evlilik uyumu bireyleri evlilik evresi öncesi en çok kuşkulandıran ve heyecanlandıran konulardan birisi olmuştur. İki kişinin birlikte bir hayatı paylaşmaları, hangi kişilikte olan insanların uyum daha uyumlu olacağı ya da eşlerin diğerinin kişiliğini hangi yönde etki ettiği ve etki altına aldığı gibi sebepler, evlilik uyumu konusuyula bağlantılıdır (Kansız ve Arkar, 2011). Eşler arasında beraberlik düşüncesi aralarındaki uyum becerilerini geliştirir. Bazı kaynaklarda evlilik uyumunun, çiftlerin uyması gereken bir

zorunlulukmuş gibi anlatılması çiftlerin bu konuya korkuyla yaklaşmasına sebep olabilmektedir. Eşlerin sağlıklı iletişim kurması, benzer beklentileri benimsemeleri, kararları birlikte alabilmeleri, aile üyeleriyle olan ilişkilerinde, sosyal yaşam etkinliklerinde ve maddi konularda düşünce ve çabalarında anlaşmaları eşler arası uyumu sağlamaktadır (Şener ve Terzioğlu, 2002). Eşlerin evlilik sonrası evliliklerinden birtakım ümitleri olmaktadır. Bunlar kişilerin kültürel yaşantılarından meydana gelmekle birlikte doğrudan eşleri ile ilgilide meydana gelmektedir. Evliliğin ilk döneminde beklentiler karşılanmazsa bu durum çatışmaların yaşanmasına, evlilikten umduğunu bulamamaya, hatta daha sonra boşanmaya bile yol açabilmektedir (Sevim, 1999).

Evlilik ilişkisinin niteliğinin araştırılmasında önemli bir kavram olan evlilik uyumu, etkili ve mutlu bir evlilik ilişkisine sahip olmak için gerekli olduğu kabul edilen bir kavramdır (Ersanlı ve Kalkan, 2008). Evliliğin sürdürülmesi ve ilişki devamlılığını sağlamak için, belirli iletişim ve problemlere çözüm getirme becerileri edinilip evlilikteki beklentileri karşılamaya yönelik adımların atılmasına gerek duyulmaktadır (Hamamcı ve diğer, 2011).

Yöntem ve Model

Türkiye’de evlilik uyumu konu alınarak yazılmış doktora tezlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemine göre planlanmış ve yapılmıştır. Literatür taraması yoluyla veriler toplanarak içerik analizi yöntemiyle de tezler incelenmiştir. ‘Evlilikte uyum’ anahtar kelime olarak belirlenmiştir. Tez türü olarak doktora ve tıpta uzmanlık seçeneği seçilerek literatür kapsamlı şekilde araştırılmıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı, Türkiye’de Evlilik Uyumu ile ilgili 1995 ile 2019 yılları arası yazılmış tüm doktora ve tıpta uzmanlık çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Evlilikte uyum konusunda kaç adet tez yazılmıştır?
2. Ulaşılan tezlerin konu başlıkları nelerdir?
3. Ulaşılan tezlerin seviyeleri(Yüksek lisans-Doktora) nelerdir?
4. Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin özgün dillerine göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
9. Tez yazarlarının cinsiyet dağılımı nasıldır?
10. Tezler hangi araştırma yöntemleriyle yapılmışlardır?
11. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
12. Tezlerde kullanılan istatistiki analizler nelerdir?
13. Tezlerde kullanılan kaynak türleri nelerdir?
14. Tezlerin illere göre dağılımı nasıldır?
15. Tez danışmanlarının unvanları nelerdir?

Bulgular kısmında bu soruların cevapları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, YÖKTEZ veri tabanına yüklenmiş doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile sınırlıdır.

Araştırma Dokümanı

Literatür taraması Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi’nde yazılmış olan doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile yapılmıştır. Anahtar kelime kısmına “evlilikte uyum” ve tez türü kısmından da önce doktora daha sonra tıpta uzmanlık seçeneği işaretlenerek yapılan tarama sonucunda 28 adet teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 20 tanesi doktora, 8 tanesi ise tıpta uzmanlık seviyesinde yazılmıştır. 20 doktora tezinden 18 tanesi erişime açık olup, 2 tanesi yayınlanma izni olmaması sebebiyle incelemeye alınamamıştır. Tıpta uzmanlık çalışmalarından 7 tanesi erişime açık olup, 1 tanesi yayınlanma izni olmaması sebebiyle incelemeye alınamamıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada evreni oluşturması için Yüksek Öğretim Kurulu, Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın 'Ulusal Tez Merkezi' bölümünde yer alan ve yazarlarının yayınlanmasına izin verdikleri Evlilikte Uyum alanında 1995 ve 2019 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olan doktora tezleri belirlenmiştir. Tıpta uzmanlık çalışmaları ise 2007 ve 2019 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Aralık 2020 tarihi odak alınarak, Yüksek Öğretim Kurulu, Ulusal Tez Merkezi yani YÖKTEZ bünyesinde toplam 20 doktora tezi, 8 tıpta uzmanlık alanında yazılmış tez yer almaktadır. Bu tezlerden 20 tanesi doktora seviyesinde ve 18 tanesi izinli, 8 tanesi tıpta uzmanlık seviyesinde ve 7 tanesi izinlidir. Bu sebeple toplam 28 tezdten 25 izinli teze ulaşılmış ve izinli tezlerin tamamı örnekleme dâhil edilerek incelenmiştir. Tezler incelendikten sonra alan yazındaki benzer çalışmalar gözden geçirilerek araştırma soruları oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada evlilikte uyum konusunda yazılan doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin konuları, tezlerin seviyeleri, yazılan tez sayısı, yıllara göre dağılımı, dilleri, üniversitelere göre dağılımı, yazıldığı enstitü, bağlı oldukları ana bilim dalı, araştırmacıların cinsiyeti, tez danışmanlarının unvanları, yöntem, veri toplama araçlarına göre dağılımı, kaynak türleri, istatistiki analizleri, illere göre dağılımı inceleme kapsamına alınmıştır. Bu incelemeler için içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi tekniği, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda oldukça fazla kullanılan bir analiz tekniğidir. Araştırmada elde edilen veriler yüzde ve frekans dağılımlarına göre tablo haline getirilmiş ve analizleri yapılmıştır. Yüzde ve frekans hesaplamaları SPSS paket programı sayesinde hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmada belirlenen amaçlarda da belirtildiği üzere; erişime açık olan tezlerin sayısı, konuları, seviyeleri incelenmiştir. Ayrıca tezlerin yazıldıkları yıllara, özgün dillerine, onaylandıkları üniversitelere, enstitülere, anabilim dallarına göre dağılımına bakılmıştır. Son olarak tez yazarlarının cinsiyet dağılımı, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, tezlerde kullanılan istatistiki analizler, kullanılan kaynaklar, tezlerin illere göre dağılımı ve tez danışmanlarının unvanlarına ilişkin analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Evlilikte uyum konusunda kaç adet tez yazılmıştır?

Evlilikte uyum konusunda YÖKTEZ veri tabanında 20 doktora tezi bulunmaktadır ve bunlardan 18 tanesi incelenmeye alınmıştır. Veri tabanında evlilikte uyum konusunda tıpta uzmanlık alanında 8 tez bulunmaktadır bunlardan, 7 tanesi incelemeye alınmıştır.

Ulaşılan tezlerin konu başlıkları nelerdir?

Tablo 1. Tezlerin konu başlıkları

Sayı	Konu
1	İnfertilitede emosyonel semptomlar, evlilik uyumu ve cinsel işlev bağlamında cinsiyet farklılıkları.
2	Bağlanma tarzları ve internet bağımlılığının evlilik uyumuna etkisi.
3	İnfertilitenin yaşam kalitesi ve evlilik uyumu üzerine etkisi.
4	Bağlanma stilleri, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi.

5	Evlilik uyumuna ilişkin model araştırması.
6	Evli bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mizah tarzları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi.
7	Fibromiyalji tanılı kadın hastalarda cinsel fonksiyonların ve evlilik uyumunun değerlendirilmesi.
8	Evlilik uyumu ile psikiyatrik rahatsızlıklar, bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.
9	İnfertil çiftlerde algılanan sosyal desteğin infertilite ile ilişkili stres ve evlilik uyumu üzerine etkisi.
10	Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zeka ve evlilik uyumunun aracılık rolü.
11	Türkiyeli ve İranlı evli bireylerde evlilik uyumu, denetim odağı ve problem çözme becerisinin incelenmesi.
12	Evlilik uyumu-dindarlık ilişkisi: Adana örneği.
13	Akademisyenler örneği üzerinden evlilik uyumu ve iş tükenmişliği bağlantısının incelenmesi.
14	Evlilik uyumu ilişkisinde aile içi iletişimin rolü: Konya örneği.
15	Evli kadınlarda evlilik uyumunun cinsel işlev ve duygu durumları üzerine olan etkisinin değerlendirilmesi.
16	Cinsiyet, evlilik uyumu, depresyon ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arası ilişkiler üzerine bir araştırma.
17	Talep etme geri çekilme iletişim örüntüsü ve evlilik uyumu: Bağlanma yaklaşımına dayalı bir çift modeli.
18	Cinsel işlev bozukluğu olan çiftlerde mizaç ve karakter boyutları, evlilik uyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkiler.
19	Domestic violence against women in relations to marital adjustment and psychological well-being, with the effects of attachment, marital coping, and social support.
20	Adet düzensizliği olan kadınların cinsel yaşam kalitesi ve evlilik uyumunun incelenmesi
21	Evli bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları, ilişkilerde bilişsel çarpıtmaları ve yüklemelerinin evlilik uyumunu yordaması.
22	Alkol bağımlıları ve eşlerinde evlilik uyumu, bağlanma biçimi ve mizaç karakter özellikleri arasındaki ilişki.
23	Perinatal dönemde paternal depresyon ve evlilik uyumu ilişkisi.
24	Evlilik uyumunun kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri bağlamında yordanması (Diyarbakır ili örneği).
25	Isparta il Merkezinde yaşayan 15-49 yaş evli kadınlarda cinsel fonksiyon bozukluğu ve ruhsal sorun görülme sıklığı ile bu durumların evlilik uyumu ve diğer etmenlerle ilişkisi.

Tablo 1’de evlilikte uyum konusunda yazılan tezlerin isimleri görülmektedir. Konu açısından çeşitliliğin sağlandığı düşünülmektedir. Ancak ihtiyaca göre daha güncel konuların yer almamış olması da dikkat çekmektedir. Evlilikte uyum ile ilgili konuların daha fazla çalışılması gerekmektedir.

Ulaşılan tezlerin seviyeleri nelerdir?

Tablo 2. Tezlerin seviyeleri

Tezin Seviyesi	Sıklık	Frekans
----------------	--------	---------

Doktora	18	%72
Tıpta Uzmanlık	7	%28
Toplam	25	%100

Tablo 2’de görüldüğü üzere evlilikte uyum konusunda ulaşılan tez seviyelerin %72’si doktora çalışmasıdır %28’i ise tıpta uzmanlık seviyesinde yazılmıştır.

Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 3. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Sıklık	Frekans
1995	1	%4
2007	1	%4
2008	1	%4
2009	1	%4
2010	1	%4
2011	1	%4
2012	1	%4
2014	1	%4
2015	2	%8
2016	4	%16
2017	3	%12
2018	5	%20
2019	3	%12
Toplam	25	%100

Tablo 3 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda yazılan tez çalışmasının ilk 1995 yılında yayımlandığı görülmektedir. 1995 yılı sonrası araya 12 yıllık bir zaman dilimi girmesiyle çalışmaların 2007 yılına dek ilerlemediği görülmüştür. 2007 ile 2014 yılları arası çalışmaların aynı sıklıklarla dağıldığı görülmektedir. 2018’ten sonra konuya olan ilginin arttığını ve en çok tezin ilk kez 2018’de %20 oranında yazıldığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak evlilikte uyum gibi önemli bir konuda ne çok yetersiz ne de makul seviyede tez olduğu düşünülmektedir. İleriki yıllarda evlilikte uyumun öneminin daha iyi anlaşılacağı ve bu seviyenin artacağı öngörülmektedir.

Tezlerin özgün dillerine göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4. Tezlerin özgün dillerine göre dağılımı

Dil	Sıklık	Frekans
Türkçe	24	%96
İngilizce	1	%4
Toplam	25	%100

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe dilinde yayımlanmıştır. Dili İngilizce olan tek bir tez çalışması olduğu görülmektedir. Bu da uluslararası platformlarda bu alanın gelişmesi gerektiğini göstermektedir. İncelenen tez çalışmalarının akademik dilinin İngilizce olması okuyucu kitlesine de olumlu şekilde katkı sağlayabilir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

Tablo 5. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Onaylandığı Üniversite	Sıklık	Frekans
Gazi Üniversitesi	4	%17
Ankara Üniversitesi	1	%4
İstanbul Üniversitesi	1	%4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	%4
Ege Üniversitesi	1	%4
İnönü Üniversitesi	1	%4
Selçuk Üniversitesi	1	%4
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	%4
Hacettepe Üniversitesi	2	%8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	%4
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	1	%4
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	%8
Çukurova Üniversitesi	3	%13
Marmara Üniversitesi	1	%4
Atatürk Üniversitesi	1	%4
Trabzon Üniversitesi	1	%4
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	%4
Toplam	24	%100

Tablo 5 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda en çok tezin onaylandığı üniversite olarak %17 oranla Gazi Üniversitesi olduğu görülmektedir. Yüksek oranda onu seyreden üniversite %13 ile Çukurova Üniversitesidir. Diğer üniversitelere bakıldığında oran %8 ve %4 olarak görülmektedir. %4 oranı en düşük orandır ve bu dağılım birçok üniversitede görülmektedir. Ek olarak, 'İnfertilitede Emosyonel Semptomlar, Evlilik Uyumu Ve Cinsel İşlev Bağlamında Cinsiyet Farklılıkları' konulu çalışma herhangi bir üniversiteye bağlı olmaksızın, Sağlık Bakanlığı bünyesindeki Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı Ve Sinir Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan araştırmacı tarafından oluşturulduğundan dolayı bu analiz kısmına alınamamıştır. Geri kalan 24 tezin analizi yukarıdaki tabloda gibidir.

Tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?

Tablo 6. Tezlerin enstitülere göre dağılımı

Onaylandığı enstitü	Sıklık	Frekans
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	5	%21
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	%4
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	4	%17
Sosyal Bilimler Enstitüsü	8	%33
Tıp Fakültesi	6	%25
Toplam	24	%100

Tablo 6 incelendiğinde tezlerin 5 farklı enstitüde yayımlandığı görülmektedir. Yazılan tezlerin en çok onay aldığı enstitü %33 oran ile Sosyal Bilimler Enstitüsü olmuştur. Onu izleyen enstitü ise %25 oran ile Tıp Fakültesi'dir. Üçüncü olarak, Eğitim Bilimleri Enstitüsü %21 orana sahiptir. Sağlık Bilimleri Enstitüsü %17 oranına sahipken en az tez yazılan enstitü %4 oranla Lisansüstü Eğitim Bilimleri olmuştur. Ek olarak, tablo 5'de belirtilen sebepten dolayı 25 tez yerine 24 adet tez analize alınmıştır.

Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 7. Tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Onaylandığı anabilim dalı	Sıklık	Frekans
Psikoloji	3	%13
Psikiyatri	3	%13
Doğum Ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği	1	%4
Klinik Psikoloji	1	%4
Eğitim Bilimleri	6	%25
Halkla İlişkiler	1	%4
Halk Sağlığı	1	%4
Fiziksel Tıp Ve Rehabilitasyon	1	%4
Hemşirelik	2	%8
Antropoloji	1	%4
Aile Hekimliği	2	%8
Felsefe Ve Din Bilimleri	1	%4
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	1	%4
Toplam	24	%100

Tablo 7'de incelenen tezlerin yazıldıkları anabilim dallarına göre dağılımları görülmektedir. Dağılıma bakıldığında 13 farklı anabilim dalı olduğu görülmektedir. %25 oranla Eğitim Bilimleri anabilim dalında en fazla tez çalışmasının yayımlandığı görülmektedir. Psikoloji ve Psikiyatri anabilim dallarında bu oran biraz düşmüş %13'lük bir orana ulaşmıştır. Hemşirelik ve Aile Hekimliği anabilim dallarında ise oran %8 olarak görülmektedir. Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği, Klinik Psikoloji, Halkla İlişkiler, Halk Sağlığı, Fiziksel Tıp Ve Rehabilitasyon, Antropoloji, Felsefe Ve Din Bilimleri ve Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarında oran %4 olarak analiz edilmiştir. Ek olarak, tezlerin üniversite ve enstitülere göre dağılımında bahsedilmiş olan sebepten dolayı bu analizde 24 çalışma üzerinden değerlendirilmiştir.

Tez yazarlarının cinsiyet dağılımı nasıldır?

Tablo 8. Tez yazarlarının cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Sıklık	Frekans
Kadın	20	%80
Erkek	5	%20
Toplam	25	%100

Tablo 8 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda yazılan tezlerin yazarlarının cinsiyet dağılımı görülmektedir. Dağılıma baktığımızda en çok %80 oranla kadın yazar olduğu, %20 oranla da erkek yazarların bu alana katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre erkek yazarlara daha fazla ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tezler hangi araştırma yöntemleriyle yapılmıştır?

Tablo 9. Tezlerin araştırma yöntemleri

Yöntem	Sıklık	Frekans
Nicel	20	%80
Nitel	2	%8
Karma	3	%12
Toplam	25	%100

Tablo 9 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda tezlerin yazıldıkları araştırma yöntemine göre dağılımları şöyledir: tezler nicel, nitel ve karma olarak 3 farklı araştırma yöntemiyle yazılmışlardır. En çok tercih edilen araştırma yönteminin %80 oranla nicel araştırma olduğu görülmektedir. Araştırma sonucu karma yöntemle yapılan araştırmaların %12 oranı olduğunu göstermektedir. Nitel araştırma oranı %8 şeklindedir. Tabloda görüldüğü üzere nitel araştırma oranı oldukça düşüktür. Evlilikte uyum konusunda yazılan tez çalışmalarında nitel yöntemin kullanılmasına daha fazla ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 10. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Tez	Veri toplama aracı
1	Beck depresyon ölçeği, benlik saygı ölçeği, cinsel doyum ölçeği, çift uyum ölçeği
2	Kişisel bilgi formu, young internet bağımlılık testi, evlilik uyum ölçeği, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri
3	Tanıtıcı bilgi formu, yaşam kalitesi ölçeği-kısa form, çift uyum ölçeği, yapılandırılmış görüşme formu
4	Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri, eysenck kişilik anketi, ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği, kişilerarası tarz ölçeği, evlilik uyum ölçeği, kişisel bilgi formu
5	Kişisel bilgi formu, çift uyum ölçeği, evlilikte problem çözme ölçeği, iletişim şekilleri ölçeği, cinsel yaşam kalitesi-kadın formu/erkek formu
6	Kişisel bilgi formu, öznel iyi oluş ölçekleri, yaşam doyumu ölçeği, olumlu-olumsuz duygulanım ölçeği, mizah tarzları ölçeği, evlilik uyumu ölçeği, temel psikolojik ihtiyaçları doyumu ölçeği
7	Beck anksiyete ölçeği, beck depresyon ölçeği, çift uyum ölçeği, sosyodemografik veri formu, vizüel analog skala, fibromiyalji etki anketi, kadın cinsel işlev ölçeği
8	Mizaç ve karakter envanteri, eş değerlendirme ölçeği, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri, demografik veri formu
9	Hasta veri formu, fertilitte sorunu envanteri, eşler arası uyum ölçeği, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği, hastane anksiyete depresyon ölçeği
10	Bilinçli farkındalık ölçeği, evlilikte bilinçli farkındalık ölçeği, duygusal zeka özelliği ölçeği, evlilik uyum ölçeği, kişisel bilgi formu
11	Kişisel bilgi formu, evlilik uyum ölçeği, rotter iç- dış kontrol odağı ölçeği, problem çözme envanteri
12	Demografik bilgi formu, çift uyum ölçeği, dinsel yaşayış ölçeği
13	Maslach tükenmişlik envanteri, evlilik uyum ölçeği
14	Anket formu, evlilik uyum ölçeği
15	Sosyodemografik anket formu, hastane anksiyete depresyon ölçeği, evlilikte uyum ölçeği, arizona cinsel yaşantılar ölçeği
16	Beck depresyon ölçeği, ilişki yüklenme ölçeği, evlilikte uyum ölçeği, kişisel bilgi formu, değerlendirme ölçeği
17	Demografik bilgi formu, çift uyum ölçeği, ilişki doyumu ölçeği, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri, bakım verme ölçeği, iletişim şekiller ölçeği- kısa form

18	Kişisel bilgi formu, cinsel öykü formu, mizaç ve karakter envanteri, çift uyum ölçeği
19	Gönüllü katılım formu, çift uyum ölçeği, kısa semptom envanteri, çatışmaların çözümüne yaklaşım ölçeği, yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri, evlilikle başa çıkma yolları ölçeği, ekonomik şiddet endeksi, sosyal destek endeksi, demografik bilgi formu
20	Kişisel bilgi formu, cinsel yaşam kalitesi ölçeği- kadın, evlilik uyum ölçeği
21	Demografik bilgi formu, ilişkilerde bilişsel çarpıtmalar ölçeği, evlilik uyum ölçeği, young şema ölçeği-kısa form 3
22	Sosyodemografik veri formu, çiftler uyum ölçeği, erişkin bağlanma biçimi ölçeği, mizaç ve karakter envanteri, bağlanma ölçeği
23	Sosyodemografik bilgi formu, evlilik uyum ölçeği, Edinburgh doğum sonrası depresyon ölçeği
24	Çift uyum ölçeği, beş faktör kişilik ölçeği, ilişki inanç envanteri, çatışma çözüm stilleri ölçeği, kişisel bilgi formu
25	Evlilik uyum ölçeği, genel sağlık anketi, kadın cinsel fonksiyon indeksi

Tablo 10 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı görülmektedir. Bu tabloya göre tezlerin yazımında kullanılan veri toplama araçlarından çeşitlilik yer almaktadır. En çok tercih edilen veri toplama aracının evlilik uyum ölçeği olduğu görülmektedir. Kalan araçlara bakıldığında demografik bilgi formları, çeşitli anketler, görüşme formları, araştırmanın odaklandığı konuya uygun olarak seçilen ölçekler ve evlilik uyumu ile ilgili geliştirilmiş anketlerden yararlandığı görülmektedir.

Tezlerde kullanılan istatistiksel analizler nelerdir?

Tablo 11. Tezlerin istatistiksel analizleri

Tez	İstatistiksel analizler
1	Anova tes, kruskal wallis test, student t test, whitney- u test, pearson korelasyon analizi
2	Ki kare test, kolmogorov, çoklu regresyon, pearson korelasyon, whitney- u testi
3	Whitney u testi, kruskal Wallis test, pearson korelasyon, fisher ki kare analizi, t test
4	Standart sapma, kolmogrov smirnow test, t test, whitney u test, anova, kruskal wallis, pearson korelasyon, spearman korelasyon, regresyon analizi
5	Kruskal wallis test, tek yönlü anova, dunnet test, yol analizi, frekans analizi
6	Model analizi, t test, korelasyon
7	Kolmogrov- simirnov test, ki-kare, whitney u test, spearman korelasyon
8	Whitney u test, ki-kare, t test, fisher exact test
9	Tek yönlü varyans analizi, standart sapmalar, korelasyon analizi, paired t test, student t test, ki-kare fisher exact test, cronbach alpha
10	Yol analizi
11	Çift yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı, tukey hsd test
12	Korelasyon analizi, regresyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi, t test, tek yönlü anova
13	Korelasyon, çeşitli anketler
14	Yüzde, ortalama, standart sapma, one way varyans analizi(anova), çoklu regresyon analizi, toplama işlemi, pearson korelasyon, t test
15	Frekans, yüzde hesaplamaları, student t test, ki-kare testi, pearson korelasyon analizi
16	Varyans analizi, korelasyon hesaplamaları
17	Faktör analizi, cronbach alpha, çift analizi, kovaryans analizi, yol analizi
18	Varyans analizi (manova), anova, çoklu regresyon analizi, korelasyon analizi, standart sapmalar, çok değişkenli varyans analizi
19	Anova, korelasyon analizi, regresyon analizi ve manova

20	Tek yönlü varyans analizi, whitney- u test, kruskall Wallis h testi, t testi, korelasyon, anova
21	Pearson moment çarpımı, korelasyon, çoklu regresyon analizi, standart sapma, yüzde
22	Normallik testi, parametrik analiz, tek yönlü varyans analizi, pearson analizi
23	Standart sapma, student t test, ki-kare testi, regresyon analizi
24	Korelasyon analizi, regresyon analizi, t test, anova, tukey testi, dunnet- c testi. Kohen's d formülü, omega kare
25	Ki- kare testi, regresyon analizi, standart sapma, ortalama

Yukarıdaki tabloda evlilikte uyum konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan istatistiki analizler gösterilmiştir. İstatistiki analizler oldukça çeşitlidir. Tabloya bakıldığında korelasyon analizi, regresyon analizi, yüzde, frekans, aritmetik ortalama analizlerinin çokça kullanıldığı göze çarpmaktadır. SPSS programı sayesinde ortaya çıkan çeşitli testler de tezlerin yazımında yararlanılan diğer analizlerden olmuştur.

Tezlerde kullanılan kaynak türleri nelerdir?

Tablo 12. Tezlerin kaynak türleri

Tez	Kullanılan kaynak türleri
1	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
2	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları
3	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
4	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
5	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
6	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
7	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
8	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
9	Kitap ve dergiler, makaleler tezler
10	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
11	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, raporlar
12	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
13	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
14	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
15	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
16	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
17	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, tük raporları
18	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
19	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
20	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
21	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları
22	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
23	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
24	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler
25	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları, raporlar

Yukarıdaki tabloda evlilikte uyum konusunda yapılan çalışmaların kullanılan kaynak türleri yer almaktadır. Tabloya bakıldığında tüm çalışmalarda kitaplar, dergiler ve tezlerden yararlandığı görülmektedir. İnternet kullanımı ve raporlar kullanılan kaynak türleri arasında kitaplar, dergiler ve tezlere göre daha düşük oranda yer almaktadır. Sonuç olarak kullanılan kaynak türleri açısından çeşitliliğin artmasına ihtiyaç olduğu göze çarpmaktadır.

Tezlerin illere göre dağılımı nasıldır?

Tablo 13. Tezlerin illere göre dağılımı

İller	Sıklık	Frekans
İstanbul	4	%16
Trabzon	2	%8
Erzurum	1	%4
Çanakkale	1	%4
İzmir	1	%4
Ankara	8	%32
Adana	3	%12
Konya	3	%12
Malatya	1	%4
Isparta	1	%4
Toplam	25	%100

Tablo 12 incelendiğinde evlilikte uyum konusunda 10 farklı ilde tez yazıldığı görülmektedir. En yoğun çalışan araştırmacıların Ankara ilinden olduğu görülmektedir. Ankara'yı sırasıyla İstanbul, Adana, Konya, Trabzon, Erzurum, Çanakkale, İzmir, Malatya ve Isparta şehirleri izlemektedir.

Tez danışmanlarının unvanları nelerdir?

Tablo 14. Tez danışmanlarının unvanları

Unvan	Sıklık	Frekans
Dr.	1	%4
Yrd. Doç. Dr.	1	%4
Doç. Dr.	7	%28
Prof. Dr.	16	%64
Toplam	25	%100

Yukarıdaki tabloda evlilikte uyum konusunda çalışan tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı yer almaktadır. Tabloya bakıldığında ağırlıklı oranla profesör doktor unvanına sahip kişilerin danışman olduğu görülmektedir. Onu izleyen unvanlar doçent doktor, yardımcı doçent doktor ve doktor unvanına sahip danışmanlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de evlilik uyumu alanında yapılan doktora tezleri; yıl, il, üniversite, enstitü, anabilim dalı, tez konusu, konu içerikleri, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, istatistikî analizler, kullanılan kaynak türleri, yazım dili, tez yazar cinsiyeti ve danışman unvanları açısından incelenmiştir. Evlilikte uyum konusunda 25 doktora tezi çalışması yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların sayısının azami seviyede olduğu düşünülmüştür. Yapılan çalışmada doktora seviyesinde İngilizce dilinde yeterli tez çalışması yapılmadığı analiz edilmiştir. Çalışmaların yazım dilinin büyük oranının Türkçe olması uluslararası alanda okunurluk oranını olumsuz şekilde etkileyebileceği düşünülmektedir. Doktora çalışmalarının akademik dilinin İngilizce olması okuyucu kitlesine olumlu şekilde katkı sağlayabilir. Yapılan incelemeler sonucu nitel araştırmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Alanda nicel araştırmalar kadar nitel araştırmalara da ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu çalışmada nicel ve karma yöntemle çalışmalar oldukça kapsamlıdır. Her çalışma için kullanılan veri toplama araçlarına tek tek bakılmıştır. Bunun sonucunda veri toplama

araçlarının tüm çalışmalar için oldukça kapsamlı ve yeterli olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda evlilik uyumu ile ilgili yazılan tezlerin yazarlarının çoğunluğu kadın olarak saptanmıştır. Bu durum evlilik uyumu konusuna kadınların erkeklerden daha fazla önem verdiğinin bir göstergesi olabilir. Tezlerin yazım yılları incelendiğinde 1995-2019 yılları arasında çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak 1995 yılından sonraki ilk çalışmanın 2007 yılında yapılmış olması ve araya 12 senelik bir zaman diliminin girmesi düşündürücü olmuştur. Yapılan bu çalışmalar Türkiye'deki üniversitelerin birçoğunu kapsamaktadır. Ancak en çok çalışmanın yayımlandığı üniversiteler Ankara şehrinde bulunan üniversitelerdir. Yapılan bu çalışmaların istatistiki analizlerine bakıldığında SPSS programının içindeki testlerden yararlanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda danışmanlık görevi üstlenenlerin içinde Profesör unvanına sahip olanların yüksek oranda olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak evliliğe verilen değerin bu kadar yüksek olduğu ülkemizde evlilik uyumu ile ilgili gelecekte daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %50 oranında, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Alibaşoğlu, H. (2010). *İnfertilitede emosyonel semptomlar, evlilik uyumu ve cinsel işlev bağlamında cinsiyet farklılıkları* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.

Aycanoğlu, C. (2017). Bağlanma tarzları ve internet bağımlılığının evlilik uyumuna etkisi. *Journal of Academic Research in Nursing*, 3 (3), 163-168.

Bayram, O. G. (2009). *İnfertilitenin yaşam kalitesi ve evlilik uyumu üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, Y. G. (2016). Bağlanma stilleri, ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmalar, kişilerarası ilişki tarzları ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumunu yordamadaki rolünün incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(40), 89-120. DOI: 10.21560/spcd.v18i38117.356353

Çetinkaya, K. S. (2018). *Evlilik uyumuna ilişkin model araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demirci, K. M. (2019). *Evlilik bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mizah tarzları, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Döner, D. (2016). Fibromiyalji tanılı kadın hastalarda cinsel fonksiyonların ve evlilik uyumunun değerlendirilmesi. *Türk Osteoporoz Dergisi*, 2019, 25(1): 23-27.

Ersanlı, K. & Kalkan, M. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme (Kuram ve Uygulama)*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Erdoğan, S. (2007). Evlilik uyumu ile psikiyatrik rahatsızlıklar, bağlanma stilleri ve mizaç ve karakter özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2014, 25(1): 9-18.
- Erdoğan, Y. (2019). Türkiye’de Aile Danışmanlığı Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Tezlerinin Analizi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(1), 106-127.
- Eren, N. (2008). *İnfertil çiftlerde algılanan sosyal desteğin infertilite ile ilişkili stres ve evlilik uyumu üzerine etkisi* (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Erus, S. M. (2019). Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zeka ve evlilik uyumunun aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Fakhimifarhadi, R. (2018). *Türkiyeli ve İranlı evli bireylerde evlilik uyumu, denetim odağı ve problem çözme becerisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Geçicioğlu, A. R. (2018). *Evlilik uyumu-dindarlık ilişkisi: Adana örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hamamcı, Z. Buğra, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 26(7), 33-50.
- Hayırlı, O. (2018). Akademisyenler örneği üzerinden evlilik uyumu ve iş tükenmişliği bağlantısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Antropoloji Bölümü Tez Koleksiyonu*, 2018.
- Kansız, M. ve Arkar, H.(2011). Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik doyumu üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 24-29.
- Karadağ, Ş. (2015). *Evlilik uyumu ilişkisinde aile içi iletişimin rolü: konya örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keskinkılıç, A. (2019). *Evlilik kadınlarda evlilik uyumunun cinsel işlev ve duygudurumları üzerine olan etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kışlak, T. Ş. (1995). *Cinsiyet, evlilik uyumu, depresyon ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arası ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okutan, K. B. (2015). *Talep etme geri çekilme iletişim örüntüsü ve evlilik uyumu: Bağlanma yaklaşımına dayalı bir çift modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. C. (2014). *Cinsel işlev bozukluğu olan çiftlerde mizaç ve karakter boyutları, evlilik uyumu ve cinsel doyum arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Senlet, T. E. (2012). *Domestic violence against women in relations to marital adjustment and psychological well-being, with the effects of attachment, marital coping, and social support* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sevim, S. A. (1999). Evlilik ilişkisini geliştirme programları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 19-25.

- Soylu, T. (2017). *Adet düzensizliği olan kadınların cinsel yaşam kalitesi ve evlilik uyumunun incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Soysal, E. (2017). *Evlü bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları, ilişkilerde bilişsel çarpıtmaları ve yüklemelerinin evlilik uyumunu yordaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şahin, B. (2011). *Alkol bağımlıları ve eşlerinde evlilik uyumu, bağlanma biçimi ve mizaç karakter özellikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Gazi Üniversite Tıp Fakültesi, Ankara.
- Şen, B. (2015). *Evlilik öncesi çift eğitimi*. (1 Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şener, A. ve Terzioğlu, R. S. (2002). *Ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörlerin araştırılması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Tıraş, M. N. (2018). *Perinatal dönemde paternal depresyon ve evlilik uyumu ilişkisi* (Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Tolan, Ç. Ö. (2015). *Evlilik uyumunun kişilik özellikleri, ilişkiye dair inançlar ve çatışma çözüm stilleri bağlamında yordanması (Diyarbakır ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yılmaz, A. B. (2016). *Isparta il Merkezinde yaşayan 15-49 yaş evli kadınlarda cinsel fonksiyon bozukluğu ve ruhsal sorun görülme sıklığı ile bu durumların evlilik uyumu ve diğer etmenlerle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.