

ISSN 1302-7905

Volume 10 Issue 20  
Cilt 10 Sayı 20

*Since 2012*

# EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES  
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:  
PROF. DR. BEHÇET ORAL

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

Kasım 2021 November 2021

# EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES  
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2021 CİLT:10 SAYI:20

EJEDUS EDİTÖR KURULU

## *Baş Editör*

**Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE**

## *Editörler*

**Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE**

**Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE**

**Bünyamin HAN, Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE**

## *Editör Yardımcıları*

**Kasım SEZGİN, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE**

**Yusuf İslam BOLAT, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE**

# EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES  
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2021 CİLT:10 SAYI:20

## Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar

ASOS INDEX

SOBIAD



# COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNİN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM FAALİYETLERİNE ETKİSİ

## THE EFFECT OF THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS ON GRADUATE EDUCATION ACTIVITIES

İhsan GÜZEL<sup>1</sup>  
Ender ÖZEREN<sup>2</sup>

### Öz

Araştırmada Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada temel amaç araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin, Covid-19 pandemi süreci ile ortaya çıkan yeni eğitim ortamının lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini betimlemek olduğundan betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir. Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenimine devam eden 15 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada lisansüstü öğrencilerinin Covid 19 sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerinin etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemi ile raporlaştırılmıştır. Araştırmada lisansüstü öğrencilerinin; Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine olumsuz etkilerinin olumlu etkilere göre daha fazla olduğunu, öğretim üyeleri ile öğrenci iletişiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediğini, öğrencilerin öğretim üyelerine ulaşmakta zorluklar çektiğini, lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmakta güçlük çektiğini ve uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyelerinin çok etkin olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Pandemi, Lisansüstü Öğrenci, Lisansüstü Eğitim.

### Abstract

In the study, it was aimed to determine the effect of the Covid-19 pandemic process on postgraduate education activities. For this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. Descriptive phenomenology was preferred since the main purpose of the research was to describe the views and experiences of the graduate students participating in the research on the impact of the new educational environment that emerged with the Covid-19 pandemic process on the postgraduate education activities. In the research, convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used to determine the study group. The study group of the research consists of 15 graduate students who continue their education at İnönü University Institute of Educational Sciences. In the study, a semi-structured interview form was used as a data collection means to determine the views of postgraduate students on the effects of the Covid-19 process on postgraduate education activities. The data obtained were reported by the researcher with the descriptive analysis method. In the research, it was found that the negative effects of the Covid-19 pandemic process on the postgraduate education activities of the graduate students were more than the positive effects; the communication between the lecturers and the students did not occur in a healthy way; the students had difficulties in reaching the lecturers; the postgraduates had difficulty in communicating with their classmates during the distance education process; and faculty members were not very active in the education process.

**Keywords:** Covid-19, Pandemic, Graduate Student, Postgraduate Education

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [ihsan.gzl7@gmail.com](mailto:ihsan.gzl7@gmail.com) ORCID: 0000-0002-0938-1634

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, Çermik Meslek Yüksekokulu, [enderozeren@gmail.com](mailto:enderozeren@gmail.com) ORCID: 0000-0003-4605-8120



## 1. GİRİŞ

Teknolojideki hızlı değişimle birlikte bireylerin teknoloji dünyasına uyum sağlayabilmeleri için kendi gelişimlerinden haberdar olması ve sürekli değişen bilgileri takip etme gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum, toplumsal yaşamın birçok alanında dijital alanlara evrilmeyi zorunlu hale getirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeyle birlikte internete erişimin son zamanlarda bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, günlük işlerde kolaylık sağlama ve eğitim gibi alanlarda getirdiği kolaylıklara gün geçtikçe uyum sağlanmaktadır. Teknoloji yüzyılı olarak da nitelendirilen çağımızda güçlü toplum ya da bireyler olarak nitelendirilen kişilerden beklenen davranışlar; bilgiye ulaşan, bilgiyi aktaran, ulaşılan bilgilere yeni bilgi ekleyen ve yorumlayabilen şeklindedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Covid-19 salgınının birçok sektörde uzaktan çalışma zorunluluğunu doğurması sebebiyle bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme son iki yılda yaşanan süreçte daha da önem kazanmıştır. Uzaktan çalışma, teknolojiyi etkin kullanmayı gerektirmiştir. Bu gereklilik, özellikle eğitim alanında etkisini daha çok hissettirmiştir.

Covid-19 pandemi sürecinde hastalığın yayılımını düşürmek için birçok ülkede yükseköğretim kurumları, ilk ve orta düzeydeki okullar ve diğer eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasına yönelik kararlar alınmıştır. Türkiye’de görülen ilk Covid-19 vakası sonrası, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve orta dereceli kurumlarda 16 Mart 2020, YÖK’e bağlı kurumlarda ise 25 Mart 2020 tarihi itibariyle geçici süre ile kapatma kararı alınmıştır (MEB, 2020; YÖK, 2020a). Bu tarihten sonra tüm üniversiteler ve MEB bünyesinde eğitim veren tüm devlet okulları ve özel okullar uzaktan eğitim sürecine girmiştir. Bu durum, tüm eğitim kademelerinin pandemi koşullarının oluşturduğu faktörlerden etkilenmesine neden olmuştur.

Yapılan araştırma bağlamında Covid-19 pandemi sürecinin oluşturduğu etkiler lisansüstü düzeyde ele alınmıştır. Lisansüstü düzeyde 2020 yılı Mart ayından itibaren dijital erişim araçları ile uzaktan eğitim süreçleri başlatılmıştır. Bu süreç, gerek lisansüstü öğrenciler gerek üniversiteler gerekse de öğretim üyeleri açısından beklenmedik, önceden yaşanılmamış, tecrübe edilmemiş bir durumu ortaya çıkarmıştır. Sürecin başlangıcında aksaklıklar yaşanmasına rağmen ilerleyen zamanlarda üniversiteler sistemlerini oluşturmuş, öğrenci ve öğretim üyeleri sürece uyum sağlamışlardır.

Covid -19 sürecinde diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim; yükseköğretim kurumlarında öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri işe koşularak planlanıp yürütüldüğü, öğretim elemanı ve öğrenci ile öğrencilerin kendi aralarındaki karşılıklı etkileşimlerinin bütünleştirilmesiyle; derslerin mekân kısıtlaması olmaksızın öğretim elemanı tarafından eş zamanlı olarak öğrencilere aktarılmasıdır (YÖK, 2020b). Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi lisansüstü düzeyde de uzaktan eğitim zorunlu olarak tercih edilmiştir. Bu tercihler Covid-19 pandemi sürecinde yapılan akademik çalışmaları etkilemiştir. Nitekim Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları üniversite öğrencilerinin katılımı ile geliştirilen anketler aracılığı ile belirlendiği çalışmalar (Keskin ve Özer Kaya, 2020; Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020; Yılmaz İnce, Kabul ve Diler, 2020; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Aksoğan, 2020; Akbal, 2020; Afşar ve Büyükdoğan, 2020); daha büyük örneklem gruplarına erişebilmek için üniversitelerarası katılımın sağlandığı, verilen anketler aracılığı ile toplandığı ve Türkiye’de Covid-19 pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında daha genel ve güvenilir politika önerileri sunan çalışmalar (Karadağ ve Yücel 2020; Zan ve Zan, 2020) ve uzaktan eğitim faaliyetlerini, üniversitelerin Covid-19

pandemi sürecinde kullanmayı tercih ettiği uzaktan erişim platformları ve uzaktan eğitimdeki yasal sorunlar gibi çeşitli açılardan inceleyen çalışmalara (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020; Esgice Gündüz vd., 2020) rastlanılmaktadır. Yapılan araştırmada yukarıda belirtilen çalışmalardan farklı olarak görüşmeler yolu ile Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda sınırlı sayıda yapılan araştırmalar arasında yer alan araştırmannın, alanyazındaki önemli bir eksikliği karşıladığı söylenebilir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte eğitim ortamlarında sıklıkla söz edilen uzaktan eğitimin, yakın gelecekte bir alternatif veya yüz yüze öğrenmede destek fonksiyonu olmak yerine, eğitimin asıl zemini haline dönüşeceği tahmin edilmektedir (Telli ve Altun, 2020). Bunun yanında Covid-19 pandemi süreciyle ortaya çıkan uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanılması bir krize neden olmuştur. Bu krize hızlı bir çözüm olarak örgün eğitime göre yapılmış üniversiteler, yüz yüze eğitimin yerine web tabanlı uzaktan eğitim ile dersleri ve programları devam ettirmek açısından hızla çalışmalara başlamış, acil uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Gewin 2020; Lau, Yang ve Dasgupta, 2020; akt. Keskin ve Özer Kaya, 2020). Bu geçiş oldukça hızlı gerçekleştirildiğinden öğrencilerin uzaktan eğitimin gereklerine ve protokollerine uyum sağlamaları konusunda bir değerlendirme yapılamamıştır (Iyer, Aziz ve Ojcius, 2020). Yapılan çalışma, lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitimin gereklerine ve protokollerine uyum konusunda yaşadıkları sorunların belirlenerek; uzaktan eğitim süreçlerindeki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlaması açısından bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Yapılan araştırmada, Covid-19 pandemi süreci ile ortaya çıkan yeni eğitim ortamının lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada “Covid 19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel soru çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Covid-19 pandemi sürecinin, lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşması sürecine etkileri nelerdir?
- Covid-19 pandemi sürecinin, öğrenci-öğretim üyesi ve öğrenci-öğrenci ilişkilerine etkileri nelerdir?
- Covid-19 pandemi sürecinin; öğrenci-öğretim üyesi, öğrenci-öğrenci iletişimine etkileri nelerdir?
- Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan işlenen lisansüstü derslere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim alan öğrencilerinin derslere katılım durumuna ve derslerin etkililiğine etkileri nelerdir?
- Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim aracılığı ile gerçekleştirilen lisansüstü eğitim faaliyetlerinde öğretim üyelerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

## **2.YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Yapılan araştırmada, çalışma grubunda yer alan lisansüstü öğrencilerin görüşlerinin kapsamlı ve derinlemesine belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin

kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır. Yapılan araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji deseninin ifade edilen bu özelliğinden dolayı araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile ortaya çıkan yeni eğitim ortamının lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisini derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan lisansüstü eğitim faaliyetlerine ilişkin lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşlerine ait olgular, alanyazın ile ilişkilendirilerek uygulamaya ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Fenomenolojik araştırma, iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlar; betimleyici ve yorumlamacı fenomenoloji yaklaşımlarıdır. Araştırmada temel amaç araştırmaya katılan araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin, Covid-19 pandemi süreci ile ortaya çıkan yeni eğitim ortamının lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini betimlemek olduğundan betimleyici fenomenoloji tercih edilmiştir (Ersoy, 2017).

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla tesadüfi olmayan örneklem türlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan programlarda öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan programlarda öğrenim gören öğrencilerin sayısının nitel araştırma için fazla olması, maliyet, cevap alma oranı, zaman gibi kısıtlar nedeniyle araştırmada örnekleme gidilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005). Örnekleme alınacak katılımcıların belirlenmesinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacının istediği veya daha doğru cevaplar vereceğini düşündüğü birimleri özgürce seçebildiği örnekleme tekniğidir (Şimşek, 2012). Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi, Covid-19 salgını nedeni ile veri toplama sürecinde sınırlılıkların olması nedeni ile tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemiyle araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan programlarda öğrenim gören 15 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin 7'si kadın 8'i ise erkektir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda lisansüstü öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecindeki lisansüstü eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. Görüşme formu, geliştirilme aşamasında yedi sorudan oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme formunda yer alan sorular için üç uzmandan (eğitim teknolojisi uzmanı, eğitim programcısı, eğitim bilimleri uzmanı) görüş alınmıştır. Uzmanlar sorulardan ikisinin yanıtının diğer soruların yanıtları ile benzerlik taşıması nedeni ile görüşme formundan çıkarılmasını önermişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenen görüşme formuna, geriye kalan beş soru ile son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şeklinde yer alan sorular şunlardır:

1. Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

2. Covid-19 pandemi sürecinde danışman öğretim üyesi ile iletişim hangi kanallarla sağlanmıştır ve bu sürecin danışman öğretim üyesi ile olan iletişime olumlu veya olumsuz etkileri olmuş mudur? Olmuşsa açıklayabilir misiniz?
3. Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derslere katılım durumunu ve derslerin etkili bir şekilde işlenmesini değerlendirir misiniz?
4. Covid 19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim alan öğrenciler arasındaki ilişkilere yansımaları ne şekilde olmuştur? Açıklayabilir misiniz?
5. Covid 19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim aracılığı ile gerçekleştirilen lisansüstü eğitim faaliyetlerinde öğretim üyelerinin ders işleme durumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yer alan programlarda öğrenim gören 15 öğrenci gönüllük esasına göre belirlenip araştırmaya dâhil edilmiştir. 15 öğrenci tespit edildikten sonra öğrenciler ile Covid-19 pandemi sürecinden dolayı uzaktan erişim platformları (zoom, whatsapp, telefon, google meet) ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde tercih edilen uzaktan erişim platformları tamamen katılımcı öğrenci tercihinin bırakılmıştır. Görüşmeler, her öğrenci için 40-50 dakika arasında değişiklik gösteren sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı, ihtiyaç duyulan yerlerde sorular sorularak öğrencilerin konu hakkında kapsamlı ve ayrıntılı görüşler bildirmesine yardım etmiştir.

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtası ile toplanan veriler, betimsel analiz yolu ile raporlaştırılmıştır. Betimsel analizde araştırmada erişilen bulgular, önceden belirlenen temalara göre raporlaştırılabildiği gibi, katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde yansıtmak için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek de raporlaştırılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda analiz sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan alınan yanıtlardan beş tema oluşturulmuş, belirlenen temalar altında çeşitli kodlamalar yapılmış ve katılımcı öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek araştırma bulguları desteklenmiştir. Görüşme verilerinin analiz aşamasında katılımcı lisansüstü öğrencilerine; Öğrenci 1, Öğrenci 2... Öğrenci 15 gibi takma adlar verilmiştir.

##### **2.5.1. Geçerlilik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik için, verilerin inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık, doğrulanabilirlikleri önem taşımaktadır. Araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejilerini kullanmaları gereklidir (Lincoln ve Guba, 1985). Uzman incelemesi süreci, ham veriler ile bu verilerin işlenmesiyle ortaya çıkan bulguların çelişmemesi ve uyumu ile kesin olmayan yorumlarla ilgili olarak meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılmasıdır (Merriam, 2013). Bu hususta araştırmada alan uzmanlarıyla (uzaktan eğitim sürecinde lisansüstü eğitim veren öğretim üyeleri) süreç içerisinde uzaktan eğitim platformları üzerinden yapılan görüşmeler hakkında görüş alışverişi yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için araştırmacıların, veri kaynakları üzerinde kendi varlığından ve öznel algılarından kaynaklanabilecek etkiyi azaltmak için veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde bulunmaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için araştırmacılar birden fazla lisansüstü öğrenci (15) ile görüşmeler yapmışlardır.

Nitel araştırmada aktarılabirliği artırmak için detaylı betimleme yapılması gerekliliği (Erlandson vd., 1993) koşulu doğrultusuna, çalışma grubundaki lisansüstü öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde erişilen bulgular detaylı olarak betimlenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için son olarak verilerin doğrulanabilirlik ölçütlerini sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Doğrulanabilirlik, güvenilirlik denetimi yapılırken izlenen yolun ve sürecin ayrıntılı bir biçimde belirtilmesini gerektirmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmanın doğrulanabilirliği için araştırmacılar, görüşme yoluyla elde ettikleri bulguları alan uzmanlarına inceletmişler ve veri toplama sürecinde yapılan faaliyetler konusunda (verilerin toplanması) ayrıntılı bilgilere yer vermişlerdir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

#### 3.1. Covid 19 Pandemi Sürecinin Lisansüstü Eğitimin Amaçlarına Ulaşma Sürecine Etkilerine İlişkin Bulgular

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimdeki eğitim faaliyetlerinde de değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreçte yükseköğretimde uzaktan eğitim yoğun olarak kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin Covid-19 pandemi süreci ile birlikte yoğun olarak kullanılması lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşlerine göre belirlenen olumlu ve olumsuz etkiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine etkilerine ilişkin bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
Olumlu Yönleri	Tekrar izleme	9
	Zaman yönetimi	8
	Bilgi birikimi	6
	Teknolojiyi etkin kullanma	5
	Geri dönüş	5
	Kendine daha fazla zaman ayırma	4
	Farklı kaynakları araştırma	3
	Eğitim maliyeti	3
	Farklı deneyim	3
	Esnek bir ölçme değerlendirme	2
	Eğitimin sürekliliği	2
Olumsuz Yönleri	Derslerin objektif ve nesnellikten uzak olması	9
	Öğretim üyeleri ile iletişimin yetersiz olması	8
	Sosyalleşmenin olmaması	7
	Derslerin kısıtlı işlenmesi	7
	Derslerin sıkıcı olması	5



Derslerin öğrenilmesinde zorluk	4
Değerlendirmenin objektif yapılmaması/yapılamaması	3
Erişim sorunları	3
Dikkat dağınıklığı	2
Ders yoğunluğu	2
Hedeflere ulaşılmaması	2

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yoğun olarak kullanılması lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşlerine göre belirlenen olumlu etkilere bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %60'ı dersleri tekrar izlediğini, katılımcıların %53'ü zaman yönetimini iyi kullandığını, %40'ı bilgi birikimini artırdığını, %33'ü teknolojiyi etkin kullanımını arttırdığını ve geri dönüş olanağı sağladığını, %27'si kendisine daha fazla zaman ayırdığını, %20'si eğitim maliyetinin düştüğünü ve farklı deneyimler elde ettiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte lisansüstü öğrencilerin %13'ü, esnek bir ölçme değerlendirme yapılması, eğitimin süreklilik göstermesi ve Covid-19 pandemi süreci ile birlikte yaşanan değişimlerin lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine yönelik olumlu etkileri olarak belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yoğun olarak kullanılması, lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumsuz etkileri olmuştur. Lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşlerine göre belirlenen olumsuz etkilere bakıldığında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %60'ı derslerin objektif ve nesnellikten uzak olduğunu, %53'ü öğretim üyeleri ile iletişimin yetersiz olduğunu, %47'si sosyalleşmenin olmadığı ve derslerin kısıtlı işlendiğini, %33'ü derslerin sıkıcı geçtiğini, %27'si derslerin öğrenilmesinde zorluk yaşandığını, %20'si değerlendirme objektif yapılmadığını ve erişim sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte lisansüstü öğrencilerin %13'ü, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte yaşanan değişimlerin lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin ekran başında uzun zaman geçirmesine sebebiyet verdiği bu durumun da dikkat dağınıklığına neden olmasının yanında derslerde istenilen hedeflere ulaşmada sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yoğun olarak kullanılması lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin olarak bazı lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

### **Dersleri Tekrar İzleme**

Öğrenci 5. “... Ayrıca hocanın derslerini istediğim zamanda ve yerde tekrar edebilme fırsatı buluyorum...”

Öğrenci 15. “... Uzaktan eğitim ile yapılan canlı derslerin tekrar tekrar izlenilmesi sayesinde bilgi birikimim artmış oldu. İstediğim zaman dersleri tekrar edebiliyorum...”

### **Zaman Yönetimi**

Öğrenci 10. “... Covid-19 salgının başlamasından sonra uzaktan yapılan lisansüstü dersler sayesinde zamandan büyük bir tasarruf sağlanmıştır. Daha önceleri derse gitmek için hazırlık, gidiş-dönüş yol süresi, ders süresi toplamda uzun bir zaman alırken, pandemi ile birlikte bu zamanlarda büyük bir tasarruf sağlanmıştır... Lisansüstü eğitim programlarına genel baktığımızda eğitimi alanların çoğunluğu çalışan kesim olmaktadır. Bu sürecin olması hem öğretim üyelerine hem de öğrencilere zamanlarını daha iyi yönetebilmelerine imkan sağlamıştır...”

### Derslerin Objektif ve Nesnellikten Uzak Olması

Öğrenci 9. “... Öğretim üyelerinin dersleri monoton bir şekilde anlatmaları ve içeriği etkin bir şekilde düzenlememelerinden dolayı dersler objektif ve nesnellikten uzak kalmıştır. Bu süreçte tam olarak kontrol edilemeyen bir ders ortamı ve tam olarak kontrol edilip denetlenemeyen ölçme-değerlendirme ortamı derslerin amaçlanan objektif verilerine zarar vermektedir...”

### Sosyalleşmenin Olmaması

Öğrenci 5. “...Derslerin bire bir yani yüz yüze işlenmemesi, karşılıklı iletişimi engellediğinden dersler daha soğuk ve monoton geçtiği gibi öğrenciler olarak sosyalleşemiyoruz...”

### 3.2. Covid 19 Pandemi Süreci İle Birlikte Danışman Öğretim Üyesi-Öğrenci İletişimine İlişkin Bulgular

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte danışman öğretim üyeleri ile danışan durumundaki öğrenciler arasında iletişim kanallarında ve iletişim durumlarında değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreçte iletişim uzaktan erişim vasıtaları ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte danışman öğretim üyeleri ile hangi iletişim kanallarıyla iletişim sağladıkları ve süreçte iletişimde yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Covid-19 pandemi sürecinde danışman öğretim üyesi-öğrenci iletişimine ilişkin bulgular

Tema	Kodlar	Frekans
İletişim Kanalları	Uzaktan görüşme programları (Zoom, Mergen, Google Meet, Microsoft Team)	15
	Telefon	9
	Email	5
	Whathapp	5
Olumlu	Sürekli iletişim	6
	Danışman öğretim üyesinin pozitif yaklaşımı	4
	Geri Dönüş	3
	İstenildiği zaman görüşebilme	2
	İletişimde zaman ve mekanın sınırlı olmaması	2
Olumsuz	Kendimi ifade edemiyorum	6
	İnternet kaynaklı	4
	Bütün sorulara cevap alamamak	3
	Görüşmelerin hemen sonlandırılması	3
	Ulaşılamaması	3
	Bilgi almada yetersiz kaldığı	2
	Uzaktan iletişimin zorluklar çıkardığı	2

Covid-19 pandemi sürecinin öğretim üyeleri ile lisansüstü öğrenciler arasındaki iletişim kanallarına ve iletişim durumlarına etkileri olmuştur. Bu süreçte iletişimin uzaktan

erişim vasıtaları ile sağlanmasında çeşitli iletişim kanalları kullanılmıştır. Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tamamı ders aldıkları öğretim üyeleri ile iletişimde uzaktan görüşme programlarını (Zoom, Mergen, Google Meet, Microsoft Team), %60'ı telefonu, %33'ü e-maili ve whatsappı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğretim üyeleri ile lisansüstü öğrenciler arasındaki iletişim kanallarındaki değişimlerin olumlu ve olumsuz etkileri olmuştur. Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde bu etkinin olumlu yönlerine ilişkin olarak öğrencilerin %40'ı sürekli iletişim sağlayabildiklerini, %27'si ders aldıkları öğretim üyelerinin pozitif yaklaşımda bulunduğunu, %20'si geri dönüşün çabuk ve hızlı olduğunu, %13'ü istediği zaman ders aldıkları öğretim üyeleri ile görüşebildiklerini ve iletişimde zaman ve mekanın sınırlı olmadığını belirtmişlerdir. Tablo 2'deki öğrenci yanıtları incelendiğinde Covid-19 pandemi sürecinin öğretim üyesi-öğrenci iletişimine olumsuz etkisine ilişkin olarak öğrencilerin %40'ı kendisini yeterince ifade edemediklerini, %27'si internet kaynaklı iletişim sorunu yaşadıklarını, %20'si derslerde bütün sorularına cevap alamadıklarını, görüşmelerin hemen sonlandırıldığı ve bazı öğretim üyelerine ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte lisansüstü öğrencilerin %13'ü bu süreçte bilgi alma konusunda yetersizliklerin olduğunu ve uzaktan iletişimde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğretim üyeleri ile lisansüstü öğrenciler arasında iletişim kanallarında ve iletişim durumlarında değişiklikler yaşanması ve bu durumların iletişime ilişkin olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin bazı lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

### **Sürekli İletişim**

Öğrenci 1 “...Hocalarımızla Zoom üzerinden iletişim sağlıyoruz. Gerekliğinde telefon ve mail ile de görüşüyoruz. Ayrıca Whatsapp gruplarına hocalarımız üye, bu sayede sürekli iletişim halindeyiz. Çok sayıda iletişim kanalı ile sürekli iletişimdeyiz...”

### **Pozitif Yaklaşım**

Öğrenci 13 “... Bu süreçte hocalarımızın uzaktan eğitimin kayıt ortamı oluşturmasını sağlamasından dolayı mı bilemiyorum ama pozitif bir yaklaşım içerisinde olduklarını görüyorum. Ne zaman danışmanım ile iletişime geçsem veya başka hocalarımla iletişime geçsem bana sürekli yardımcı oluyor ve pozitif bir şekilde bana yaklaşıyorlar...”

### **Kendimi İfade Edemiyorum**

Öğrenci 13 “... Kısıtlı bir sürede iletişim olduğu için kendimi ifade etmekte zorlanıyorum. Kendimi anlatamıyorum...”

### **İnternet Kaynaklı**

Öğrenci 3 “... Çalıştığım yerde maalesef internet alt yapısı sıkıntılı olduğundan dolayı danışmanım ile iletişim sağlarken zorlanıyorum...”

### **Bilgi Almada Yetersiz Kalıyorum**

Öğrenci 1 “... Yüz yüze görüşme imkanı bulmadığımdan lisansüstü düzeyde edinmem gereken yeterli bilgi ve donanıma sahip olamadım...”

## **3.3. Covid 19 Pandemi Süreci İle Birlikte Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Derslere Katılım Durumuna ve Derslerin Etkililiğine İlişkin Bulgular**



Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin derslere katılım durumunda ve derslerin etkili bir şekilde işlenmesinde değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreçte derslere katılım uzaktan eğitim araçları ile sağlandığından yüz yüze eğitimden farklı bir derse katılım ve ders işleme biçimi oluşmuştur. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derse katılım durumlarında ve dersin etkili bir biçimde işlenmesinde yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Covid-19 pandemi sürecinde ders katılım durumlarına ve derslerin etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Derslere Katılım Durumları</b>	İstediğim zamanda dinliyorum	8
	Sürekli katılıyorum	7
<b>Derslerin Etkililiği</b>	Canlı derslere katılmada zaman sıkıntısı yaşıyorum	5
	Erişim sorunları	4
<b>Derslerin Etkililiği</b>	Dikkat dağılımı	7
	Ekonomik olması (zaman, maliyet)	6
	Bilgiye erişimdeki kolaylık	6
	Süreklilik/Derslerin aksamaması	6
	İçerik zenginliği	5
	Monoton	4
	Pasif dinleyici	4
	Derslerin tek taraflı anlatımı	4
	Sunum yapan kişiye göre değişim	4
	Uygulama gerektiren etkinliklerin yapılamaması	3
	Ölçme ve değerlendirmenin yetersizliği	2
Göz temasının olmaması	2	

Covid-19 pandemi sürecinin öğrencilerin derslere katılım durumuna ve derslerin verimliliğine etkileri olmuştur. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %47'si Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derslere katılımda zaman, mekan, ekonomiklik ve hızlı erişimden dolayı sürekliliğin olduğunu, bilgiye erişimin kolay olduğunu, %53'ü istenildiği zaman dersleri tekrar izleme ve dinleme imkanı bulunduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğrencilerin %33'ü canlı derslere katılımda sıkıntı yaşadığını fakat derslerin offline olarak tekrar izlenme olanağı olması sebebiyle bu sıkıntıların aşıldığını derslere katılım sorununun büyük oranda giderildiğini belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitim şartlarında katılım gösterilmeyen derslerde neler yaşandığını, neler konuşulduğunu öğrenme olanakları olmadığından Covid-19 pandemi sürecinin derslere katılım konusunda olumlu etkilerinin olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %27'si Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derslere katılımda erişim sıkıntıları yaşandığını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derslerin etkililiğine ilişkin olarak araştırmaya katılım gösteren öğrenciler yoğun olarak olumsuz görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %47'si uzun süre ekran başında olmanın dikkat dağınıklığına

neden olduğu için derslerin etkili bir biçimde işlenemediği, %40'ının Covid-19 pandemi süreci ile birlikte derslerin uzaktan eğitim vasıtaları ile işlenmesinin zaman, mekân, maliyet açısından avantajlar sağlamasının derslerin aksamamasına neden olduğunu, %33'ünün video, ses kaydı, ekran ve görüntü paylaşımı sayesinde derslerde içerik zenginliğinin oluştuğunu, %27'sinin derslerin monoton geçtiğini, tek taraflı anlatımın öğrencileri pasif dinleyici olarak konumlandığını, derslerin etkililiğinin sunum yapan kişiye göre değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %20'si uygulama gerektiren etkinliklerin yapılamamasının derslerin etkili işlenmesinde sıkıntılar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %13'ü göz temasının sağlanamamasının derslerin etkili işlenmesinin önünde engel teşkil ettiğini ve Covid-19 pandemi süreci ile birlikte ölçme-değerlendirmede yetersizliklerin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin derslere katılım durumunda değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreç ile birlikte ders katılım durumlarında yaşanan değişimin olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin olarak bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

### **Sürekli Katılım**

Öğrenci 3 “... *Derse zamanında ve sürekli katılım sağlıyorum...*”

Öğrenci 5 “... *Derslerin tamamına katıldım. Videoları izledim ve dokümanları indirip hazırlık çalışmalarını tamamladım...*”

### **Canlı Derslere Katılmada Zaman Sıkıntısı**

Öğrenci 13 “... *Bir kurumda çalışıyorum. Canlı dersler mesai çıkış saatlerine veya mesai saatlerine denk geldiğinden derse katılmada zaman sıkıntısı yaşıyorum...*”

### **Dikkat Dağılıklığı**

Öğrenci 2 “... *Bazı hocalarımız dersi tek düze şekilde anlatıyorlar böyle olunca da ister istemez dikkatim dağılıyor. Belli bir süreden sonra dinlemek çok zor geliyor...*”

Öğrenci 7 “... *Dersler genellikle video gösterimi ve power point sunumu şeklinde işlendiği için belli bir süre sonra dikkatim dağılıyor ve derse odaklanmada zorluk yaşıyorum. Benzer durumun diğer arkadaşlarımda da yaşandığını gözlemliyorum...*”

Öğrenci 8 “... *Bazı derslerde sunumlar çok uzun olduğu için belli bir süreden sonra dikkat dağılıyor ve ders anlamsız bir hal alıyor...*”

### **Derslerin Aksamaması/Süreklilik**

Öğrenci 9 “... *Olumlu yönü derslere devamın yüksek oluşu. Hem öğrencilerin derslere katılımı yüksek, hem de hocaların. Önceleri hocanın işi olduğu zaman ders işlenmiyordu. Ama pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile hocalar derslerini olumsuz bir durum olduğunda başka bir zaman verebiliyorlar. Derslerde süreklilik oluyor, aksamıyor...*”

Öğrenci 3 “... *Zamana bağlı kalmadan istediğimiz kadar aynı konuyu dinleyebiliyoruz...*”

### **Ölçme-Değerlendirme**

Öğrenci 5 “...*Pandemi sürecinde sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme yapılmıyor. Art niyetli kişiler için uygun ortam var. Öğrenciler birbirlerinden veya başkalarından yardım alabiliyorlar. Bu yüzden ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu söyleyebilirim...*”

Öğrenci 12 “...Uygulama gerektiren ölçme-değerlendirme faaliyetleri pandemi sürecinde yapılamadığından derslerin verimliliği olumsuz etkileniyor...”

### **Pasif, Monoton Ders Ortamı**

Öğrenci 4 “... Canlı derslere ders anlatımı tek taraflı olduğu için dersler etkisiz bir şekilde monoton geçiyor. Ayrıca bizler pasif durumdayız. Hoca ders anlatana kadar veya o hafta sunum sırası gelen arkadaş sunumunu bitirene kadar pasif durumdayız. Dersler bu yüzden sıkıcı geçiyor...”

Öğrenci 6 “...Derslerde bazı hocaların hazırladıkları sunumu okumakla geçirmesi, derste monoton bir ortam oluşturuyor. Bu durum karşılıklı iletişimin olmamasına neden oluyor...”

### **3.4. Covid 19 Pandemi Süreci İle Birlikte Lisansüstü Öğrenciler Arasındaki İlişkilerde Yaşanan Değişimlere Ait Bulgular**

Covid-19 pandemi süreci, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin derslere katılım durumlarında ve öğrenciler arasındaki iletişimde değişikliklere neden olmuştur. Bu süreçte derslerin uzaktan eğitim araçları ile işlenmesi, lisansüstü öğrencilerin de birbiri ile olan ilişkilerinde uzaktan erişim araçlarını kullanmasına neden olmuştur. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin, Covid-19 pandemi sürecinde sınıf arkadaşları ile iletişimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Covid-19 pandemi sürecinde lisansüstü öğrenciler arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>İlişki</b>	İletişim sınırlılığı	8
	Sosyal ağlarla iletişim	6
	Salgın ilişkileri olumsuz etkiledi	5
	Arkadaş edinememe	4
	Grupla çalışmama	4

Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim alan öğrenciler ile yüz yüze eğitim alan öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan iletişiminde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %53’ü Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrenciler arasındaki iletişimde sınırlılıkların oluştuğunu, %40’ı sosyal ağlarla iletişim sağladıklarını, %33’ü salgının öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerini olumsuz etkilediğini, %27’si Covid-19 pandemi sürecinin yeni arkadaş edinimini ve grupla çalışmayı engellediğini belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü eğitim alan öğrenciler arasındaki ilişkilerde değişiklikler yaşanmıştır. Bu süreç ile birlikte lisansüstü eğitim alan öğrenciler arasındaki ilişkiler konusunda bazı lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

### **İletişim Sınırlılığı**

Öğrenci 11 “... Dönem arkadaşlarımla bir araya gelmediğim için bir çoğumu hiç görmedim, tanımıyorum. Bundan dolayı arkadaşlarımla iletişimim sınırlı kaldı. Mevcut iletişimimiz sadece zorunlu olarak dersle ilgiliydi bunun dışında olmadı...”

Öğrenci 2 “... Bu süreçte sağlıklı bir iletişim olduğunu söyleyemem. Arkadaşlarımla sadece online ve telefon ile görüşebiliyorum. Bundan dolayı iletişim istediğimiz gibi olmuyor. Sadece sınırlı zamanda sınırlı konularda iletişimimiz oluyor...”

### **Olumsuz Etki**

Öğrenci 8 “... Covid-19 ile yüz yüze olan ilişkiler uzaktan yapılmaya başlandı. Günlük hayattaki ilişkiler etkilendiği gibi eğitim ortamımız da etkilendi. Bu etki ilişkiler ve iletişim açısından olumsuz oldu. İlişkiler genellikle sosyal ağlar üzerinden yapılmaya başlandı. Bu durumda sosyalleşmeyi, grupla çalışmayı ve arkadaş ilişkilerini olumsuz etkiledi...”

### **Arkadaş Edinememe**

Öğrenci 14 “...Covid-19 sürecinin olumsuz yönlerinden biri yüz yüze gelememektir. Yeni arkadaşlarla tanışmayı çok isterdim ama maalesef bu amansız hastalık yüzünden bunu yapamadık. Lisansüstü düzeyde yeni arkadaşlar edinemedik...”

## **3.5. Covid 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Aracılığıyla Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Faaliyetlerinde Öğretim Üyelerinin Etkililiğine İlişkin Bulgular**

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin; öğretim üyeleriyle iletişimi, derslere katılım durumları ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkilerinde değişiklikler yaşanmıştır. Bunların yanında Covid-19 pandemi süreci, lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin ders işleme durumlarına da etki etmiştir. Bu etkilere ilişkin lisansüstü öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerden elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü eğitim faaliyetlerinde öğretim üyelerinin ders işleme durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait bulgular

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Ders İşleme</b>	Monoton ders anlatımı	7
	Farklı yöntem ve teknik kullanamama	7
	Araştırmaya dayalı yöntem azlığı	7
	Etkili ve dikkat çekici olmama	7
	Verimlilik sorunu	7
	Bilgilerin tam anlamıyla aktarılamaması	6
	Güvenirliliği düşük ölçme-değerlendirme	6
	Çoktan seçmeli sınavlar	6
	Uygulamaya yönelik sınav azlığı	6
	Şartlara göre güncelleme	5
	Kısmen yetersiz	5
	Süre yetersizliği	5
	Öğretim üyesine göre farklılık	4

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin ders işleme durumlarında farklılıklar yaşanmıştır. Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %47’si lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin ders işlerken tekdüze ders anlattıklarını, derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını, araştırmaya dayalı yöntemleri az kullandıklarını, etkili ve dikkat çekici bir ders anlatımı yapamadıklarını ve

derslerde verimlilik sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin %40'ı, öğretim üyelerinin vermek istediği bilgileri tam olarak aktaramadığını da belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrencilerin %40'ı Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü düzeyde yoğun olarak tercih edilen çoktan seçmeli sınavların güvenilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte uygulamaya yönelik sınavların pek fazla tercih edilmediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrencilerin %33'ü lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin ders işlerken kendilerini yeni ortama tam olarak güncelleyemediklerini ve kısmen yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler öğretim üyelerinin ders işlerken süreyi iyi kullanamadıklarını bu nedenle süre yetersizliği problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretim üyelerinin ders işleme durumlarının öğreticiye göre farklılık gösterdiği, bazı derslerde dersin verimli ve etkili geçtiği durumlar yaşanırken bazı derslerde verimsiz ve etkisiz bir ders işlendiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumun öğretim üyelerinin ders işleme becerisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Covid-19 pandemi süreci, lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin etkililiğine ilişkin olarak bazı lisansüstü eğitim alan öğrenci görüşleri şu şekildedir:

#### **Farklı yöntem ve teknik kullanamama**

Öğrenci 4 “... Bu süreçte işlenen derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı sınırlıydı. Öğretim üyeleri genellikle düz anlatım yöntemi ile ders anlatmışlardır. Bu da dersi belli bir süre sonra sıkıcı hale getiriyor. Ayrıca bazı hocaların derslerde yalnızca dökümanlar üzerinde okuma yapması dersi ilgisiz hale getirmiştir...”

Öğrenci 11 “... Genel itibari ile öğretim üyeleri sunuş yoluyla ve okuma yaparak ders işlemektedir. Bu da derslerin verimini düşürmektedir...”

#### **Güvenirliliğin düşük ölçme-değerlendirme**

Öğrenci 13 “... Öğretim üyelerinin sordukları sorularının güvenirliliği çok düşüktü sorular konulara eşit bir şekilde dağılmamıştı...”

Öğrenci 14 “... Bazı hocalarımız sınavlarda bizi bir iki kitaptan sorumlu tutmalarına rağmen sınavda çok az soru sormaları ölçme ve değerlendirme kriterlerine düşüktü...”

Öğrenci 15 “... Hocalarımızın yaptığı sınavlar uzaktan olduğu için kopya çekmeye müsaitti. Öğrencilerin birbirlerinden, başkalarından veya internet üzerinden ulaşabildikleri kaynaklardan sınavlarını yaptıklarını bu süreçte daha fazla duymaya başladık. Bu yüzden yapılan ölçme-değerlendirmelerin güvenilir olduğunu söyleyemem...”

#### **Süre Yetersizliği**

Öğrenci 6 “...Derslerin belli bir süre içerisinde işlenmesi gerekiyor. Gerek yüz yüze gerekse de uzaktan eğitim yolu ile işlenen derslerde. Fakat uzaktan eğitim sürecinde bağlantı problemi, sesim gelmiyor, görüntü gelmiyor, görüntü dondu, ses gitti, hocam işim vardı derse geç katılım gösterdim burayı tekrar anlatır mısınız gibi durumlar çokca rastlanılmaktadır. Bu yüzden ders süreleri yetersiz kalıyor. Ayrıca art arda canlı dersler olması da hocalarımızın ek süre kullanmasını engelliyor...”

Öğrenci 12 “...Yapılan sınavlarda öğrenciler özellikle klasik sınavlarda süre sıkıntısı yaşıyorlar. Özellikle klavyeyi hızlı kullanamamak en büyük sıkıntılar arasındadır. Klavyeyi hızlı kullanamayanlar süreyi de yetiştiremiyorlar. İstedikleri zaman istedikleri sürede istediklerini sınava yansıtamıyorlar...”



#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile birlikte uzaktan eğitimin yoğun olarak kullanılmasının, lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Olumlu etkiler olarak dersleri tekrar tekrar izleme olanağı olması, zaman yönetimine yönelik avantajlar, bilgi birikimini artırması, teknolojiyi etkin olarak kullanma, eğitim maliyetinin düşmesi, farklı deneyimler yaşanması, bireylerin kendisine fazla zaman ayırması, esnek bir ölçme değerlendirme sağlaması ve eğitimin süreklilik göstermesi belirlenmiştir. Olumsuz etkiler olarak ise; derslerin objektif ve nesnellikten uzak olması, öğretim üyeleri ile iletişimin yetersizliği, sosyalleşmenin olmaması, derslerin kısıtlı (süre, erişim sıkıntısı, pasif dinleyici, tekdüze anlatım vs.) işlenmesi, derslerin sıkıcı geçmesi, derslerin öğrenilmesinde zorluk yaşanması, değerlendirmenin objektif yapılamaması, erişim sorunları ve dikkat dağınıklığı olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre beklenmedik bir durum olan Covid-19 pandemi sürecinin, lisansüstü eğitimin amaçlarına ulaşma sürecine olumlu ve olumsuz etkileri olduğu açıktır.

Yapılan araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin ders işleme durumlarında farklılıklar yaşandığı belirlenmiştir. Süreç içerisinde monoton ders anlatımının olduğu, derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı, araştırmaya dayalı yöntemlerin daha az kullanıldığı, etkili ve dikkat çekici bir ders anlatımının olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada yaşanan bu durumların derslerde verimlilik sorununa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretim üyelerinin vermek istediği bilgileri tam olarak öğrencilere aktaramadığı, Covid-19 pandemi süreci ile birlikte lisansüstü düzeyde yoğun olarak tercih edilen çoktan seçmeli sınavların güvenilirliğinin düşük olduğunu ve uygulamaya yönelik sınavların az olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren lisansüstü öğrenciler, lisansüstü eğitimde öğretim üyelerinin ders işlerken kendilerini yeni ortama uygun olarak güncelleyemediklerini ve kısmen yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler öğretim üyelerinin ders işlerken süreyi iyi kullanamadıkları ve süre yetersizliği problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında öğretim üyelerinin ders işleme durumlarının öğreticiye göre farklılık gösterdiği bazı derslerde dersin verimli ve etkili geçtiği durumlar yaşanırken bazı derslerde verimsiz ve etkisiz bir ders durumunun yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumun öğretim üyelerinin ders işleme becerisinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Araştırmada Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü öğrencilerin derslere katılım durumuna ve derslerin öğretim üyelerince etkili bir şekilde işlenmesine etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin Covid-19 pandemi süreci ile birlikte zaman, mekan, ekonomiklik ve hızlı erişimden dolayı derslere katılımında sürekliliğin olduğunu, istenildiği zaman istenildiği yerden dersleri tekrar dinleme ve izleme olanağının oluştuğunu, bilgiye erişimin kolay olduğunu belirttikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Ballıel Ünal (2017), Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar (2019), Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019), Altun Ekiz (2020), Genç, Engin ve Yardım (2020), Solak, Ütebay ve Yalçın (2020), Tesar (2020) yaptıkları çalışmalarda Covid-19 pandemi süreci ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan erişim vasıtaları ile sağlanmasının zaman ve mekan bakımından esneklik oluşturduğunu ve ekonomik olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin derslere erişim sıkıntıları yaşadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020), Altun Ekiz (2020), Genç, Engin ve Yardım (2020), Karakuş ve Yanpar Yelken (2020), Kürtüncü ve Kurt (2020), Serçemeli ve Kurnaz (2020), Telli Yamamoto ve Altun (2020)

pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin internet erişiminden kaynaklanan erişim sıkıntıları yaşadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin arasındaki ilişki ve iletişimde sorunlar ortaya çıktığı gibi öğretim üyeleri ile öğrenciler arasında da sorunlar olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Asadı, Khodabandeh ve Yekta (2019), Bayram vd. (2019), Genç, Engin ve Yardım (2020), Hotay vd. (2020), Karakuş vd. (2020), Keskin ve Özer Kaya (2020) araştırmalarında pandemi sürecinde iletişim sorunlarına ilişkin sonuçlara ulaştıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin birbiri ile olan ilişkilerde sosyal ağlarla iletişimi sağladıkları belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada salgının ikili ilişkileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar Covid-19 pandemi süreci ile psiko-sosyal sıkıntıların ortaya çıktığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Benzer sonuçlar Ekiz, İlman ve Dönmez (2020), Hotar, Omay, Bayrak, Kuruüzüm ve Ünal (2020), Kürtüncü ve Kurt (2020), Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin görüşlerine göre Covid-19 pandemi sürecinin yeni arkadaş edinmede ve grupla çalışmada sıkıntılar oluşturduğu tespit edilmiştir. Covid-19 pandemi süreci ile birlikte öğrencilerin sosyal yaşamında engeller oluştuğunu bu nedenle sosyalleşemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyalleşme ile ilgili olarak Asadı, Khodabandeh ve Yekta (2019), Bayram vd. (2019), Genç, Engin ve Yardım (2020), Hotay vd., (2020), Karakuş ve Yanpar Yelken (2020), Keskin ve Özer Kaya (2020) yaptıkları çalışmalarda uzaktan eğitimde öğrencilerin sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. İfade edilen çalışmaların yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada Covid-19 pandemi sürecinin, lisansüstü eğitim faaliyetlerine olumsuz etkileri arasında iletişim sorunlarının olduğu belirlenmiştir. İletişim sorunlarının aşılması için öğretim üyelerinin ve öğrencilerin iletişim kanallarını daha güçlü bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.
- Araştırmada derslerde düz anlatım yönteminin yoğun olarak kullanıldığı, derslerin monoton geçtiği ve öğrencilerin pasif öğrenen konumunda olduğu saptanmıştır. Belirtilen durumların aşılması için öğretim üyelerinin ders içeriklerini video, ses ve görseller gibi araçlarla veya online olarak öğrencileri aktif duruma getirecek içeriklerle zenginleştirmeleri gereklidir.
- Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinin başlaması, teknolojik araç-gereçleri kullanım zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada bu konuda öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerinde etkin olarak kullanılabilmesi için gerek öğreten durumunda olan öğretim üyelerine gerekse de öğrenen durumundaki lisansüstü öğrencilere süreç içerisinde ihtiyaç duyulan teknolojileri etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmeleri için çeşitli seminerler ve kurslar verilebilir.
- Yapılan araştırma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesindeki çeşitli programlarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı üniversitelerde ve enstitülerdeki öğrencilerle yapılabilir.
- Yapılan araştırma nitel araştırma deseni ile yapılmıştır. Benzer bir çalışmada lisansüstü öğrencilerin Covid-19 pandemi süreci ile ilgili olarak lisansüstü öğrenci

görüşleri, ölçekler ve anketler aracılığıyla belirlenerek nicel bir araştırma sürece dahil edilerek karma araştırma desenli çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan araştırma lisansüstü öğrenci görüşleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalarda öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak çift yönlü karşılaştırma yapılarak Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisi daha kapsamlı bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

## KAYNAKÇA

- Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 161-182.
- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-536.
- Aksoğan, M. (2020). Opinions of students about distance education in the pandemi process. *MTU Journal of Engineering and Natural Sciences*, Special Issue, 1-9.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11), 1-13.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi Yayını.
- Asadı, N., Khodabandeh, F., & Yekta, R.R. (2019). Comparing and contrasing the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 135-148.
- Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9),481-490.
- Başar, M., Arslan S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bayram, M., Peker, A.T., Aka, S.T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Ekiz, T., İlman, E. ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.



- Elcil, Ş. ve Sözen Şahiner, D. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 525-537.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage.
- Ersoy, A. F. (2017). *Fenomenoloji*. (Editörler, A.Saban ve A.Ersoy), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (81-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esgice Gunduz, M., Kursun, E., Karaman, S., & Demirel, T. (2020). Problems, expectations, and amendments regarding distance education legislation in higher education institutions in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(4), 173-194.
- Genç, S. Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Lisansüstü Öğrenci Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 134-158.
- Hotar, N., Omay, R.E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- Iyer, P., Aziz, K., & Ojcius, D. M. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of dental education*, 84(6), 718-722.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 186-201.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakanselcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>. 14.05.2021.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi*, 11(1), 5-22.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.

- Solak, H.İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Şimşek, A. (2012). *Evren ve örneklem. Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653.
- Tarлакazan, E. ve Tarлакazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 15(7), 3107-3122.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-covid-19 ‘new normality?’: Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 343-351.
- YÖK. (2020a). Basın açıklaması, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/>, 16.06.2021.
- YÖK. (2020b). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Uzaktan\\_ogretim/yuksekogretim\\_kurumlarinda\\_uzaktan\\_ogretime\\_iliskin\\_usul\\_ve\\_esaslar.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf), 15.07.2021.
- Zan, N. ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye’nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.

# İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 6. SINIF MATEMATİK DERSİ CEBİRSEL İFADELER KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

THE EFFECT OF THE COOPERATIVE LEARNING METHOD ON THE ACADEMIC  
ACHIEVEMENT OF STUDENTS ON ALGEBRAIC EXPRESSIONS

Cansu KAYA<sup>1</sup>

Murat GÖKALP<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin matematik dersi cebirsel ifadeler konusunda akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Samsun ilinin Vezirköprü ilçesi Kabalı köyünde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. Sınıf öğrencileri, örnekleme ise aynı ilköğretim okulunun 6. Sınıf şubesi oluşturmaktadır. 6. sınıfların bir şubesi deney grubu (24 kişi), diğer şubesi (23 kişi) ise kontrol grubu olup bir önceki yıla ait matematik başarı puanları ile belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol gruplarına Pirci (2018) tarafından geliştirilen 'cebirselsel ifadeler başarı testi' uygulanmıştır. Uygulama haftada 5 ders saati ile 2 hafta devam etmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için deney ve kontrol gruplarına cebirsel ifadeler başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Yıllık ders planında ayrılan süreye ve kazanımlara uygun olarak kontrol ve deney grubu için ayrı ayrı ders akış planı hazırlanmıştır. Ders planı deney grubu için kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemine göre hazırlanırken kontrol grubunda ise Matematik Ders Kitabı'na göre geleneksel öğretim yaklaşımı ile işlenecek şekilde hazırlanmıştır. Uygulamanın bitiminde, başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS programına yüklenerek bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler :** İşbirlikli Öğrenme, Cebirsel İfadeler, Akademik Başarı, Matematik

## Abstract

The aim of this course is to study the academic achievement of the cooperative learning method, and the academic success of algebraic expressions in mathematics lesson. The research was carried out in the spring semester of the 2019-2020 academic year. In the 6th grades of the 6th primary school in the Kabalı village of Vezirköprü district of Samsun province, the universe of the research is the 6th grade branch of the same primary school as its sample. 6. One branch of the classes is the experimental group (24 people) and the other branch (23 people) is the control group and is related to the mathematics achievement scores of the previous year. 'Algebraic expressions achievement test' was applied as a pretest and posttest conducted by Pirci (2018). The application continues for 2 weeks, 5 hours a week. Before the application, algebraic expressions were applied to the experimental and control groups as a pre-test to measure their readiness for evaluation. In accordance with the time and gains allocated in the annual lesson plan, a separate course flow plan was prepared for the control and experimental group. The lesson plan has been prepared to be processed with the traditional teaching approach according to the Mathematics Textbook for control purposes according to the cooperative learning method used for the experimental group. At the end of the application, the achievement test was re-applied to the experimental and control group students as a posttest. SPSS program is loaded in the quantitative regions obtained from the research and independent groups are analyzed by t test. According to the results of the research, it is for academic success, it concludes that the cooperative learning method, is more effective than the traditional teaching method.

**Key words:** Cooperative Learning, Algebraic Expressions, Academic Achievement, Mathematics

<sup>1</sup> Öğretmen, Tekkeköy Ortaokulu Matematik öğretmeni Tekkeköy- Samsun, ORCID No: 00000003-4624-5305  
cansukayaaa@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof.Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID No: 0000-0001-2345-6789,  
ayfertoman@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Çağımızda eğitim önemli bir yere sahiptir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler eğitimi önemseyerek, eğitim adına gerekli çalışmalar yapmaktadır. Matematik eğitimi bu çalışmaların bir parçasıdır.

Matematik; örüntü, düzen, sayı, şekil, uzay ve büyüklüğün bilimi olup bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen evrensel bir dildir (Arısoy, 2011). Matematik, bireylerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir, olaylara mantıksal yaklaşmayı doğru akıl yürütmeyi sağlamanın yanında matematik sayesinde insanlar beyin egzersizi yaparlar. Bu yüzden matematik eğitimi oldukça önemlidir. Fakat bu disiplin öğrenciler tarafından soyut, anlaşılması zor bir ders olarak görülmektedir. Eğitimciler, öğrencilerin önyargılarını yok edip öğretimi gerçekleştirmesi gerekir. Bunu sağlamanın yollarından biri öğretimde geleneksel yöntemlerden kurtulup farklı yöntemler kullanmaktır.

Aydın ve Doğan (2012) matematik öğretiminin önündeki engelleri: öğrencilerdeki iletişim eksikliği, kaygı, performans düşüklüğü, korku, aile baskısı, başarısızlık olarak belirtmiştir. Bu engellerin ortadan kalkması için matematik öğretmenleri tarafından çağdaş öğretim yöntemleri kullanılmasının gerekmekte olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen, öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağını öğreteceği, merak duygusunu tattıracağı işbirlikli bir ortam oluşturmalıdır. Bu doğrultuda uygulanacak yöntemlerden biri işbirlikli öğrenme yöntemidir.

Aslaner ve Macit (2019) da yaptığı çalışmasında öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemine olumlu baktığını, öğrencilerin matematik başarılarını arttırdığı ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiğini, bunların yanında özgüvenin artması, sorumluluk bilincinin gelişmesi ve psikolojik açıdan öğrencilere fayda sağladığını belirtmiştir.

İşbirlikli öğrenme yöntemleri öğrencilerin derse güdülenmelerini, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinin sağlamakla birlikte öğrencilerin öz denetim, öz saygı ve öz yeterliliklerinin farkına varmasını sağlamaktadır. Ayrıca empati kurma, yardımseverlik, saygılı olma, hoşgörülü olma, sorumluluk bilinci değerlerinin kazanılmasında etkilidir.

Bu araştırma öğrenci merkezli öğrenme açısından çok faydalı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sosyalleşmesi, olumlu bağ geliştirmesi, ortak ürün oluşturması ve birbirlerine olan güven ve saufi gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın alana olumlu ve pozitif katkıları olacağını düşünmekteyim. İlkokul, orta okul ve lise öğrencilerinin ders çalışma alışkanlığı kazanması, devamlılık gibi konularda alana katkısı olacağı düşüncesindeyim.

### 1.1. Matematik ve Matematik Öğretimi

Eğitim, ülkelerin ilerlemesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Günümüzde bilgi için teknolojiden yararlanmakta olan ülkeler, eğitimi önemseyip, eğitimde verimi arttırarak yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedirler (Aydıntan ve Ünlü, 2011). Matematik eğitimi bu eğitim sisteminin bir parçası olmakla birlikte küreselleşen dünyada ülkeler arası rekabet artmakta ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler ile geleneksel eğitimin, öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif kılan ezberci anlayışın yerine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciyi aktif, eleştiren, sorgulayan sistem haline dönüştürmüştür (Çekici ve Yıldırım, 2011). Hızla gelişen dünyada günümüz problemlerinden biri olan bu değişimde öncelikle matematik ve diğer disiplinlerdeki eğitimcilerin ayak uydurması, ülkelerin kalkınması için gereken bilgilere ulaşmak ve bu bilgilerden yararlanarak çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Tersine durumda matematiğin hayatımızın her alanında etkili olduğu günümüzde, matematik ile sosyal, ekonomik ve kültürel olarak ileri düzey düşünme becerileri oluşturulamamaktadır (Bekdemir, Çıltas ve Işık, 2008).

Altun (2006), matematiğin önemini 3 başlık altında toplamış olup bunlar; yaşam kalitesini yükseltmek için kullanılan matematiksel modeller, doğal varlıkların, olayların istikrarlı davranması ve bu kararlılığın bir tek matematikle açıklanabilmesi, üçüncüsü ise problem çözenin bireyi düşünme, karşılaştırma, tartışmaya yönlendirmesidir. Altun (2006) yaptığı çalışmada matematiğin toplum ve birey için öneminden bahsetmiş ve yukarıdaki düşünceleri desteklemiştir. Çağımız toplumların bireyleri bilgiye ulaşma yolunda oldukça isteklidir. Özellikle demokratik toplum bireyleri yaşamlarını kendi özgürlükleri ile oluşturmaktadır. Toplumların bu ihtiyaçlarını karşılamakta olan matematik öğretimine değişen bu yapı ile daha çok ihtiyaç duyulur hale gelmiştir (Altun, 2006). Bu ihtiyaç eğitim öğretim yapısında bulunan eksiklikleri ortaya çıkarmak ile birlikte yöntem ve tekniklerin güncellenmesine yol açmıştır.

Ülkemizdeki duruma bakıldığında TIMSS ve PISA gibi uluslararası ölçme değerlendirme sınavlarına göre, matematik başarısının çoğunlukla düşük ve kalıcılık sağlamadığı gösterilmektedir. Matematik öğretiminde bu başarısızlığın sebepleri arasında sınıfların kalabalık olmasıyla öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri, öğretmenlerin konuların yetiştirilme kaygısı ile her öğrenciyle ilgilenememesi, öğrencilerin dersten sıkılmaları olarak sayılmaktadır (Bilgin ve Gelici, 2011). Bir başka çalışmada ise matematiğin öğrenme alanlarından olan cebir konusunun kazanımlarında öğrencilerin başarılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmada bu başarısızlığı matematiğin soyut bir ders olmasından, cebirin öğrenciler tarafından içselleştirilememesi olarak belirtilmiştir. Bu sorunun çözümünün öğretmenlerin öğretim yöntemlerine bağlı olduğu dile getirilmiştir (Kaya, 2017).

Matematik ve matematiğin öğretimin önemi bu kadar net bilinirken olumsuzlukları gidermek amacıyla öğrenciyi aktif kılacak matematik öğretimini tam anlamıyla gerçekleştirecek, kalıcılığı sağlayacak yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden bir tanesi işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme incelendiğinde matematik öğretiminde diğer yöntemlere göre daha başarılı olmaktadır. İşbirlikli öğrenmeyi matematik dersine uygun etkinlikler ile entegre ederek başarı ve motivasyonu arttırmaları sağlanabilir (Tuğran, 2015).

## 1.2. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

İşbirlikli öğrenme yöntemi, öğrenciyi aktif kılarak, akran öğrenmesi ile sosyal öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Bu yöntem uygulamalarda farklılıklar oluşturmayı amaçlayan günümüz eğitim anlayışıdır (Kayış, 2019). İşbirlikli öğrenme, sosyal öğrenme ortamında, grup öğrenmeleri ile paylaşımda bulunma ve aynı zamanda bireysel başarıyı ölçmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürelerini kısıtlamayan, yavaş ve hızlı öğrenen öğrencilerin birlikte çalışmalar yapabileceği, birbirlerine yardımcı olabileceği bir yaklaşımdır. Bu yönleri ile işbirlikli öğrenme sınıf içinde aktif katılım ve iletişimin en iyi sağlandığı yöntemdir (Açıl ve Kaplan, 2015). Sınıf içerisinde oluşturulan işbirlikli ortam ile öğrenciler başlangıçta güdülenerek derse hazır hale gelmekte ve grup içindeki etkileşimleri ile sorumluluk, sosyalleşme, yardımlaşma, empati kurma, saygılı-hoşgörülü olma değerlerini kazanmaktadır (Erdoğan, Kayabaşı ve Tan, 2002, s: 55-56).

Doymuş, ve Şimşek (2005), işbirlikçi öğrenme yöntemini cazip kılan temel nedenleri; öğrencinin aktif olması, öğrenenlerin güç birliği ile öğrenme gerçekleşmesi, konu içeriği, içeriğin gruplar halinde öğrenmeye çalışması, bu grupların birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olması, öğretmenin kolaylaştırıcı, hedefleri belirleyen rehber konumunda olması, alternatif ölçme araçlarının kullanılması olarak sıralamıştır. Günümüz dünyasında, toplum yapısı ve eğitim sistemi için de öğrenci bilgiyi hazır alma değil bilgiye ulaşabilir hale gelmiştir. Dolayısıyla öğretmen öğrenciye bilgiyi hazır vermek yerine bilgiye ulaşma yollarını öğretmelidir. İşbirlikli öğrenmeyi cazip kılan nedenlere baktığımızda öğrenciye bilgiye ulaşma ve bilgiyi



paylaşma yolunda kullanılabilir bir yöntem olduğunu görmekteyiz. Eğitim ve öğretimde başarıyı yükseltmek, kaliteyi arttırmak, üst düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmek için işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılabilir (Erdoğan, 2013).

Doğan ve Doymuş (2011), işbirlikli öğrenmenin temel özelliklerini; öğretmenin rehber konumunda olması, etkileşim, sosyalleşme, olumlu bağlılık, dayanışma, görev paylaşımı, takım ruhu, sorumluluk, takımlar arası yarışma olması olarak belirtmiştir.

İşbirlikli Öğrenme Modelinde Kullanılan Teknikler: Öğrenci takımları başarı bölümleri, takım-oyun-turnuva, ayrılıp birleştirme, takım destekli bireyselleştirme, karşılıklı sorgulama, birleştirme tekniği, grup araştırması, birlikte öğrenme, tartışma gruplarıdır (Gökalp, 2016).

### **1.3. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği**

ÖTBB tekniği uygulama aşaması: Öğrenciler en fazla 6 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Öğrenilecek konu öğrencilere söylenip grupların yapacakları sunumlar belirlenir. Grup çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrenciler bireysel olarak sınava alınıp sınav puanlarına göre sıralanırlar. Bireysel başarılar grup başarıları olarak belirlenip birinci olan gruba ödül verilir (Doğan ve Doymuş, 2011). ÖTBB tekniği geniş alan disiplinlerin kullanılmasında doğru bulunmaktadır. Matematik bu disiplinlerden birisidir. Sınıf düzeninin kolay oluşturulması ve derste kullanılacak etkinliklerin farklılığı bu tekniğin tercih edilmesinin sebeplerindedir (Açıl ve Kaplan, 2015).

## **2. YÖNTEM**

### **2.1.Araştırma Modeli**

Bu çalışma, temel olarak yarı deneysel modellerden ön test ve son test kontrol gruplu deneme modeline göre yürütülmüştür (Karasar, 2014). İşbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak ortaokul 6.sınıf matematik dersi cebirsel ifadeler konusunun öğretimi üzerindeki etkisini araştıran bu çalışmada, nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, Ön test - Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel (Quasi-experimental) Modeldir. Bu kapsamda nicel verileri elde edebilmek için uygulama kısmında "yarı deneysel desen" yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde etkisi ölçülen bağımsız değişken araştırmacı tarafından oluşturulur, denekler rastlantısal olarak gruplara dağıtılır ve bağımlı değişken üzerindeki değişiklikler ölçülür (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003: 28- 29). Bu yöntemde ihtiyaç duyulmasının temel nedeni, herhangi bir "şeyin" (yeni bir öğrenme yöntemi, yeni bir program, yeni bir sınıf düzeni vb) etkililiğini ölçmek ve sonucu olumlu ise, bundan yararlanılarak önerilerde bulunmaktır (Ekiz, 2003: 99).

Araştırmada Samsun ili Vezirköprü İlçesi Kabalı Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerinin ilgili konu dahilinde akademik başarılarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi amacı ile, deney ve kontrol olmak üzere öğrenciler iki gruptan oluşmaktadır. Grupların belirlenmesinde öğrencilerin 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı matematik dersi başarı puanları dikkate alınarak karar verilmiştir. Öğretim sırasında deney grubunu temsil eden sınıfta, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş, kontrol grubunu temsil eden sınıfta ise, Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Ders Kitabı (2019) referansı ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### **2.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, öğrencilerin 'Cebirsel İfadeler' alt öğrenme alanındaki başarılarına işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ÖTBB tekniğinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### 2.3. Problem Cümlesi

6. sınıf matematik dersinde “Cebirsel İfadeler” konusunun öğretiminde, işbirlikli öğrenme kuramına dayalı ÖTBB tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### 2.4. Alt Problemler

Araştırmanın problemine cevap verebilmek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

Birinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı belirleme testinin ilk uygulamasından (ön test) elde ettikleri ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

İkinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin ikinci uygulamasından (son test) elde ettikleri ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

Üçüncü alt problem: Deney grubu öğrencilerinin başarı belirleme testi ön test, son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Dördüncü alt problem: Kontrol grubu öğrencilerinin başarı belirleme testi ön test, son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

### 2.5. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2019-2020 öğretim yılında, Samsun ili Vezirköprü ilçesine bağlı Kabalı köyünde bulunan bir devlet ilköğretim okuluna devam eden 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmalarını kendi çalıştığı okulda yapması sebebiyle uygun örneklem kullanmıştır. Deney ve kontrol grubunu belirlenirken öğrencilerin 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı matematik dersi başarı puanları ortalamaları göz önüne alınmıştır. Sıra ortalamaları açısından iki şube arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması düşünülerek sıra ortalaması düşük olan sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama, deney grubunda 24 öğrenci ( 17 kız - 7 erkek), kontrol grubunda 23 öğrenci ( 15 kız – 8 erkek) olmak üzere toplam 47 öğrenci ile yürütülmüştür.

### 2.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve uygulama sonrası başarılarını ölçmek için Pirci (2018) tarafından geliştirilen “Cebirsel ifadeler Başarı Testi” (Ek-1) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Öğrencilerin 2018-2019 Eğitim Öğretim yılına ait matematik başarı puanları ile kontrol ve deney grupları belirlenmiştir. ‘Cebirsel ifadeler başarı testi’ kontrol ve deney gruplarının ön bilgilerini ölçmek için ön test olarak, uygulanan yöntem sonrası başarıdaki değişimi görmek için son test olarak kullanılmıştır.

### 2.7. Cebirsel İfadeler Başarı Testi

Öğrencilerin başarılarını karşılaştırmak üzere ‘Cebirsel İfadeler’ ile ilgili olarak, Pirci (2018) tarafından hazırlanan cebirsel ifadeler başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi 4 genel soru, 3’ü yazılı, 1’i eşleştirme olmak üzere 5’er sorudan oluşmaktadır. Testte toplamda 25 soru mevcuttur. Başarı testinin geçerliği ve güvenilirliği Pirci tarafından doğrulanmıştır. Başarı testinin geçerliği için ayrıca 3 alan uzmanının görüşlerine başvurularak testin uygulama aşamasına geçilmiştir.

## 2.8. İşlem

Uygulamadan önce, okul idaresi araştırma ile ilgili bilgilendirilip gerekli izin ve belgeler alınmıştır. Araştırmacı öğretmen konumundadır. Deneysel sürece başlamadan önce, her iki grup önceki yıla ait matematik başarı puanlarına göre gruplara ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına süreç başlamadan 'cebirsel ifadeler başarı testi' uygulanmıştır. Deneysel sürecin sonunda ise, cebirsel ifadeler başarı testi her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel boyutu 2 hafta (10 ders saati) sürmüştür.

## 2.9. Deney Grubunda Derslerin İşlenişi

Deney grubunda dersler işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ÖTBB tekniği ile sürdürülmüştür. ÖTBB tekniği, Slavin(1991) tarafından geliştirilmiş olup adımları:

1. Takımların oluşumu
2. Kazanımların verilmesi
3. Bireysel sınav
4. Takım ödülü şeklindedir.

Derslere başlanmadan önce işlenecek kazanıma göre belirlenen 24 kişilik deney grubu 5-5-5-5-4 kişilik olmak üzere 5 gruba ayrılarak küme şeklinde sınıf düzeni oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul taşınmalı bir okuldur. Bu yüzden grupların belirlenmesinde öğrencilerin uygulanan teknik itibarıyla grup çalışmaları yapmaları gerektiği düşünülerek aynı köyden olan öğrencilerin bir arada olması öncelik oluşturmuştur. Grupların yerlerini almasıyla araştırmacı öncelikle uygulanan teknik, grupların görevleri, ödül hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Ödül olarak öğrencileri istekli kılacak olan 'ilçe merkezinde gezi' olarak kararlaştırılmıştır. Daha sonra konu hakkında bilgilendirerek grupların isimleri belirlenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin grup rollerini belirlemelerini isteyip, grup içinde göstermesi gereken davranışlar hakkında bilgi vermiştir. Araştırmacı öğretmen dersi plana uygun (Ek:2) öğrencilere sunarak, sırası geldiğinde sınıf içerisinde grup çalışmalarını gerektirecek olan araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler (Ek:4-5), alıştırmalar (Ek:6-7-8) dağıtılmıştır. Etkinlikler ve alıştırmalar öğrencilerin birlikte yapmaları istenerek yapılmış, öğretmen grupları dolaşarak rehber konumunda olup öğrencilerin takım ruhu oluşturmasını sağlamıştır. 2 hafta boyunca grup çalışmaları ile işlenen derslerin ardından öğrenciler bireysel olarak sınava (cebirsel ifadeler başarı testi) alınmışlardır. Bireysel sınav sonuçları ile grup başarı puanlarını oluşturularak ödülü kazanan grup belirlenmiştir.

## 2.10. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi

Kontrol grubunda dersler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı ders kitabına bağlı kalarak araştırmacının öğretmen rolüyle plana (Ek:3) uygun olarak geleneksel eğitim anlayışı ile işlenmiştir.

## 2.11. Veri Analizi

Araştırmada, öğrencileri gruplara ayırmak için önceki yıla ait matematik başarı puanları, işbirlikli öğrenmenin cebirsel ifadeler konusu üzerindeki başarısını belirlemek için 'cebirsel ifadeler başarı testi' kullanılmıştır.

Cebirsel ifadeler başarı testinde öğrencilerin başarı puanları belirlenmesi için, verdikleri doğru cevaplar "5", yanlış ve boş bırakılan cevaplar "0" puan olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS) programında analiz edilmiştir. Veriler SPSS programına yüklenip, 'Bağımsız gruplar t testi' ile iki grup arası ön test ve son test puanları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.



Madde güçlük indeksi (p) başarı testinde incelenen soruyu doğru yanıtlayanların sayısının grubun toplamına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Madde ayırıcılık indeksi (r) de, incelenen maddeye %27'lik grupta doğru yanıt verenlerin toplam sayısı ile alt %27'lik grupta aynı maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı arasındaki farkın üst ve alt gruplardaki öğrenci sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Bu şekilde madde güçlük indeksi 0'ya yakın olmasına ya da 1'e yakın olmasına göre değerlendirilmektedir. Madde güçlük indeksi 1'e yakınsa, o sorunun yanıtlanmasının kolay olduğunu, 0'a ne derece yakınsa o sorunun yanıtlanmasının zor olduğuna karar verilmektedir. İlgili alan yazında madde ayırıcılık indeksinin -1 ile +1 arasında değiştiği, indeksin (r) 0.40 ve üzerinde bir değere sahip olmasının maddenin oldukça iyi bir madde olarak nitelenmesini sağlayacağına vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle ayırıcılık indeksi değeri 0.40 ve üzerinde olan her bir madde ölçülmek istenen şeyi ölçme kapasitesine sahiptir denilmektedir. Ayırıcılık indeksinin 0.30 ile 0.39 arasında olması maddenin çok iyi olmakla birlikte geliştirilebilir olduğunu, 0.20 ile 0.29 arasında olması düzeltmeye gereksinim duyduğunu, 0.19 ve altında değerlere sahip olanların ise testten çıkarılması gerektiğini göstermektedir (Özçelik, 2010; Kan, 2008; Tekin, 2008; Atılğan, 2007).

Başarı testi için yapılan nihai analizler için madde seçimleri yapmak üzere madde güçlük ve madde ayırıcılık indeksleri kullanılmıştır. Madde güçlük indeksi mevcut yapısı için 0.63 olarak hesaplanmıştır. Özçelik'e (2010) göre madde güçlük indeksinin kapsam geçerliliği bağlamında 0.20 ile 0.80 arasında hesaplanması, testin ortalama güçlük değerinin de 0.50 civarında olmasının gerekliliği dikkate alındığında, mevcut yapının madde güçlük değerinin uygun olduğu değerlendirilmiştir. Madde ayırıcılık indeksi için de 0.40 ve üzerindeki maddeler teste alınmıştır (Atılğan, 2007; Tekin, 2008; Özçelik, 2010). Başarı belirleme testinin mevcut yapısındaki sorular güçlük ve ayırıcılık indeksleri bağlamında incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1: Başarı Belirleme Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırıcılık Değerleri**

Madde	Doğru Yanıtlayan Sayısı	Yanlış Yanıtlayan Sayısı	Güçlük Değeri (p)	Ayırıcılık Değeri (r)
Soru1	102	7	0.93	0.33
Soru2	93	16	0.85	0.48
Soru3	93	16	0.85	0.52
Soru4	88	21	0.80	0.38
Soru5	85	24	0.77	0.34
Soru6	83	26	0.76	0.52
Soru7	78	31	0.71	0.34
Soru8	73	36	0.66	0.59

Soru9	71	38	0.65	0,48
Soru10	71	38	0.65	0.48
Soru11	67	42	0.61	0.42
Soru12	66	43	0.60	0.52
Soru13	61	48	0.55	0.69
Soru14	57	52	0.52	0.35
Soru15	56	53	0.51	0.34
Soru16	56	53	0.51	0.83
Soru17	52	57	0.47	0.48
Soru18	52	57	0.47	0,56
Soru19	47	62	0.43	0.36
Soru20	41	68	0.37	0.32
			Madde Güçlük Ortalama	Madde Ayrııcılık Ortalama
			<b>0.52</b>	<b>0.35</b>

Tablo 1’deki bulgulara dayalı olarak hem madde güçlük hem de madde ayrııcılık indeksleri bağlamında incelenen sorular teste alınmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesine, çözümlenen verilerden ulaşılan bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular bölümü, birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular ve dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular olmak üzere dört alt bölüm içermektedir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı belirleme testinin ilk uygulamasından (ön test) elde ettikleri ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda alt problemi değerlendirmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test İstatistikleri**

	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	23	25.59	18.64	45	2.265	.210
Deney Grubu	24	27.12	17.77			

P>0.05

Deney ve kontrol gruplarının ön test sonucunda aldıkları puanlara göre ortalamaları, standart sapmaları ve aralarında anlamlı bir farkın olup olmama durumu t- testi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Deney ve kontrol grubu ön test puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Tabloya bakıldığında her iki grubunda ön test ortalamalarının birbirine yakın olduğu dolayısıyla öğrencilerin ‘cebirsel ifadeler’ konusunda ön bilgilerin yetersiz ve birbiri ile denk olduğu görülmektedir. Bu durumda grupların aynı düzeyde oldukları ve uygulanacak öğrenme yöntemlerine göre gruplar arasında değişim gözleneceği düşünülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ‘‘Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin ikinci uygulamasından (son test) elde ettikleri ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?’’ sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda alt problemi değerlendirmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo3’de verilmiştir.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test İstatistikleri**

	N	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
Kontrol Grubu	23	72,49	32,38	-2,023	,044 P<0.05
Deney Grubu	24	93,02	38,33		

S.D.=373

Tablo 3’ deki verilerdeki t- testi sonuçlarına göre kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( t -2,023, p<0.040). Sonuçlara göre işbirlikli öğrenme Tekniğiyle yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı geleneksel öğrenme yöntemine göre daha başarılı olduğu sonucuna varılabilir. (Kontrol grubu X: 72.49, Deney grubu X: 93,02)

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda ‘‘Deney grubu öğrencilerinin başarı belirleme testi ön test, son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?’’ sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda alt problemi değerlendirmek için deney grubu öğrencilerinin ön test, son-test puanlarına yönelik ilişkisel örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

**Tablo 4: Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları**

	N	X	S	d	s	t	p
Deney Grubu	2	25.5	38.6				
Öntest	3	9	4				
Deney Grubu	2	93,0	11.7	5	4	2.46	,015
Sontest	4	2	7		5		P<0.05 anlamlı

Tablo 4’deki verilerdeki t- testi sonuçlarına göre deney gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark konunun öğrenciler tarafından ilk kez karşılaşıldığı ve uygulanan yöntem ile konunun öğrenildiğini göstermektedir.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda “Kontrol grubu öğrencilerinin başarı belirleme testi ön test, son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda alt problemi değerlendirmek için kontrol grubu öğrencilerinin ön-test, son-test puanlarına yönelik ilişkisel örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları**

	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
Kontrol Grubu	25.59	32,38	-	,008
Öntest	3		2,063	P<0.05 anlamlı
Kontrol Grubu	72,49	12,33		
Sontest	4			

Tablo 5 ‘deki verilerdeki t- testi sonuçlarına göre deney gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark konunun öğrenciler tarafından ilk kez karşılaşıldığı ve uygulanan yöntem ile konunun öğrenildiğini göstermektedir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Samsun ili Vezirköprü ilçesi Kabalı mahallesinde bulunan Kabalı İlköğretim Okulu 6. Sınıflarda yürütülen bu çalışmada, “Cebirsel İfadeler“ konusu İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Geleneksel (öğretmen merkezli) Öğretim Yöntemi ile işlenmiş, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi gözlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin başlangıçta konu ile ilgili bilgilerin denk ve eksik olduğu, her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin konu ile daha önce karşılaşmadıklarını

göstermektedir. Deneysel süreç sonrasında her iki grup ortalamalarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerin kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum deneysel süreçteki farklılığın deney grubunun lehine olduğunun bir göstergesidir.

Araştırmada işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi karşılaştırılmış olup işbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi işbirlikli öğrenme yönteminin matematik başarısını arttırdığı Açıl ve Kaplan (2018), Arısoy (2011), Efe (2011), Özsarı (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile desteklenmektedir. Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması öğretmen ve öğrenciler için eğlenceli olmaktadır. Öğrencileri akademik başarılarını olumlu etkilemesinin yanında sosyal, özgüvenli, sorumluluk sahibi yapmaktadır (Bernero, 2000). Araştırmacının sürece öğretmen olarak katılımıyla deneysel süreçte gözlem yapmasına olanak sağlanmıştır. Gözlemler sonucuna göre işbirlikli öğrenme ortamında tüm öğrencilerin daha aktif rol oynadıkları, özellikle sessiz, kendini ifade edemeyen öğrencilerinde aktif oldukları, öğrencilerin birbirlerini motive ettiği, eleştirdiği, ortak karar alabildikleri, birlikte öğrenmelerinin sağlandığı, dolayısıyla öğrenme isteğinin arttığı, sınıf içi enerjinin ve öğrencilerin mutlu olduğu bir ortam oluştuğu görülmüştür. Bu sonuç Açıl ve Kaplan (2018), Aydınlan ve Ünlü (2011), Gülsar, Tapan-Broutin ve İlkörücü (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile paraleldir. Aslaner ve Macit (2019) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yöntemine olumlu baktığını, öğrencilerin matematik başarılarını arttırdığı ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiğini, Doymuş, ve Şimşek (2005), işbirlikçi öğrenme yöntemini cazip kılan temel nedenleri; öğrencinin aktif olması olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarımız ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu alanda çalışan ve çalışacak olan araştırmacı ve eğitimcilere aşağıdaki öneriler tavsiye edilebilir:

1. Matematik dersinde akademik başarıyı arttırmak için geleneksel eğitimden uzak aktif öğrenme yöntemleri kullanılabilir.
2. Öğretmen ve öğrenciler işbirlikli öğrenme yöntemleri hakkında bilgilendirilebilir, bu konuda öğretmenler ve yönetime hizmet içi eğitimler ile farkındalık oluşturulabilir. .
3. Okul ve sınıf ortamları işbirlikli öğrenme ortamlarına göre düzenlenebilir.
4. İşbirlikli öğrenme yöntemine dair çalışmalar artırılabilir ve uzun süre ve fazla kişiye uygulanarak daha kapsamlı yapılabilir.
5. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarısına etkisi incelenmiş olup bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerde tutum ve kalıcılığına dair çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Açıl, E. ve Kaplan, A. (2018). *6. Sınıf Öğrencilerinin bölünebilme kuralları ve asal sayılar alt öğrenme alanındaki başarılarına işbirlikli öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi*. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(2), 149-1172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/15928/167503>
- Altun, M. (2006). *Matematik öğretiminde gelişmeler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 19(2), 223-238. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16684/173367>

- Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Aslaner, R. Ve Macit, E. (2019). *Ortaokul matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 2(2), 134-157. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgtd/issue/50283/589384>
- Aydın, B. Doğan, M. (2012). *Matematik Öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1(2), 89-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buyasambid/issue/29823/320811>
- Aydıntan, S. Ve. Ünlü, M. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 101-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16837>
- Bal, A.P. ve Karacaoğlu, A. (2017). *Cebirsel sözel problemlerde uygulanan çözüm stratejilerinin ve yapılan hataların analizi: ortaokul örnelemi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 26, Sayı 3, 313-327. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/33225/382578>
- Bernero, J (2000). *Motivating Students in Math Using Cooperative Learning*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University, Field-Based Master's Program. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446999.pdf>
- Bekdemir, M. Ve Çiltaş, A. Ve Işık, A. (2008). *Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(17). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2770/37025>
- Bilgin, İ. ve Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1 (1), 40-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd/issue/1372/16169>
- Çekici, E. Ve Yıldırım, H. (2011). *Matematik Eğitimi üzerine bir inceleme*. Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 31(2), 175-196. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muiibd/issue/498/4452>
- Doğan, A. (2011). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemi*. S. Büyükalan Filiz(Ed). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (s.148-165) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Doymuş, K. Ve Şimşek, U. Ve Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 59-83. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/131758-20120416154146-doymus6.pdf>
- Efe, M. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek lisans yayınlanmış tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı , Hatay.



- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, A., Kayabaşı, Y. ve Tan, Ş.(2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. ve Carlsmith, J.M.(2013). *Sosyal Psikoloji*, Çev: Ali Dönmez, , Ankara: İmge Yayınları.
- Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Hatay.
- Gülsar, A., Tapan Broutn S. Ve İlkörücü, Ş (2018). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Başarısına Etkisi Ve Öğrencilerin Yönteme İlişkin Görüşleri*. Kastamonu Education Journal, 26(6), 1961-1970. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr:8080/article-download/529b/01c1/849f/5be8198e0cadd.pdf?>
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, D. (2017). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki başarı düzeylerinin incelenmesi*. International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 1 (1), 47-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/390541>
- Kayış, E. (2019). *Dörtgenlerin sınıflandırılması ve alan bağıntılarının oluşturulması konularında işbirlikli öğrenme yöntemiyle tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarıları üzerine etkisi: probleme dayalı öğrenme ( PDÖ ) ve öğrenci takımları – başarı bölümleri ( ÖTBB )* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Pirci, H.A. (2018). *Cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde 5e öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Tanışlı, D. Ve Sağlam, M. (2006). *Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği*. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2 (2): 47-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5442/73880>
- Tuğran, Z. (2015). *İşbirlikli öğrenmenin lise öğrencilerinin matematik özyeterlik algısı ve başarıları üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Slavin, R.E. (1991). *Student Team Learning: A Practical Guide To Cooperative Learning. Third Edition*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED339518.pdf>
- Yıldırım, C. (1988). *Matematiksel Düşünme*. Remzi Kitabevi. İstanbul

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

## EVALUATION OF PARENTS' PERCEPTIONS ABOUT PROBLEMS ENCOUNTERED IN PRESCHOOL EDUCATION

Ayfer TOMAN<sup>1</sup>

### Öz

Eğitimin her kademesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de okul bileşenlerinin önemli bir parçası öğrenci velileridir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan sorunların veli görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kolay örnekleme yöntemi ile Ankara/Çankaya sınırlarında bulunan bir anaokulu velileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 50 veli katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı/ lar tarafında geliştirilmiş olan okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin veri görüşleri anketi uygulanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin veri görüşleri anketinin veri analizi frekans ve yüzde kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda velilerin, anaokulların fiziki tasarımının öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeterli olmadığı, okul yönetim becerilerinin yükseltilmesi gerektiğini, okul veli işbirliğinin artırılması için bazı adımların atılması gerektiği, eğitime dair içeriklerin sürekli güncellenmesi ve veli görüşlerinin de alınmasının yararlı olacağı yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi eğitim, veli görüşleri, eğitim sorunları

### Abstract

As in all levels of education, an important part of school components in pre-school education is the parents of the students. In this study, it is aimed to examine the problems encountered in pre-school education institutions according to the opinions of the parents. In the research, descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consists of the parents of a kindergarten located in the borders of Ankara / Çankaya with the easy sampling method. A total of 50 parents participated in the research. As a data collection tool, a data opinion questionnaire on pre-school education institutions developed by the researcher/s was applied. The data analysis of the data opinions survey on pre-school education institutions was carried out using frequency and percentage. As a result of the research, it was concluded that the parents stated that the physical design of the kindergartens is not sufficient to meet the needs of the students, that the school governance skills should be increased, that some steps should be taken to increase the school-parent cooperation, that it would be beneficial to constantly update the educational content and to get the opinions of the parents.

**Keywords:** Preschool education, parents' opinions, educational issues

## GİRİŞ

Doğumdan ölüme kadar süren bir zamanı kapsayan eğitim; öğrenme, anlama ve anlamlandırmanın davranışa dönüşümü olarak değerlendirilmektedir. Bu denli uzun bir zamana yayılan eğitim etkinliklerinde birey öğrenmesine kritik öneme sahip dönemlerden ilki ilk çocukluk dönemidir (Sevinç, 2003). Temel eğitimin ilk basamağı olan okulöncesi eğitimi, kreş ve anaokulu eğitimi olarak 0-6 yaş aralığına hitap etmektedir. Bu dönemde edinilen kazanımlar, temel bilgi ve beceriler, çocukların daha sonraki öğrenmelerinde güçlü bir temel olarak öğrenme süreçlerini hızlandırmakta, kolaylaştırmakta ve daha nitelikli hale getirmektedir. Okul öncesi dönem eğitimi, çocuğun, aileden sonraki ilk

<sup>1</sup> Okul Müdürü, Çankaya Strateji ve Bütçe Başkanlığı Anaokulu, ORCID No: 0000-0001-2345-6789, ayfertoman@gmail.com



toplumsallaşma deneyimi olduğundan ve bu dönemde edindiği sosyal alışkanlıkların bir ömür boyu hayatını şekillendirmesi sebebiyle ciddi öneme sahiptir.

Yaşamın ilk yıllarında çocuklara verilen eğitimin, bireylerin ileriki yaşantıları üzerinde uzun vadeli etkileri olduğu düşünüldüğünde, çocukların bu ilk dönemlerde aldıkları eğitimin niteliğinin önemi artmaktadır (Çapri, Balcı ve Çelikkaleli, 2010; Akkaş, 1993). Nitekim erken dönemde başlayan eğitim faaliyetlerinin etkili sonuçlar vermesi (Yıldırım ve Koçak, 2001; Senemoğlu, 2016:138) ve insan kaynağının gelişiminin en büyük sermaye olduğu anlayışı birçok ülkede erken çocukluk döneminde verilen eğitime ayrı bir önem verilmesini de sağlamıştır. Özellikle çalışan anne sayısının artması, oyun alanlarının azlığı ve şehir hayatının sıkışık düzeni okul öncesi eğitim kurumlarının sayısını arttırmıştır (Gündoğan, 2002; Çetinsoylu, 1998). Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların diğerlerine göre bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde gözlenen farkın görülmesiyle okul öncesi eğitim birçok ülkede yaygınlaşmıştır.

Tarihsel süreç incelendiğinde sanayi devrimi ile kentleşmenin hızlanmasına bağlı olarak aile yapıları daralmış (Turgut, 2017), aileler küçülmüş anne, baba ve çocuklardan oluşan yapılara dönüşmüştür. Çocukların eğitiminden sorumlu olan anne artık bu ihtiyacı tam olarak karşılayamadığından çocuğun bakım ve eğitim ihtiyaçlarını giderme işini kreş ve anaokulu gibi kurumlar eli ile yürütmeye başlamıştır. Günümüzde ailenin, sevmek ve sevilmeyi kapsayan sevgi işlevi, üremeyi kapsayan biyolojik işlevi ve çocuğun eğitilmesini kapsayan toplumsallaştırma işlevi bakımından önemini koruyor olsa da okulların işlevi de giderek arttığından okul aile işbirliğinin gereği ortaya çıkmıştır. Nitekim okul aile işbirliği programlarına erken yaşlarda başlanılmasının ve okul yılları boyunca sürdürülmesinin, çocukların davranışlarını ve akademik başarılarını etkilediği ve olumlu yönde arttırdığı (Akbaba ve Samancı, 2004) tespit edilmiştir. Çünkü okullar topluma açık kurumlardır. Okulları açık sisteme dönüştüren en önemli etken ise okulun yaşayan bir organizasyon olarak toplumun parçası olmasıdır. Girdi ve çıktısı insan olan eğitim sistemi toplumsal ihtiyaçlara cevap verme hedefinden kaynaklı toplumsal denetime tabi olurlar. Aile çocuğun içine doğduğu eğitim birimi gibidir. Okullar ise planlı ve programlı eğitimin gerçekleştirildiği yapılardır. Bir tasarımın ürünü olan okullar, toplumsal talepler doğrultusunda amaç ve hedefler koymuş belli sistemi olan yapılar olarak hayatımızda yer edinirler. Bu durum aslında okulun sivil bir yapı olarak yapılandırılmasının da kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Eğitimin başarılı olabilmesi bütüncül yaklaşımların sistematik olarak işletilmesi ile mümkündür. Nitelikli bir okul öncesi eğitim faaliyetinde eğitimin girdisi ve destekçisi unsurların işe koşulması ile mümkün olmaktadır. Okulun en önemli destekçilerinden olan aile sürekli okul ile temas ederek okul işleyişinin bir parçası haline ister istemez gelmektedir. Okullarda uygulanan eğitim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, okul aile işbirliği sağlanamazsa başarılı olamaz. Okulda uygulanan programın başarısı ve bu başarının kalıcı sürdürülebilir olması ve kalıcı davranış değişiminin olabilmesi için ailenin bu süreçlerde bulunması gerekmektedir (Sucuka 2004).

Ailelerin okul ve eğitim süreçlerine katılımını ifade eden bu işbirliği okul öncesi eğitim kurumunun amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede ailenin sunacağı yaklaşımların bütünü olarak görülebilir. Okul ve ailenin ortak hedefe odaklanmasında ortak payda öğrenciye kazanım olarak sunulmaya çalışılan eğitim kademesinin amaç ve hedefleridir. Bu amaç ve hedeflerin gerçekleşmesi için aileye düşen rollerin yerine getirilmesi aslında çoğunlukla gönüllülük esasına dayalı gibi görünse de kabul edilmiş bir zorunluluğu da ifade etmektedir (Tezel ve Ünver, 2005; Kuzu, 2006). Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinde çocuk odak olmakla birlikte çocuğu tek başına eğitimin odağına almak yeterli olmayacaktır. Erken çocukluk döneminde aile etkisi yüksek

düzydedir. Bu yüzden bu dönem eğitim planlamasında aile katılımı mutlak surette eğitim faaliyetlerini bizzat bir parçası olarak planlanacağı gibi destekleyici unsur olarak da planın bir parçasına dâhil edilmelidir. Eğitimci olarak başarılı bir okul öncesi eğitimi amaçlanıyorsa içine anne ve babayı da alan aile eğitim yapısı tasarlanmalıdır (Cömert ve Güleç, 2004).

Erken çocukluk eğitiminde ailenin eğitim sürecinde yer alması çok önemlidir. Çünkü çocuk, aile bütünlüğünden kopmak istemediğinden ebeveynini eylemlerinin bir parçası olarak görmek ister. Destekleyici veya onaylayıcı olarak ebeveynlerini yanında görmek isteyen çocuk, okul sürecinde de bu bağın devamını istemektedir. Okul ve ev odaklı yaşamını şekillendiren çocuklar bu iki yapıyı kendi yaşamlarının florası olarak kodladıklarından birbirinden kopuk olması düşünülemez (Akbaba ve Samancı, 2004; Kaya, 2002; Eliason ve Jenkins, 2003). Okul ve aile, çocukta oluşturmak istediği istedik davranışları sağlamak ve kalıcı hale getirmek için karşılıklı katkı sunmak durumundadırlar. Ebeveynleri okulöncesi eğitimin bir parçası haline getirmek ebeveynleri bilinçlendirmekle mümkündür. Bilinçlendirilen ebeveynlerin desteği ile okul başarısını olumsuz etkileyen hususlarla mücadele etmek mümkün olacaktır (Gürşimsek, 2003).

Okul öncesi eğitimde, aileler ile iletişime geçmek ve problem sahalarını tespit etmek önem arz etmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunları tespit etmek için velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunları velilerin görüşleri çerçevesinde tespit etmektir.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada velilerin okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olanı tespitte yönelik bir çalışma olarak araştırmacının geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2019; Sığırı, 2018). Bu araştırmada amaç, okul öncesi eğitim kurumlarında var olan sorunları velilerin görüşleri bağlamında değerlendirmektir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay örnekleme yöntemi ile ulaşılmış 50 veli oluşturmaktadır. Ankara/Çankaya sınırlarında bulunan bir devlet anaokulunda eğitim gören 50 çocuğun velisi araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan velilere ilişkin bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Veli Durumu	F	%
Annesi	25	50
Babası	23	46
Amcası	1	2
Dedesi	1	2
<b>Meslek</b>		
Esnaf	2	4
İşçi	4	8
Memur	34	68
Çiftçi	1	2
Diğer	9	18
<b>Eğitim Düzeyi</b>		

Lise	7	14
Üniversite	43	86
<b>Aylık Gelir</b>		
0 – 3000	5	10
3001 – 7500	24	48
7501 – ve üzeri	21	42
<b>Çocuğun Aile Durumu</b>		
Anne Baba Beraber	47	94
Anne Baba Ayrı	3	6
<b>Çocuğun Cinsiyeti</b>		
Kız	32	64
Erkek	18	36

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan velilerin %50’si anne, %46’sı baba, %2’si amca ve %2’si dede vasfıyla öğrenci velisidir. Meslek dağılımlarının ise %4’ü esnaf, %8’i İşçi, %68’inin memur, % 2’sinin çiftçi, % 18’inin diğer meslek gruplarından olduğu görülmektedir. Velilerin eğitim düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde velilerin %86’sının üniversite, %14’ünün ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Velilerin gelir düzeyine göre dağılımı ise %10’nun asgari ücret ve altı olduğu, % 48’nin 300 – 7500 TL Aralığında ve %42’sinin ise 7500 TL ve üzeri olduğu görülmüştür. Ankete katılan velilerin %94’ünün anne baba birlikte olduğu ve aile bütünlüklerini korudukları, % 6’sının boşanmış olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan velilerin %64’ünün kız çocuğu velisi, %36’sının erkek velisi olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin veri görüşleri anketi kullanılmıştır. Anket formu oluşturulurken, ilgili literatür taranmış, okul öncesi öğretmenleri ve velilerle görüşmeler yapılmıştır. Ardından bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak anket uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri çerçevesinde ankete son şekli verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise okul öncesi eğitim kurumlarında yaşanan sorunlara ilişkin 20 madde yer almaktadır. 20 maddelik anket soruları 5 cevap seçeneği içermektedir. “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde seçenekler kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolardan hareketle yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan velilerin ‘okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin görüşleri anketi’ndeki maddelere verdikleri cevaplar ayı ayrı analiz edilerek sunulmuştur. Ankette yer alan her ifadeye velilerin verdikleri cevaplar frekans (f) ve yüzde (%) olarak tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 2:** Velilerin okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin görüşleri anketindeki maddelere verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta düzeyde katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1- Okul, öğrencilerin sağlığı, gelişimi açısından uygun fiziki ortama sahiptir (Rutubetsiz, ferah, mekân tasarımının uygunluğu, vs.).	1	2	-	-	4	8	1	2	3	7
2- Okulumuz her zaman temiz ve hijyen kurallarına uygundur.	1	2	-	-	1	2	6	12	4	8
3- Okulumuz fiziki tasarımı öğrenci güvenliği dikkate alınmıştır.	1	2	1	2	5	10	7	14	3	7
4- Okulun yemek hanesindeki malzemeler temiz ve sağlıklıdır.	-	-	-	-	4	8	6	12	4	8
5- Öğrencilerin uyku saatleri için hazırlanmış mekânlar rahat, sağlıklı ve temizdir.	-	-	3	6	6	12	1	2	3	6
6- Okulda yabancı kişilere karşılık güvenlik önlemleri alınmaktadır.	1	2	-	-	2	4	4	8	4	8
7- Okulumuzda derslerin içerikleri ve hazırlanan programları öğrencinin düzeyine uygundur.	1	2	-	-	3	6	1	2	3	6
8- Okulumuz sınıflarında yeterli eğitim materyalleri bulunmaktadır.	-	-	2	4	4	8	2	4	2	4
9- Okulda yeterince sportif faaliyetler düzenlenmektedir.	1	2	3	6	1	2	1	3	1	3
10- Okuldaki sosyal etkinlikler öğrencinin yeteneklerini geliştirecek şekilde düzenlenmektedir.	2	4	2	4	4	8	1	2	3	6
11- Okulda öğrencilere yönelik birebir ilgi ve rehberlikte çalışmalar istenen düzeydedir.	1	2	2	4	1	2	1	3	2	4
12- Okulda öğrencilerin anlık sağlık sorunlarına gerekli hassasiyet gösterilir.	1	2	-	-	3	6	6	12	4	8
13- Veliler ve okul çalışanları istenen düzeyde işbirliği içindedir.	-	-	1	2	4	8	6	12	3	7
14- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere ihtiyaç duyduğum an rahatlıkla ulaşabiliyorum.	1	2	1	2	4	8	5	10	3	7
15- Okul yönetimine ilettiğim sorunların çözümüne gayret gösterilir.	1	2	-	-	1	2	8	16	4	8
16- Öğrenci kayıt kabul işlemleri gerektiğinde alınacak nakil, öğrenci belgesi vb. belgeler zamanında düzenlenir.	1	2	-	-	1	2	6	12	4	8
17- Okulun personeli bize saygılı, nazik ve güler yüzlü davranırlar.	-	-	-	-	3	6	6	12	4	8
18- Okulda kararlar alınırken veli görüşleri de dikkate alınır.	-	-	2	4	6	12	1	2	3	6
19- Çocuklarımızın eğitsel ve psiko-sosyal gelişim süreçleri ile ilgili yeterli bilgi alıyoruz.	-	-	1	2	7	14	7	14	3	7
20- Okulda her türlü değerlendirme ve ödüllendirme objektif ölçütlere uygundur.	2	4	1	2	7	14	7	14	3	6

Tablo 2 incelendiğinde; 20 Maddelik ölçekte okul sorunlarına yönelik veli değerlendirmelerinin birçok maddede kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin %70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum genel anlamda velilerin okul öncesi eğitim kurumlarından memnun olduklarını ve okulda verilen hizmetten memnun kaldığını göstermektedir.

Görüş beyan eden 50 velinin %28'i okulda sportif faaliyetlere ilişkin veli beklentisinin yeterince karşılanamadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Onaylanmayan veya beklentinin kısmen karşılanmadığı ikinci en düşük maddenin %26 ile okuldaki rehberlik çalışmalarına yönelik olan madde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulda rehber öğretmen olmayışı bu durumun bir açıklaması olabilir.

Okulda hijyen ve sağlık konusu ile ilgili olan 2, 4. 12. maddelerin büyük oranda olumlu cevaplar aldığı ve bu konuda okula ve yönetime güvenildiği anlaşılmaktadır.

Okulda güvenlik konusu; okul tasarımının öğrenci güvenliğine uygunluğu ve dış tehditlere karşı olarak iki boyutlu ele alınmıştır. Bu başlık ile ilgili olan 3 ve 6. Maddelere yine büyük oranda olumlu yönde cevaplar alınmıştır. Veliler çoğunlukla katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum diyerek sorun varlığının az olduğu yönünde görüş ifade etmişlerdir. Okul güvenliği sağlıklı bir eğitim için olmazsa olmazlardandır. Velilerin kaygı düzeyini düşürmek çocukların güvenliğini öncelemek okul idarelerinin hassasiyetle üzerinde durması gereken bir konudur.

Eğitimsel yeterliliklerle ilgili olan maddelerin diğer maddelerin ortalamasını yakalayamadığı ve eğitime yönelik veli görüşünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili maddeler olan 7, 8, 9, 10, 11 ve 20. Maddelere bakıldığında görece orta düzeyde bir katılımın ağır bastığı görülebilir. Bu durum diğer durumlara nispeten eğitimsel yeterliliklere yönelik velilerin yeterince memnun olmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Okul fiziki tasarımının verilen eğitim kademesine göre oluşturulması sağlıklı bir eğitim için önemli çok önemlidir. Anaokullarında çocukların psiko-motor gelişimlerini desteklemeye yönelik olmalıdır. Okul fiziki tasarımının çocukların hareket kabiliyetini arttıracak ve sosyalleşmesini güçlendirecek şekilde olması sağlıklı bir eğitimin ilk şartı olarak görebiliriz. Bu bağlamda çalışma grubunun okul fiziki tasarımını ilgilendiren maddelere ilişkin tereddütlerinin olduğu görülmüştür.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Anaokullarında ve anasınıflarında verilen eğitimi bir üst kademeye hazırlayıcı boyutundan hareketle bu kademenin planlanmasında gerekli özenin gösterilmesi sağlıklı bir temel oluşturmak bakımından çok önemlidir. Çünkü kademeler arası geçişlerde oluşacak yetersizlikler bir üst kademeyi amaç ve hedeflerine ulaşmada başarısızlığa itecek veya çalışmalarını zorlayacaktır. Anaokullarında verilen eğitim ilkökulda verilecek olan eğitime bir altyapı oluşturması bakımından ve çocuğun erken dönemde gelişiminin desteklenmesi ile çocuğa hayat boyu büyük kazanımların önünü açacağı muhakkaktır (Kaya ve Güntekin, 2003:314). Günümüzde velilerin okul öncesi eğitimin önemine olan inançlarından dolayı okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı halde büyük bir yönelimin olduğu görülmektedir. Araştırmada görüldüğü üzere velilerin okul öncesi eğitim kademesinde eğitim yeterlilikleri hususunda beklentilerinin çoğunlukla karşılandığı; bununla birlikte bazı konularda beklentilerin ideal düzeyde karşılanmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri okulun fiziki yeterliklerine yönelik beklentilerin tam olarak karşılanmadığıdır. Okulda uzun süre geçiren çocukların bazı aktiviteleri gerçekleştirmede okulun mekânsal yetersizliğinden kaynaklı kısıtlandığı anlaşılmaktadır. Sportif faaliyetler için bir mekan bulunmaması veliler tarafından sorun olarak görülmüştür. Nitekim bu çağda çocukların enerjilerini boşaltmaları ve daha çok hareket etme arzularını karşılayacak geniş bahçe ve ferah ortak etkinlik alanlarının varlığını bir gereksinim olarak ortaya koymuştur. Anaokulları inşa edilirken çocukların ihtiyaç duyduğu oyun, spor ve sosyal faaliyetler için mekânsal tasarımlara dikkat edilmelidir. Bu sorunların temel çıkış noktalarından bir tanesi farklı amaçlarla inşa edilmiş yapıların sonradan eğitim için dönüştürülmesi olabilir (Duymuş, 2016). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi kurumlarda fiziksel yeterliklerin standartlara çoğunlukla uygun olmadığı, materyal eksikliklerinin yaygın bir sorun olduğu ve fiziki eksikliklerin programın uygulanması önünde önemli bir engel olduğu tespit edilmiştir (Can ve Kılıç, 2019; Sabancı, Altun ve Uçar Altun, 2018; Tükel, 2017; Güçhan Özgül, 2011; Kalkan, 2008;). Kurşunlu (2018) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki özelliklerini



incelediği tez çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Sınıf büyüklüklerinden lavabolarına, koridorlarından bahçelerine fiziki olarak birçok yönden problem teşkil eden yapıların yaygın olarak kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi ve araştırma bulgularında da elde edildiği üzere okul öncesi ve anasınıflarında da eğitimin niteliğinin artırılması birincil sorunlar arasındadır. Niceliksel büyüme yani okullaşmanın artması bir başarı olarak telakki edilebilir ancak önemle üzerinde durulması ve konunun özellikle akademik boyutuna dikkat çekilerek niteliksel gelişmenin sağlanması çok önemlidir. Akademik başarının ölçümüne yönelik gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirmeler bu bağlamda önemli ipuçları verecektir. Babaroğlu (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel yetersizliklerinin programın uygulanmasında sorun teşkil ettiği ve böylece eğitimin kalitesinin olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin fiziki yetersizlik, materyal eksikliği ve programın bazı yönleriyle yetersizliğinden kaynaklı eğitim kalitesinin olumsuz etkilendiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Eğitimsel yeterliliğin sağlanabilmesi çocukların sıkılmadan enerjilerini boşaltarak temel bilgi edinimi ve psiko-motor gelişimi için eğitim materyali ve eğitimsel içeriklerin özenle hazırlanması ve bilimsel gelişmelerin yakından takibi çok önemlidir. Velilerin bu konuda beklentilerinin yüksek olması ankete yansımış ve okula dair beklentileri istendik düzeyde karşılamadığı ileri sürülmüştür.

Anaokullarında rehber öğretmen kadroları öğrenci sayısına göre tahsis edilmiş bir dönemde kaldırılmış sonra tekrar getirilmiştir. Her anaokulunda rehber öğretmen kadrosu bulunmamaktadır. Nitekim çalışmanın yapıldığı okulda da rehber öğretmen bulunmamaktadır. Bunun sonucunda da veliler bu eksikliğe işaret etmişlerdir. Tam donanımlı anaokullarında rehber öğretmen kadroları ve sosyal servisin ve irtibatlı olunan sağlık birimlerinin oluşturulması gerekmektedir.

### **Öneriler**

Okul fiziki yapılanmaları uygun mimari özellikleri barındırmalı ve okul inşaa sürecinde bu konuya özen gösterilmelidir. Okul mimarileri çocukların dünyasına hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır. Sportif faaliyetler, oyun alanları, trafik eğitim alanları, okul içi küçük atölyeler oluşturularak çocukların el becerilerini geliştirecekleri mekanlar sunulmalıdır.

Gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim uygulamalarına yönelik derlemeler yapılarak bakanlık okul gelişim ekipleri vasıtasıyla pilot okul uygulamaları ile verilerin toplanması ve bu verilerin akademik değerlendirmelere tabi tutularak eğitimin planlanmasında ufuk vermesi sağlanmalıdır. Okul veli işbirliğinin aktif bir zeminde sürdürülmesi için yasal alt yapı güçlendirilerek velilerin güçlü paydaşlar olarak konumlandırılması gerekmektedir. Eğitim müfredatının canlı ve dinamik özellikte olması için yerel talepler ve dünyadaki gelişmeler dikkate alınmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

- Ağgül Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Akbaba, S. ve Samancı, O. (2004). İlköğretimde Veli-Öğretmen Görüşmelerinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 2: 1431- 1442.
- Akkaş, S. (1993). Okul öncesi Eğitimde Müzik, *Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi*, Ankara.
- Babaoğlu, A. (2018). Eğitim Ortamları Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.



- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(1), 131-145.
- Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010) İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi cilt 6, sayı 2*.
- Çetinsoylu, N. A. (1998). "İki Farklı Sosyal Çevrede Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Giden Çocukların Anne-Babaların Beklentilerinin İncelenmesi", *İstanbul: Marmara Ün. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Demirel, Ö. (1989). Ya-Pa 6. Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: *Ya-Pa Yayınları*,
- Duymuş, H. (Editör). (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapısal ve Dış Mekân Tasarımı (1. Basım). Adana, Karahan Kitapevi. ISBN: 978-605-4989-83-6
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum Upper Saddle River. N. J. Merrill.
- Güçhan Özgül, S. (2011). Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite değişkenleri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir*.
- Gündoğan, A. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli ili örneği). Denizli: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Gürşimşek I. (2003) Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim. *KUYEB*, 3(1), 125-144.
- Kalkan, E. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin fiziksel koşullar açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, Ö. M. ve Gültekin, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlgi ve Katılımları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne- Baba Görüşleri *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, Cilt: 3*. Ankara: YA-PA Yayınları
- Kurşunlu, E. (2018). Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kuzu, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Morrison, G. S. (2003). Fundamentals of early childhood education. (3. Edition) *Ohio: Merriell Prentice Hall*.
- Sabancı, A., Altun, M. ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sığırı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Beta Yayınları.

- Sucuka, N. (2004). Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, *İstanbul Ocak 2004, Sabancı Ün. İstanbul.*
- Tezel Ş. F. ve Ünver, N. (2005). “Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı”. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1): 23-30*
- Turgut, F. (2017). Tarihsel Süreçte Aile Kurumunun Dönüşümü ve Geleceğine Yönelik Çıkarımlar, *Medeniyet Ve Toplum Dergisi Cilt 1, Sayı 1.*
- Tükel, A. (2017). 2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldırım, A. ve Koçak, N. (2016). Okulöncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitim Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi (1), 2,133-143.*

# TÜRKİYE’DE KAVRAM KARİKATÜRLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

## EXAMINATION OF POSTGRADUATE STUDIES MADE ON CONCEPT CARTOONS IN TURKEY

Servan USLU<sup>1</sup>  
Mürşet ÇAKMAK<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmada Türkiye’de kavram karikatürü ile ilgili lisansüstü düzeyde yapılmış tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel olarak yapılan bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 45 yüksek lisans 2 doktora tezine ulaşılmış ve incelenmeye alınmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler sekiz kategori üzerinden düzenlenerek sunulmuştur. Bu kategoriler; “Çalışmaların dili, yayın yılı, çalışma türü, çalışılan ders alanı, çalışılan konu alanı, araştırma türü, örneklem türü, veri toplama aracı” başlığı altında toplanmış ve yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda incelenen tezlerin tamamının yazım dilinin Türkçe olduğu, en çok 2019 yılında yayımlandığı, en fazla nicel araştırma yöntemi kullanıldığı, fen bilimleri başta olmak üzere matematik, sosyal bilimler ve Türkçe derslerinde çalışmaların yapıldığı; konu alanına göre Fiziksel olaylar, Geometri ve Ölçme, Canlılar ve Yaşam gibi konuların en çok çalışıldığı, en fazla ortaokul düzeyinde çalışıldığı, veri toplama aracı olarak en fazla başarı testi, Ölçek, görüşme formunun kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kavram, Kavram karikatürü, Lisansüstü tez, İçerik analizi.

### Abstract

This study aimed to examine the postgraduate thesis about concept cartoons in Turkey. In this qualitative study, the document analysis technique was used. In the study, 45 master's and 2 doctoral theses were obtained and examined. The content analysis method was used for analyzing the collected data. The data obtained were presented in eight categories. These categories; “The languages of the studies, publication year, type of study, course area studied, the subject area studied, type of research, sample type” was collected and interpreted under the title of “data collection tool”.As a result of the study, it was seen that the written language of all the theses examined was Turkish and they were published in 2019 by using the quantitative research method, and the studies were conducted in mathematics, social studies, Turkish, and especially in science. It was determined that subjects such as physical events, Geometry and Measurement, Living things and life were studied mostly, especially at the secondary school level. Achievement tests, scales, interview forms were mostly used as data collection tools.

**Keywords:** Concept, Concept cartoon, Graduate thesis, Content analysis.

<sup>1</sup> Öğretmen, Diyarbakır Koşuyolu Ortaokulu, ORCID No: 0000-0003-4977-6240, [servanuslusrvnsl@gmail.com](mailto:servanuslusrvnsl@gmail.com)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID No: 0000-0001-9472-8200, [mursetcakmak@artuklu.edu.tr](mailto:mursetcakmak@artuklu.edu.tr)

## 1.GİRİŞ

İnsanlar etraflarında olup biteni ve dünyayı tanıyıp anlamlandırmaları için nesnelere kelimeler aracılığıyla simgeleştirirler. Simgeleştirilen bu kelimeler aracılığıyla zihinsel aktiviteler gerçekleştirilir (Yükselir, 2006). Kavramlar, sözcüklerle ifade edilir. Toplum tarafından oluşturulmuş anlam yüklü sözcükler nesnelere verilen isimlerdir. Bu isimler kavram olarak bilinir. Anlam yüklü bu birimler aracılığıyla zihinsel aktiviteler sağlanır ve diğer bireyler ile iletişim kurulur. Kavramlar, düşünmemizi sağlayan temel zihin yapılarıdır. Aynı zamanda bu yapılar aracılığıyla nesnelere, olaylar, durumlar sınıflandırılır ve ayırt edilir (Senemoğlu, 2018).Varlıkların, olayların ve nesnelere özelliklerini belirten, betimleyen ve insanların aynı şekilde algıladıkları kelimelerle ifade edilen yapılar olarak da ifade edilmektedir (Özbey, 2007). Kavramlar çeşitli sözcük yapıları ile temsil edilmelerine karşın öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik, güçlülük gibi bazı ortak özellikler de taşırlar (Senemoğlu, (2018).

Geçmişten günümüze sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlerle birlikte eğitim dünyası ve eğitim programları da değişmekte ve gelişmektedir. Günümüze doğru öğrenciyi merkeze alan öğrenmenin anlamlı ve kalıcılığına yönelik yaklaşımlar eğitim dünyasının merkezine yerleşmiştir. Etkili öğrenmeyi sağlayan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılıktır (Barut ve diğerleri, 2019). Yapılandırmacılık, öğrenmenin zihinde aktif olarak birey tarafından oluşturulduğunu açıklamaktadır. Bu yaklaşımda birey yeni bilgiyi var olan bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir. Bu yaklaşım öğrenci merkezlidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön plana alınır. Öğrencileri derse motive edici etkinliklerin oluşturulması ve öğrencinin etkin katılımıyla öğrenmeyi yapılandırması esastır (Senemoğlu, 2018). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin derse aktif katılımını ve anlamlı öğrenmelerini sağlayabilecekleri etkinlikler içermektedir. Bu etkinliklerden biri de kavram karikatürüdür (Evrekli ve Balım, 2010).

Kavram karikatürü Brenda Keogh ve Stuart Naylor tarafından 1992 de geliştirilmiştir. Kavram karikatürü, eğlendirici ve dikkat çekici çizimlerle gösterilen karakterlerin güncel bir konu ile ilgili fikirlerinin konuşma balonları veya kutuları içerisinde sunulmasıdır (Keogh ve Naylor, 1999). Karikatürler kişilerin veya nesnelere abartılı ve komik bir şekilde çizilmesi ile güldürü veya mizah yapma sanatı olarak açıklanmaktadır. Karikatürler eğlence, abartı, hiciv, görsellik ve düşünce içeren sanat unsurları olarak ifade edilebilir (Karakuş, 2019). Kavram karikatürü normal karikatürden farklıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre karikatür : ‘İnsan ve toplumla ilgili her bir olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren düşündürücü ve güldürücü resim’ olarak açıklanmaktadır. Kavram karikatürünün karikatürden temel farkı hiciv ve abartı çizimlerinin olmaması olarak bilinir (Uğurel ve Morali, 2006).

Kavram karikatürü güncel bir konu üzerine çizilen birden fazla karakterin kendi aralarındaki tartışma ve konuşmaların gösterildiği eğlendirici çizimlerdir. Öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştiren, farklı bir soru üzerine farklı bakış açıları ortaya koymasını sağlayarak kavramları görselleştirmesini sağlayan yapılardır (Birişçi, Metin ve Karakaş, 2010). Karakaş’a (2019) göre kavram karikatürleri sert ve kuralcı bir yapıya sahip değildir. Bu yönüyle farklı düşünceler özgürce açıklanabilir. Bilimsel bir kavramla ilgili birden fazla kişinin bakış açıları sunulur. Bu kişilerden biri doğru açıklamayı diğerleri ise alternatif veya kavram yanlışlarını belirtirler. Buna bağlı olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde kavram karikatürlerinin kullanılması sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir ortamın gelişmesine katkı sunar(Karakaş, 2019)(Karakaş, 2019)(Karakaş, 2019). Şaşmaz ve Yılmaz’a (2013) göre kavram karikatürü çizimlerle oluşturulan birden fazla karakterin bilimsel terimler üzerine tartışmaların ve bakış açılarının gösterilmesini sağlayan

bir tekniktir. Öğrenciler bu teknikle sunulan görüş ve fikirlere yakınlıklarına göre düşünce geliştirirler. Nedenleri ile birlikte hangi düşünce ve açıklamaya katıldıklarını belirtirler. Böylelikle kendi fikirlerini serbestçe açıklayabilecekleri bir ortam oluşmuş olur. Fikirlerini açmada cesaretlenir ve özgüven sahibi olurlar (Ören Şaşmaz ve Yılmaz, 2013). Naylor’a (1999) göre karikatür şaşırtıcı ve abartılı çizimlerle insanları güldürürken kavram karikatürleri öğrencileri eğlendirir ve çizimlerle sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirir. Kavram karikatürleri, eğitimde farklı alanlarda kullanılan, öğrenciyi derse motive eden, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan görsel araçlardır. Resimli ve eğlenceli olması, karakterlerin fikirlerini açıklaması ilgi ve dikkat çekmekte ve dersi anlamlı bir şekilde yapılandırmayı sağlamaktadır (İnel, Balım ve Evrekli, 2009). Sonuç olarak öğrenme-öğretme sürecinde kavram karikatürleri kullanılırken bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu hususta kavram karikatürleri açık ve sade olmalı ve öğrencilerin yaşları dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Dabell, 2008). Aynı zamanda öğrenilecek konuya uygun olmalı, öğrencinin fikirlerini açıklamaya güdülemelidir (Chin ve Teou, 2009).

Eğitimde kavram karikatürleri öğretim süreçlerinde kullanılmasının yanında yapılandırmacı yaklaşımı temel alınarak kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçları olduğu (Ören, Karatekin, Erdem ve Ormanci, 2012), öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede etkili olarak kullanılan değerlendirme araçlarından birisi olduğu da bilinir (Chin ve Teou, 2009; Dabell, 2008; İnceç, 2008). Ölçme ve değerlendirmede kavram karikatürü destekli testlerin kullanılmasında öğrencilerin sınav kaygı ve korkularını azalttığı, soruları çözerken eğlenmelerini sağladığı ifade edilmiştir (N. Yıldırım, Tepe, Kuş ve Biberoglu, 2015).

Kavram karikatürü, öğrencilerin derse katılımını sağlarken zihinsel şemalarında yarattığı dengesizlik-denge süreciyle kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi de sağlar. Böylelikle kavram karikatürü, kavram yanlışlarını ortaya çıkaran; sınıf içi tartışma ve etkin katılıma güdüleyici yönü bulunan eğlenceli ve görsel sunumlar olarak karşımıza çıkar (Evrekli ve Balım, 2010). Keogh ve Naylor’a (1999) göre kavram karikatürleri kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve bu yanlışlarla yüzleşip doğru olarak kabul edilen kavramları oluşturmada etkili yöntemlerden biridir.

Son yıllarda kavram karikatürü eğitimci ve araştırmacılar tarafından ilgi görmekte, incelenmekte ve bazı araştırmalara konu edildiği görülmektedir (Atasoy, Tekbıyık ve Gülay, 2013; Ayas, 2018; Aygün, Karadeniz ve Bütüner, 2020; Balım ve diğerleri, 2012; Birişçi ve diğerleri, 2010; Chin ve Teou, 2009; Çinici ve diğerleri, 2014; Dabell, 2008; Evrekli ve Balım, 2010; Gölgeli ve Saraçoğlu, 2019; İnel ve diğerleri, 2009; İnceç, 2008; Kabapınar, 2009; Kabapınar, 2005; Karaduman ve Ceviz, 2018; Karakuş, 2019; Ören ve diğerleri, 2012; Ören Şaşmaz ve Yılmaz, 2013; Tokcan ve Alkan, 2013; Ugurel, Kesgin ve Karahan, 2013; N. Yıldırım ve diğerleri, 2015; Yurtyapan, Kandemir ve Kandemir, 2017). Kavram karikatürü üzerine birden çok alanda yapılan bu araştırmalar genel olarak kavram karikatürünün öğrenci başarı, tutum ve motivasyonlarına etkilerini göstermektedir. Belirli bir konu ile ilgili yapılan araştırmaların yanında araştırmacıların eğilimlerini belirleyen analiz-değerlendirme çalışmalarının da yapıldığı görülmüştür. Söz konusu çalışmalar; Türkiye’de kavram karikatürüyle ilgili analiz-değerlendirmeye yönelik bazı çalışmalar şöyledir: Genc (2020) Fen Bilgisi Eğitimi Alanında Kavram Karikatürü İle İlgili Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği (2007-2019), Küçükaydın (2019) Fen Eğitiminde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması, Yokuş ve Ayçiçek (2020) Kavram Karikatürlerinin Fen Eğitimi Dersi Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Meta-Analiz Çalışması şeklindedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’

de kavram karikatürü üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları çeşitli boyutlarıyla incelemektir. Bu nedenle kavram karikatürü üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerini tespit etmek ve çalışmaların hangi alanlarda yapıldığını incelemek önem arz etmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda verilen alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların yayımlanan yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların (Tez) türü nasıldır?
3. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların yayın dili nedir?
4. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların ders alanına göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların konu alanına göre dağılımları nasıldır?
6. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı nasıldır?
7. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların seçilen örneklem türü dağılımı nasıldır?
8. Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırmaya dayalı olarak yapılan bu çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### **2.3. Çalışma Grubu**

Araştırma kavram karikatürü üzerine Türkiye’de yapılmış lisansüstü çalışmaları kapsamaktadır. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurumu(YÖK) Ulusal Tez Merkezinden analiz edilecek çalışmalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda 45 yüksek lisans 2 doktora olmak üzere toplamda 47 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilerek belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek incelenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019)

### **2.4. Veri Toplama Süreci ve araçları**

Araştırmada incelenen tezlere YÖK Ulusal Tez Merkezi arama motorundan (Kavram karikatürü) ve (Enstitü/Anabilim dalı) taraması yapılarak iki aşamada ulaşılmıştır. Çalışmalar başlık ve içerikler boyutuyla incelenerek seçilmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan tez taramaları sonucunda 47 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmalar şunlardır: (Abu, 2017; Ada, 2020; Aşık, 2017; Atılğanlar, 2014; Aygün, 2019; Ayhan, 2017; Baba, 2012; Bakır, 2019; L. Baynazoğlu, 2019; Baysal, 2020; Baysari, 2007; Budak, 2019; Canan, 2019; B. Çelik, 2014; S. Çelik, 2016; Ceylan, 2015; Cin, 2013; Erim, 2019; Evrekli, 2010, 2016; Gökmen, 2020; Göksu, 2014; Gölgeci, 2012; Güngör, 2018; İzgi, 2012; Kara, 2017; Karabiber, 2019; Karaca, 2019;



Karakırık, 2019; Karakuş, 2019; Kayhan, 2019; Külekçi, 2019; Özçelik, 2019; Özün, 2010; E. Şahin, 2019; Z. Şahin, 2018; Şenocak, 2018; Seven, 2013; Soy, 2019; Ö. Taşkın, 2014; Terzioğlu, 2019; Timurtaş, 2019; Yamık, 2015; Yıldız, 2008; Yılmaz, 2019; Yüca, 2019; Yurtyapan, 2018) Belirtilen çalışmaları incelemek ve sınıflandırmak amacıyla ‘’çalışmaların yayın yılı, Çalışma türü, yayın dili, çalışılan ders alanı, çalışılan konu alanı, araştırma türü, örneklem türü, veri toplama araçları ’’ başlıkları kullanılmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır ( Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda elde edilmiş veriler oluşturulan Microsoft Excel sayfasına kaydedilmiş ve ilgili alan yazın incelenerek temalar bulunmuştur. Belirlenen bu temalar: Çalışmanın yayın yılı, tez türü, yayın dili, çalışılan ders alanı, çalışılan konu alanı, araştırma türü, örneklem türü, veri toplama araçları şeklindedir. Çalışma sayfasının sütun bölümünde tezler tarih sırasıyla Tez1, Tez2,Tez3 vd. Şeklinde sıralanmaktadır. En son sırada doktora tezleri yer almaktadır. Bu bağlamda tez çalışmalarında analiz birimi olarak cümle, paragraf ve içerik birimleri dikkate alınarak veriler toplanmış ve çalışma sayfasında temalar altında kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar çalışmalarda geçen ifadeler şekliyle çalışma sayfasına kaydedilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen veriler yüzde ve frekans şeklinde sayısallaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

## 3. BULGULAR

**Tablo1:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıllar	f	%
2007	1	2,1
2008	1	2,1
2010	2	4,3
2012	3	6,4
2013	2	4,3
2014	4	8,5
2015	2	4,3
2016	2	4,3
2017	4	8,5
2018	4	8,5
2019	20	42,6
2020	2	4,3
Toplam	47	100,0

Tablo 1 incelendiğinde 2007-2020 arasında kavram karikatürü ile ilgili 47 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların 2007 ile 2008 yıllarında en az (f=1,%=2,1), 2019 yılında ise (f=20,%=42,6) en fazla yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 2:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü tez türü dağılımı

Tür	f	%
Yüksek Lisans	45	95,7
Doktora	2	4,3
Toplam	47	100,0

Tablo 2 incelendiğinde kavram karikatürü ile ilgili yüksek lisans düzeyinde % 95,7, doktora düzeyinde de %4,3 olarak yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 3:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların yayın dili

Dil	f	%
Türkçe	47	100,0

Tablo 3 incelendiğinde yapılan çalışmaların %100’ü Türkçe dilinde yayımlandığı görülmüştür.

**Tablo 4:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların ders alanına göre dağılımı

Dersler	f	%
Fen Bilimleri	27	57,4
Matematik	7	14,9
Sosyal Bilgiler	2	4,3
Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları	2	4,3
Fizik	1	2,1
Görsel sanatlar	1	2,1
Hayat Bilgisi	1	2,1
İngilizce	1	2,1
Kimya	1	2,1
Türkçe	1	2,1
Vatandaşlık	1	2,1
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	1	2,1
Din Kültür Ve Ahlak Bilgisi	1	2,1
Toplam	47	100,0

Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan çalışmaların % 57,4 ile en fazla fen bilimleri dersinde yapıldığı görülmüştür. Bunu sırası ile matematik % 14,9, sosyal bilgiler %4,3, fen öğretimi laboratuvar uygulamaları %4,3 olacak şekilde takip etmektedir. Geriye kalan diğer ders alanlarında (Fizik, Görsel sanatlar, Hayat Bilgisi, İngilizce, Kimya, Türkçe, Vatandaşlık, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Din Kültür Ve Ahlak Bilgisi) ise %2,1 ile en az düzeyde çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

**Tablo 5:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların konu alanına göre dağılımları

Konu Alanı	f	%
Fiziksel Olaylar	20	34,4
Geometri ve Ölçme	12	20,7
Canlılar ve Yaşam	10	17,2
Madde ve doğası	5	8,6
Sayılar ve İşlemler	2	3,4
Bir Ülke Bir Bayrak	1	1,7
Üretim, Dağıtım Ve Tüketim	1	1,7
Yerkabuğunun Gizemi	1	1,7
Benim Eşsiz Yuvam	1	1,7
Bilgi Teknolojileri Temel Kavramları	1	1,7
İslamın Sakınılmasını istediği davranışlar	1	1,7
Okuma Yazma Etkinliği	1	1,7
Trafik ve ilk Yardım	1	1,7
Yummy Breakfast	1	1,7
Toplam	58	100

Tablo 5’e göre Türkiye’de kavram karikatürlerine yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların konu alanına göre sırası ile en fazla Fiziksel olaylar ( f=20,%=34,4 ), geometri ve ölçme (f=12,%=20,7), canlılar ve yaşam (f=10,%=17,2) şeklinde bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Diğer konu alanlarında ise madde ve doğası (f=5,%8,6), sayılar ve işlemler (f=2, %3) gibi konu alanlarının çalışıldığı; bunun yanında (Bir ülke bir bayrak, Üretim dağıtım ve tüketim, Yerkabuğunun gizemi, Benim eşsiz yuvam, Bilgi teknolojileri temel kavramlar, İslamın sakınılmasını istediği davranışlar, Okuma yazma etkinliği, Trafik ve ilk yardım, Yummy breakfast) (f=1,%=1,7) konu alanına yönelik daha az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir.

**Tablo 6:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların araştırma türüne göre dağılımı

Araştırma türü	f	%
Nicel Araştırma	26	55,3
Karma Araştırma	18	38,3
Nitel Araştırma	3	6,4
Toplam	47	100,0

Tablo 6 incelendiğinde Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların en fazla % 55,3 ile nicel araştırma türünde, en az sayıda ise nitel araştırma %6,4 türü kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 7:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların seçilen örneklem türü dağılımı

Örneklem	f	%
Ortaokul	37	78,7
İlkokul	4	8,5
Lise	4	8,5
Üniversite Öğrencileri	2	4,3
Toplam	47	100,0

Tablo 7 incelendiğinde Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarının % 78,7 ile en çok Ortaokul düzeyinde, %4,3 ile üniversite öğrencileri ile yapıldığı görülmüştür.

**Tablo 8:** Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama aracı	f	%
Başarı Testi	34	34,6
Ölçek	22	22,4
Görüşme Formu	16	16,3
Kavram Karikatürü Testi	7	7,2
Kavram İlişkilendirme, Anlama testi	7	7,2
Anket	5	5,1
Rubrik	4	4,08
Gözlem	2	2,04
Akran değerlendirme	1	1,02
Toplam	98	100

Tablo 8 incelendiğinde Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarının kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı sırası ile en fazla başarı testi (f=34,%=34,6), Ölçek (f=22,%= 22,4), Görüşme formu (f=16,%=16,3) olduğu görülmektedir. Diğer veri toplama araçlarında ise kavram karikatürü testi (f=7,%=7,2), Kavram ilişkilendirme ve anlama testi (f=7,%=7,2), Anket (f=5,%=5,1), Gözlem (f=2,%=2,04) ve akran değerlendirme (F=1,%=1,02) araçlarının olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu çalışmada Türkiye’de kavram karikatürü üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar çeşitli başlıklar doğrultusunda incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle YÖK Ulusal Tez Merkezi tarama sisteminden 47 tez çalışmasına ulaşılmış ve bu çalışmalar sekiz başlık üzerinden incelenip değerlendirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de kavram karikatürü üzerine yapılmış çalışmaların incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bunlardan Baynazoğlu ve Atasoy’un (2020) yaptıkları Türkiye’de Kavram Karikatürleriyle İlgili Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması bu konuya ilişkin genel bir çerçeve çizdiği düşünülmektedir. Yapılan diğer çalışmalar Fen Bilimleri alanında kavram karikatürü kullanımı üzerine meta-sentez ve İçerik analizi çalışmaları (Alkış Küçükaydın, 2019; Genc, 2020; T. Taşkın, 2021; Yokuş ve Ayçiçek, 2020) olduğu görülmektedir.

Lisansüstü çalışmaların yapıldığı yıllar incelendiğinde kavram karikatürü ile ilgili belirli yıllarda (2014,2017,2018) yoğunluk kazanmakla birlikte en fazla çalışmanın yapıldığı yıl 2019 olarak tespit edilmiştir (f=20,%=42,6). İlerleyen yıllar itibari ile eğitimde modern teknikler üzerine yapılan araştırmaların çoğalmasında beklenen bir durumdur. Bu bağlamda kavram karikatürü üzerine yapılan araştırmaların da ilerleyen yıllar itibari ile daha fazla yapıldığı düşünülmektedir.

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların türü dağılımı incelendiğinde ise büyük oranda yüksek lisans çalışmasının olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Genc (2020), Taşkın (2021), Baynazoğlu ve Atasoy’un (2020) yaptıkları çalışmalarda da bu konuda yüksek lisans araştırmalarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Genc’e (2020) göre kavram karikatürü araştırmalarına daha kapsamlı ve detaylı araştırmaların yapıldığı doktora düzeyinde daha az yer verilmektedir. Sonuç olarak kavram karikatürü konusunda yapılan araştırmaların doktora düzeyinde ilgi görmesinin önü açılabilir. Nitekim lisansüstü eğitim programlarından olan yüksek lisans ve doktoranın gerek bitirilmesi gereken süreler gerekse de bu programlarda eğitim gören öğrencilerin bilgi, beceri, tutum gibi deneyimlerinin farklı olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda doktora düzeyinde kavram karikatürü konularının çalışılmasının eğitim paydaşları için önemli katkıları sunacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların en fazla fen bilimleri ve daha sonra da matematik ve sosyal bilimler alanlarında olduğu görülmektedir. Baynazoğlu ve Atasoy’a (2020) göre de kavram karikatürü çalışmalarının daha çok fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler alanında yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Fen bilimleri dersinin aktüel yapısı, hayat ve çevre ile olan yakın teması, soyut konularının olması ve deneysel birçok çalışmaya ortam hazırlayan yapısı araştırmacıların bu alanda daha fazla çalışma yapmasını sağlamış olabilir.

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların konu alanı incelendiğinde ise ağırlıklı olarak fiziksel olaylar, geometri ve ölçme, canlılar ve yaşam konu alanlarından en fazla araştırmanın yapıldığı; diğer alanlarda birbirine benzer ve daha az

araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Kavram karikatürü çalışmalarında en fazla Fen bilimleri dersinin tercih edilmesine paralel olarak çalışma konuları da en fazla bu dersten tercih edilmiştir. Fen Bilimlerinde kavram karikatürü kullanımı üzerine yapılan (Alkış Küçükaydın, 2019; Genc, 2020; Yokuş ve Ayçiçek, 2020) araştırmalar incelendiğinde de benzer konu alanlarının en fazla incelendiği görülmektedir. Fen bilimleri ve diğer derslerden seçilen konular soyut, kavram yanılgılarının olduğu konular olarak tercih edildiği incelenen çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapılan çalışmalar bu konular üzerine yoğunlaşmış olabilir.

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarının çoğunluğunun ortaokul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde bu çalışmaların yoğunlaşmasına başta evren ve örneklemin ulaşılabilirliği ve uygulama koşullarının uygunluğunun etki ettiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Baynazoğlu ve Atasoy (2020), Genc (2020) ve Taşkın’ın (2021) yaptıkları çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarda en fazla Nicel araştırma türü kullanıldığı tespit edilmiştir. Baynazoğlu ve Atasoy (2020), Küçükaydın (2019) ve Taşkın (2021)’nin yaptıkları çalışmada da nicel araştırmaların sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Kavram karikatürü konusunun çalışmalarda deneysel modellerin kullanılmasını bu duruma öncülük ettiği düşünülmektedir. Kavram karikatürü çalışmalarında çoğunlukla hedeflenen amaç kavram karikatürü ile yapılan öğretimin bir değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemektir (Genc, 2020). Bu nedenle çalışmalarda daha çok deneysel ve yarı deneysel çalışmaların olduğu nicel araştırma türleri tercih edilebilmektedir. Bunun yanında kavram karikatürü çalışmalarının anlamlılık ve etkilerine ilişkin benzer veya aynı sonuçlara ulaşılması araştırmacıların daha ayrıntılı veriler elde edebileceği nitel araştırmalar üzerine eğilimlerini baskılıyor olabilir. Nitel araştırmaların kullanılmama nedeni planlama, uygulama ve analiz süreçlerinin nicel araştırmalara göre daha zahmetli olması olarak görülebilir (Lokman Baynazoğlu ve Atasoy, 2020).

Türkiye’de kavram karikatürüne yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımında en çok başarı testi daha sonra tutum ölçeği, görüşme formlarının kullanıldığı görülmektedir. Baynazoğlu Ve Atasoy (2020), Genc (2020), Yokuş ve Ayçiçek (2020) yaptıkları araştırmalarda aynı sonuca ulaşımlardır. Genc’e (2020) göre başarı testlerinin en çok tercih edilmesi öğretim yöntemlerinin başarıya etkisini temel alan çalışmaların daha fazla olmasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda kavram karikatürü ile yapılan eğitimin etkilerinin gözlemlendiği ve ölçüldüğü başarı testlerinin kullanılması olası görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kavram karikatürü uygulamalarına yönelik algı ve tutumlarının belirlendiği görüşme formu ve tutum ölçeklerinin de çalışmalarda kullanılması araştırmada elde edilen bulgular paralelinde olduğunu göstermektedir.

## 5. ÖNERİLER

1. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki eğitimde kavram karikatürü kullanımı öğrencilerin derslere karşı ilgi, tutum ve başarılarında olumlu değişiklikler yaratmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında kavram karikatürü kullanmanın etkili olduğu düşünülmektedir.



2. Ulaşılan bulgular kavram karikatürü araştırmalarının daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığını göstermektedir. Kavram karikatürü araştırmalarının daha ayrıntılı incelenmesi için doktora düzeyinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

3. Yapılan lisansüstü tezlerin tamamı Türkçe olarak hazırlanmıştır. Yabancı dillerin de kullanılarak tezlerin hazırlanması sağlanabilir. Ayrıca tezlerin yabancı dille bildiri, makale, kitap, kitap bölümü vb. olarak yazılması sağlanabilir.

4. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu Fen bilimleri alanında olduğu görülmektedir. Kavram karikatürünün önemi dikkate alındığında araştırmaların diğer ders veya konularda da yapılmasının etkili olacağı beklenmektedir.

5. Kavram karikatürüne yönelik araştırmalarda daha çok nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Nitel araştırmaların da dahil edildiği karma yöntemlerin kullanılarak araştırmaların zenginleştirilmesi önerilmektedir.

6. Kavram karikatürü çalışmalarını daha çok ortaokul düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Farklı evren ve örneklemeler kullanılarak çalışmalar zenginleştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Abu, M. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Karikatürleri kullanımının Öğrencilerin Derse yönelik Tutum Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Tokat.
- Ada, S. (2020). *4. Sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında kavram karikatürü kullanımının ders başarısına etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Düzce.
- Alkış Küçükaydın, M. (2019). Fen Eğitiminde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Akademik Başarıya Etkisi: Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 220–233. doi:10.17679/inuefd.434352
- Aşık, T. (2017). *Üslü Ve Köklü ifadelerdeki Kavrama Yanılgılarının Belirlenmesi Ve Giderilmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması.Yüksek Lisans Tezi.* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü, Sivas.
- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A. ve Gülay, A. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ses Kavramını Anlamaları Üzerine Kavram Karikatürlerinin Etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10(1), 176–196.
- Atılğanlar, N. (2014). *kavram Karikatürlerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Basit elektrik Devreleri Konusundaki Kavram Yanılgıları Üzerindeki Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi.Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı,Ankara.
- Ayas, M. (2018). Kavram Karikatürlerinin Din Öğretiminde Kullanılması. *dergİabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)*, 6(12), 522–539.
- Aygün, D. (2019). *Kavram karikatürü uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin matematiksel dil kullanımına yansımaları: bir eylem araştırması.Yüksek Lisans Tezi.* Giresun Üniversitesi.
- Aygün, D., Karadeniz, M. H. ve Bütüner, S. Ö. (2020). Kavram Karikatürü Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Sembol, Terim/Kavram Kullanımına Yansımaları. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(3), 151–172. doi:10.17278/ijesim.749497

- Ayhan, H. (2017). *Ortaokul 6.Sınıf Kuvvet Ve Hareket Ünitesinde Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Ankara.
- Baba, M. (2012). *İlkÖğretim Öğrencilerine Vatandaşlık Bilinci Kazandırmada Kavram Karikatürü Kullanımının Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi.On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Samsun.
- Bakır, R. (2019). *Kavram Karikatürü Kullanılarak Ortaokul 5. sınıf Öğrencilerinin Madde ve Değişim Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarının İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.* Sakarya Üniversitesi,Sakarya.
- Balım, A. G., Çeliker, H. D., Kaçar, S., Evrekli, E., Türkoğuz, S., İnel, D., ... Oramancı, Ü. (2012). Fen ve Teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi içerisinde kavram karikatürleri :Bir etkinlik Örneği " IsinaTaneciklerin Dansı ". *Western anatolia journal of educational science*, 3(5), 68–87.
- Barut, Y., Korkmaz, İ., Gültekin, M., Karçkay, A. T., İlhan, T., Şahan, H. H., ... Ceyhu, B. A. (2019). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* (B. ORAL, Ed.)Pegem akademi. Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786053641827
- Baynazoğlu, L. (2019). *Kavram Karikatürü Kullanılan Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Argümantasyon Düzeylerinin İncelenmesi.* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Rize.
- Baynazoğlu, Lokman ve Atasoy, E. (2020). Türkiye ’ de kavram karikatürleriyle ilgili yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet Üniversitesi Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 390–409.
- Baysal, H. (2020). *Altıncı sınıf ingilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Balıkesir Üniversitesi Sosyal bilimleri Enstitüsü,Balıkesir.
- Baysari, E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılar ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,İzmir.
- Birişçi, S., Metin, M. ve Karakaş, M. (2010). Pre-service elementary teachers’ views on concept cartoons: a sample from Turkey. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 5(2), 91–97.
- Budak, E. B. (2019). *Senaryolaştırılmış Kavram Karikatürlerinin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Ölçüsel Tahmin ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi,İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26.Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canan, L. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilim-sözde bilim algılarının kavram karikatürleri aracılığıyla incelenmesi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi,Konya.
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu Sınıf Bilgi Ve İletişim Teknoojisi dersinde Mizah Ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısı,Tutumu,kaygısı Ve kalıcığa Etkisi.*
- Çelik, S. (2016). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin doğasına Yönelik Anlayışlarının*

- Geliştirilmesinde Kavram Karikatürü Kullanımı.Yüksek lisans Tezi.* Balıkesir Üniversitesi,Balıkesir.
- Ceylan, Ö. (2015). *Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi.Sakarya Üniveritesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Sakarya.
- Chin, C. ve Teou, L. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students’ argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(101), 1307–1332.
- Cin, M. (2013). *Argümantasyon Yöntemine Dayalı Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Öğrencilerin kavramsal Anlama Düzeylerine Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri.* Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,İzmir.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Karabiber, H. L. ve Deniz, Ş. M. (2014). Kavram karikatürleriyle Desteklenmiş Argümantasyon Temelli Uygulamaların İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 571–571. doi:10.14520/adyusbd.839
- Dabell, J. (2008). sing concept cartoons. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath.*
- Erim, H. B. (2019). *6. Sınıf Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde “İslam’ın Sakınılmasını İstedığı Bazı Davranışlar” Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürü Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi,Konya.
- Evrekli, E. (2010). *Fen Ve teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir.
- Evrekli, E. (2016). *Animasyon Destekli Kavram Karikatürlerinin Kavramsal Anlama,Derse Yönelik Tutum Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına etkisi.Doktora Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,İzmir.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Derigsi*, 1(2), 76–98.
- Genc, H. N. (2020). Fen Bilgisi Eğitimi Alanında Kavram Karikatürü İle İlgili Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği (2007-2019). *Uluslar Arası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi.*, 6(13), 267–290.
- Gökmen, A. (2020). *Öğretmen adaylarının kavram karikatürü ile tasarlanan fen- matematik entegrasyonu etkinlikleri geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,Kahramanmaraş.
- Göksu, F. C. (2014). *Doğrular,Açılar Ve Çokgenler konularının kavram Karikatür destekli Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Göre İşlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Denizli.
- Gölgeli, D. (2012). *Düşün-Eşleş-Paylaş Tekniği İle Birlikte Kullanılan Kavram Kaikattürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Fen Ve Teknoloji Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi.Erciyes Üniversitesi i Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Kayseri.

- Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, M. (2019). Düşün - Eşleş - Paylaş Tekniği ile Birlikte Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ile Fen Bilimleri Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Erciyes Journal of Education(EJE)*, 3(1), 68–86. doi:10.32433/eje
- Güngör, H. (2018). *Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Kavram Karikatürü kullanımının İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Konya.
- İnel, D., Balm, A. G. ve Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 1–16.
- İngeç, Ş. K. (2008). Use of concept cartoons as an assessment tool in physics education. *US-China Education Review*, 5(11), 47–54.
- İzgi, Ü. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Ve İlköğretim I. Kademe Fen Eğitiminde Kavram KariKatürü Kullanımının Etkileri.* Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Kabapınar, F. (2009). Kavram Karikatürlerinin Etkililiğini Nasıl Artırabiliriz ? Uygulamayı Etkin Kılma Noktasında Araştırmadan Yararlanma. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 104–118.
- Kabapınar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 135–146.
- Kara, M. (2017). *İköğretim 5.Sınıf Yer Kabuğunun Gizemi Ünitesinde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Antalya.
- Karabiber, H. L. (2019). *Argümantasyona Dayalı Kavram Karikatürü Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Nükleer Enerjinin Riskleri Ve Faydaları Hakkındaki Düşüncelerine Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Adıyaman.
- Karaca, Z. (2019). *Matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,Kırşehir.
- Karaduman, G. B. ve Ceviz, A. E. (2018). Matematik Öğretiminde kavram karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.*, 17(67), 1268–1277.
- Karakırık, G. (2019). *Kavram karikatürü temelinde tasarlanan öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin periyodik özellikleri kavramalarına etkisi.Yüksek Lisans Tezi.* Marmara Üniversitesi,İstanbul.
- Karakuş, S. (2019). *Fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanmanın 7.sınıf öğrencilerinin kütle-ağırlık konusundaki kavram yanlışlarına etkisi(Yüksek Lisans Tezi).* Hacettepe üniversitesi.
- Kayhan, Ö. (2019). *İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin “Çevremizdeki Işık Ve Sesler” Ünitesi İle İlgili Bilişsel Yapılarının Kavram Karikatürleri Ve Kelime İlişkilendirme Testi Teknikleri İle Belirlenmesi.Yüksek Lisans Tezi.* Necmettin Erbakan Üniversitesi,Konya.
- Keogh, B. ve Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An



- Evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431–446.
- Külekçi, E. (2019). *Kavram karikatürü destekli probleme dayalı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) etkinliklerinin beşinci sınıf fen bilimleri öğretimi üzerindeki etkileri.Yüksek Lisans Tezi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi,Manisa.
- Ören, F. Ş., Karatekin, P., Erdem, Ş. ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen Adaylarının Bitkilerde Solunum -Fotosentez Konusundaki Bilgi Düzeyleri nin Kavram Karikatürleriyle Belirlenmesi ve Farklı Değişkenlere Göre Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 155–174.
- Ören Şaşmaz, F. ve Yılmaz, T. (2013). Fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikayeler temelli rehber materyal geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 130–141.
- Özbey, Ç. (2007). *Özel eğitimde kavram ve beceri öğretimi*. ya-PA yayınları.
- Özçelik, H. (2019). *Kavram karikatürleri ile desteklenen tahmin et-gözle-açıkla (tga) yönteminin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri, bilimsel süreç becerileri ve kavram öğrenmelerine etkisi.Yüksek lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi,İstanbul.
- Özün, S. K. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Karaelmas Üniversitesi,Zonguldak.
- Şahin, E. (2019). *Kavram Karikatürleriyle Desteklenen Fen Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Başarı, Motivasyon Ve Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi.Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,Konya.
- Şahin, Z. (2018). *Geometri Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Erişi Düzeylerine Etkisi.Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü,İzmir.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şenocak, K. Z. (2018). *Fen Öğretiminde kavram Karikatürü Kullanımının 5.Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrenci Başarısı Ve Tutumu Üzerine Etkileri.Yüksek lisans Tezi*. Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Kırıkkale.
- Seven, A. (2013). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretiminde Kavram karikatür Materyali Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933> adresinden erişildi.
- Soy, O. (2019). *Kavram karikatürleri aracılığıyla ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi.Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,Muğla.
- Taşkın, Ö. (2014). *Fen Ve Teknoloji Öğretiminde kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi.Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,Manisa.
- Taşkın, T. (2021). Fen Eğitiminde Kavram Karikatürü ile İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İçerik Analizi. *Yuzuncu Yil Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 622–651. doi:10.33711/yyuefd.919438
- Terzioğlu, F. (2019). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş fen öğretiminin etkililiğinin*

*incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ üniversitesi,Bursa.*

- Timurtaş, P. F. (2019). *Kavram karikatürlerinin 6. sınıf öğrencilerinin dengelenmiş ve dengelenmemiş kuvvet kavramlarını anlamalarına etkisi.Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniveristesi,Diyarbakır.*
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2), 1–19.*
- Uğurel, I., Kesgin, Ş. ve Karahan, Ö. (2013). Matematik Derslerinde yararlanılabilecek Alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı:Kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 313–338.*
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi, 35(170), 32–47.*
- Yamık, G. A. (2015). *Fen Eğitiminde kavram Karikatürü Uygulamasının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Motivasyonları Üzerindeki Etkisi.Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi,İzmir.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11.Baskı.). Ankara: Seçkin Yayınları.*
- Yıldırım, N., Tepe, M., Kuş, S. ve Biberoglu, B. (2015). Kimyasal Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarını Beirlemeye Yönelik Kavram Karikatürü Destekli İki Aşamaı test Geliştirilmsi Ve Uygulanması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 534–547.*
- Yıldız, İ. (2008). *Kavram Karikatürlerinin Kavram yanılgılarının Tespitinde Ve Giderilmesinde Kullanması:Düzgün Dairesel Hareket.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.*
- Yılmaz, Z. (2019). *6.Sınıf fen ve teknoloji dersi sistemler ünitesinde kavram karikatürleri kullanımına yönelik öğrenci görüşleri ve akademik başarısına etkisi.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi,Ankara.*
- Yokuş, G. ve Ayçiçek, B. (2020). Kavram Karikatürlerinin Fen Eğitimi Dersi Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Meta-Analiz Çalışması. *Pamukkale üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi., 49, 223–246.* doi:10.9779/pauefd.592287
- Yüca, O. Ş. (2019). *Yerel sosyobilimsel konularla ilgili kavram karikatürü uygulamalarında öğrencilerin argümanlarının incelenmesi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Rize.*
- Yükselir, A. (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analiz yönteminin etkisi. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.*
- Yurtyapan, E. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının Biyoloji Konularına Yönelik Kavram Karikatürü Destekli Tahmin-Gözlem-Açıklama Uygulamalarının Başarı Ve üst Biliş Becerilerine Etkisi.Yüksek Lisans tezi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.*
- Yurtyapan, E., Kandemir, N. ve Kandemir, Ş. (2017). Kavram Karikatürü Destekli Fen Öğretimi Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi., 18(2), 738–773.*



# EĞİTİCİ AHŞAP OYUNCAKLARLA OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA SOMUTLAŞTIRMA BECERİLERİNİN KAZANILMASI

## ACQUISITION OF CONCRETIZATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH EDUCATIONAL WOODEN TOYS

İlker USTA<sup>1</sup>

### Öz

Bir amaca ulaşmak, mevcut amacın ne gibi veya nasıl bir çıktı/sonuç ile ilişkilendirildiğine göre belirleneceği için, ileri sürülen amaca ulaşılma durumunun belirli bir hedef çizgisi (eşik değer ya da başarı ölçütü) nezdinde değerlendirilerek ortaya koyulması gerekir. Böyle bakıldığında, bir olgunun veya bir kavramın elle tutulur ve gözle görülür bir hale getirilmesi, onun neden-sonuç örgüsüyle değerlendirilmesine ve yorumlanmasına imkan verirken, o konudaki duygu ve düşünceler ile tutum ve davranışların şekillenmesine de yardımcı olur. Bir şeyin bu mahiyette tanımlanıp içselleştirilmesi ise, somutlaştırma becerisini gerektirir. Bilişsel zeminde zihinsel yetkinlikleri ve zihinsel becerileri (veya psikolojik becerileri) gerektiren somutlaştırma, “varlığı elle kavranamayan ve gözle görülemeyen” manasındaki soyut (mücerret) olgusunun içeriksel karşılığı durumundaki somut (müşahhas) olgusunun eyleme dönük halidir ve dolayısıyla belli olaylar sonucunda bir şeyin varlığının elle tutulur ve gözle görülür şekilde hissedilebilir ve anlaşılabilir hale getirilmesini sağlayan faaliyetleri ihtiva eder. Özü itibarıyla, epeyce çaba gerektiren zorlu ve uzun bir süreç olan somutlaştırma, “onun ne olduğu açıkça belli olmalı” savına temellenen çok boyutlu bakış açısıyla, esasen erken çocukluk yıllarında, oyuncaklar eşliğinde gerçekleştirilen oynasal sınamalarla ve irdelemelerle kendini göstermeye başlayan oldukça yaygın ve olağan bir yaklaşımdır. Bu nedenle, somutlaştırmanın belli temalar dahilinde oyuncaklarla nasıl gerçekleştirilebileceği veya nasıl ilişkilendirilebileceği çalışmamızın ana konusunu teşkil etmektedir. Bu çalışmada, bir nevi öğrenme ve keşfetme süreci olan 0-6 yaş (0-72 ay) arasındaki okul öncesi çocukluk döneminde, gelişim alanları ile ayrılmaz bir bütünlük teşkil eden bütünleşik bir konu olan somutlaştırma becerisinin “tamamlama”, “düzenleme”, “sembolleştirme”, “içselleştirme”, “öngörüleme”, “güdüleme”, “devindirme” ve “dengeleme” temaları dahilinde, eğitici ahşap oyuncaklar ile kazandırılması durumu örneklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ahşap, eğitici oyuncaklar, okul öncesi, çocuk gelişimi, somutlaştırma becerileri.

### Abstract

Since the achievement of a goal will be determined by what kind of output the current goal is associated with, the achievement of the claimed goal should be revealed by evaluating it in terms of a certain target line, which is defined as a threshold value or success criterion. From this point of view, making a phenomenon or a concept tangible and visible allows it to be evaluated and interpreted with a cause-effect pattern, and helps to shape feelings, thoughts, attitudes and behaviors on that subject. However, if something is defined and internalized in this nature requires concretization skills. Concretization, which requires mental competencies and mental skills (or psychological skills) on a cognitive basis, is the action-oriented state of the concrete phenomenon, which is the contextual opposite of the abstract phenomenon, which means “the existence of which cannot be grasped by hand and cannot be seen with the eye” and thus it includes activities that make the existence of something tangible and visibly palpable and intelligible as a result of certain events. In essence, concretization, which is a long and difficult process that requires a lot of effort, is a very common and usual approach that starts to manifest itself mainly in early childhood, with playful tests and examinations in the presence of toys, with a multidimensional perspective based on the argument that “it should be clear what it is”. Therefore, the main subject of our study is how concretization can be realized or associated with toys within certain themes. In this study, the situation of gaining the ability of concretization, which is an integrated subject that constitutes an inseparable integrity with the development areas in the preschool childhood period between 0-6 years (0-72 months), which is a kind of learning and discovery process, is exemplified with educational wooden toys within the themes “completion”, “arrangement”, “symbolization”, “internalization”, “forecasting”, “motivation”, “motion”, and “balancing”.

**Keywords:** Wood, educational toys, preschool, child development, concretization skills.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, ORCID No: 0000-0002-0470-5839, [iusta@hacettepe.edu.tr](mailto:iusta@hacettepe.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Esasen yaşam boyu devam eden bir süreç olan gelişim; büyüme, gelişme, olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluluk evreleriyle, bireyin bedenen ve zihnen değişimini ifade eder (Baran, 2011). Buna göre, çocuk gelişimi; bireysel farklılıklara karşın, bir genelleme yapmayı olanaklı hale getiren göstergeleriyle 0-18 yaş aralığını kapsayan temel bir süreç olarak [Psikomotor Gelişim, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal ve Duygusal Gelişim ve Özbakım Becerisi biçiminde açıklanan] gelişim alanları ile [Oral Dönem, Anal Dönem, Fallik Dönem, Latent Dönem ve Genital Dönem şeklinde tanımlanan] gelişim dönemleri dahilinde gerçekleşir (Usta, 2019). Çocuk gelişimi, kendini fark etme ve dünyayı anlama çabası içerisinde olan çocuğu tanıyıp anlamak ve çocuğa uygun düşen yönlendirmeleri yapmak bakımından oldukça önemli bir olgudur (Senemoğlu, 2018). Bu çerçevede, oyuncaklar eşliğinde öğrenme ve keşfetme sürecini ihtiva eden 0-6 yaş (0-72 ay) arasındaki okul öncesi dönem açısından bakıldığında, çocuk gelişiminin [Oral Dönem (0-24 ay), Anal Dönem (24-36 ay), Fallik Dönem (36-60 ay) ve Latent Dönem'in ilk yılı (60-72 ay) olmak üzere] gelişim dönemleri ile [Psikomotor Gelişim, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal ve Duygusal Gelişim ile Özbakım Becerisi olmak üzere] gelişim alanlarıyla uyumlu bir biçimde gerçekleşmesi gerekir (Usta, 2020). Böyle bakıldığında, gelişimin tüm bileşenleriyle bir uyum içerisinde gerçekleşmesi, özde bilişsel gelişime yönelik eğitsel etkinliklere dayanak teşkil etmektedir (Aral, 2011).

Usta (2016)'nın bahsettiği gibi, gelişim dönemleri ve gelişim alanları göz önünde tutularak, çocuğun yaşı ile gelişim özelliklerinin ilişkilendirilmesi suretiyle, çocuğun güçlü ve zayıf yönleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları/gereksinimleri belirlenebilir. Buna göre, her çocuğun kendine özgü mevcudiyetiyle birbirinden farklı bireysel özellikleri gösterme olasılığı temel bir ilke olarak kabul edilerek, yaşa göre gelişim özelliklerinin gözden geçirilmesiyle, çocuğun güçlü yönlerini desteklemek, zayıf yönlerini geliştirmek, ilgi alanlarını açığa çıkarmak, ihtiyaçlarını karşılamak ve gereksinimlerini gidermek mümkündür. Bu bağlamda, özellikle oyuncaklar eşliğinde gerçekleşen öğrenme ve keşfetme süreci olan 0-6 yaş (0-72 ay) arasındaki okul öncesi dönem açısından bakıldığında, çocukta istendik davranış oluşturmaya amaçlayan eğitici ve öğretici faaliyetlerin büyük önem taşıdığı açıktır.

Bu noktada, eğitime dayalı öğrenmeyle kişide belli bir davranışın oluşturulması ve kişinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması, beyin ve sinir sistemi gelişimi eşliğinde gelişen bilişsel gelişim ile sağlanırken (Piaget, 1974), zihinsel tabanlı bir süreç olan bilişsel gelişim, soyutlama ve somutlama yordamıyla algılama, farkına varma, düşünme, hatırlama, muhakeme yapma, ilişkilendirme, yorumlama, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel eylemleri içerir (Atkinson vd., 1995). Buna göre, soyut bir durumun somutlaştırılarak içselleştirilmesini öngören eğitici ve öğretici faaliyetlere esas teşkil eden biliş, bellek ve kayıt ile dikkat birlikteliğiyle gerçekleşir ve kişinin bir nesne ya da bir olayın varlığını algılayıp anlamasıyla ve onun hakkında bilgili hale gelmesiyle kendini gösterir (Solso vd., 2007).

Özü itibarıyla, “bir belirlilik sağlama” demek olan somutlaştırma, her ne kadar kişiye özgü bilişsel gelişim düzeyi zemininde kişinin kendini tanımasına yardımcı olan psikodrama önde gelmek üzere, farklı psikoloji kuramlarında farklı anlamlar taşıyan ve farklı psikoterapilerde farklı tezahürleri olan psikolojik bir kavram olsa da (Kushnir ve Orkibi, 2021), sosyal ve beşeri alanlar önceliğinde pek çok alana entegre edilerek çeşitli anlamlar ve biçimler kazanmıştır. Bu bağlamda, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (TDK, 2021); somut (müşahhas) kelimesi, “elle tutulur ve gözle görülür durumda olma, ayırt edilebilir ve tanımlanabilir olma, kuşkuya yer bırakmayacak kadar belli ve açık olma, anlaşılır olma” şeklinde açıklanırken, somutlaştırma kelimesinin de “ayrıntılı olarak tanımlamak, temellendirmek, belirginleştirmek ve gerekçelendirmek” anlamalarına geldiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada, özellikleri ve göstergeleriyle okul öncesi çocukluk sürecinde öne çıkan gelişim dönemleri ve gelişim alanları (MEB, 2009; MEB, 2013) itibariyle 0-6 yaş (0-72 ay) arasını kapsayan okul öncesi dönem mahiyetinde, Usta (2013) tarafından takdim edilmiş bazı eğitici ahşap oyuncaklar, Usta (2020)'nin geliştirdiği ahşap oyuncak kategorizasyonu ekseninde, tasvir yordamıyla örneklenmiş olup bu oyuncakların tanıtılmasında, oyuncuğun belli kavramlar mahiyetinde çocuğun somutlama yapmasına katkı sağlayan içeriği temel alınmıştır.

## 2. SOMUTLAŞTIRMA VE EĞİTİCİ AHŞAP OYUNCAK ÖRNEKLEMESİ

Somutlama eyleminin algılama ve imgeleme zemininde öğrenme, hatırlama, düşünme, hayal etme ve gerçekleştirme süreçleriyle tutum ve davranış pekiştirici bir içeriğe sahip olduğu değerlendirildiğinde, somutlaştırmanın çok boyutlu ve derinlikli bir konu olarak geniş bir yelpazede konuşulabileceği ortadadır. Çalışmamızda, 0-6 yaş (0-72 ay) arasını kapsayan okul öncesi dönem çocuklarında eğitici ahşap oyuncaklar yordamıyla somutlaştırma becerilerinin kazanılması konusu irdelendiği için, gelişim alanları mahiyetinde somutlama yapmayı merkeze alan “tamamlama”, “düzenleme”, “sembolleştirme”, “içselleştirme”, “öngörüleme”, “güdüleme”, “devindirme” ve “dengeleme” temaları uyarınca örneklemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, somutlaştırmaya yönelik eylemler itibariyle, burada bahsi geçen temalar, Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK, 2021) nezdinde açıklanmış ve her somutlama teması Usta (2013, 2020)'nin eğitici ahşap oyuncak örneklemeleriyle tanıtılmıştır. Burada örneklenen oyuncaklar, ilgili temayla ilişkilendirilmiş sadece birkaç çeşit oyuncak olup somutlama yapmaya imkan tanıyan çok sayıda oyuncak örneği vardır.

### 2.1. Tamamlama

Kelime anlamı “itmam etmek, ikmal etmek, eksiksiz olmasını sağlamak, eksikliğini bırakmamak, bütünlük, bitirmek, tamam duruma getirmek” demek olan tamamlama süreci; birbiriyle ilintili bileşenleri belli bir örüntüye göre bir araya getirerek gerekli bütünlüğü temin etme gayesiyle yapılan faaliyetleri içerir. Buna göre, tamamlama (completion) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Geometrik Şekiller İçeren Bulyap Oyuncuğu;** ahşap tabla içerisine açılmış oyuklara/çentiklere daire, kare, dikdörtgen, üçgen, beşgen gibi farklı geometrik şekilleri (veya aynı şeklin/figürün farklı boyutları için) yerleştirmeyi esas alan bir düzenlemeyi içerir; a) ahşap bulyap parçalarının mevcut şekil/figür tipine uygun olarak çentiklere yerleştirilmesi, çocukta eşleştirme ve bir araya getirme becerisini destekler, b) çentikler itibariyle değiş tokuş edilebilen parçaların oluşu, çocuğun hayal gücünü geliştirir, c) çocuğun renk, şekil ve boyutları öğrenmesine yardımcı olur, ç) çocukta motor beceriler ile problem çözme yeteneklerini geliştirir.
- **Geometrik Şekil İçeren Sesli Bulyap Oyuncuğu;** tekil olarak kare, üçgen, dikdörtgen ve daire önceliğinde, farklı geometrik şekillerdeki bulyap parçalarının ahşap tabla üzerindeki yuvalarına eşleştirilerek yerleştirilmesine yönelik bir düzenleme olup (yuvasına yerleştirilen parçaya istinaden) söz konusu şeklin adının söylendiği kayıtlı ses düzeneğine sahiptir; a) her parçanın ahşap tabladaki yuvasına yerleştirilmesinin akabinde, çocuğun mevcut geometrik şeklin söylenildiği gibi öğrenmesine katkı sağlar, b) çocuğun hayal gücünü destekler, c) çocuğun neden-sonuç ilişkisi kurarak eşleştirme yeteneğini ve manipülatif (alternatif düzenleme) becerilerini geliştirir.
- **Sağ ve Sol El ile Parmakları İçeren Avuç Figürleri Oyuncuğu;** yapboz kurgusuyla ahşap parçalar üzerine resmedilmiş (sağ ve sol el ile parmakları içeren) el-parmak-avuç

figürlerini ihtiva eder; a) çocuğun insan vücudunu tanınması kapsamında hayal gücünü zenginleştirir, b) çocuğun sağ ve sol el ile parmaklar ve avuç içini fark etmesi suretiyle kendi vücudunu anlamasına yardımcı olur, c) çocukta el-parmak-avuç eşleştirmesiyle bir bütünü oluşturan bileşenlerin ilişkilendirilmesi becerisinin gelişmesine katkı sağlar.

- **Ahşap Yapboz (Statik ve Dinamik Kurgulu Setler) Oyunağı;** bir parçanın varlığı ile diğer parçaların varlıklarının sağlandığı yapboz düzenlemeleri olup [yapbozun ana temasını oluşturan figür yerleşiminin hiç değişmediği veya hep aynı yerde bulunduğu] statik kurguda veya [belli sayıda çeşitli yerleştirme biçimlerine olanak veren içselliliğiyle özgün yaklaşımla değişik şekillerin oluşturulmasının sağlandığı] dinamik kurguda oluşturulur; a) statik yapboz kurgusuyla, çocuğun bir yönergeye göre hareket etmesinde ve belli bir alışkanlığı edinmesinde etkilidir, b) dinamik yapboz kurgusuyla, çocuğun mevcut duruma göre (veya eldeki imkanlara göre) farklı kurgulamaları meydana getirme (veya çözümlenmeleri yapma) becerisini geliştirir.
- **Araç Figürlü Sesli Yapboz Oyunağı;** itfaiye (yangın söndürme aracı) veya cankurtaran/ambulans (acil kurtarma aracı) gibi araçların [genelde 7 adet] ahşap parçacıkla yapboz halinde bir tabla üzerinde oluşturulmasını amaçlayan bir kurguya sahiptir ve aracın parçalarının uygun biçimde tablaya yerleştirilmesi sonrasında, aracı temsil eden siren sesinin çalınmasıyla bu aracın adının söylendiği bir ses kayıt sistemini ihtiva eder; a) çocuğun hayal gücünü destekler, b) çocuğun eşleştirme yeteneği ile alternatif düzenleme becerilerini geliştirir, c) çocukta bir sürecin gerçekleşmesi aşamaları itibarıyla neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin gelişmesine katkı sağlar.
- **Elbise Giydirme Düzenlemesi Oyunağı;** bir karaktere ait birkaç değişik kıyafet tarzını oluşturacak şekilde, elbise görselinde parçalardan oluşan bir set olup serbest hareketlendirmeyi içeren yatay bir kurguda tasarlanabildiği gibi, arkası mıknatıslı olmak üzere dikey olarak konuşlandırılabilen bir kurguda tasarlanabilir (mıknatıslı elbise giydirme düzenlemesinde, kıyafetler arka yüzeylerinden mıknatıslı olduğu için, ayakta duruş pozisyonunda ayakları üzerinde duran model karakterin üzerinden düşmez); a) elbise parçacıklarının örneklenen model karakterle özdeşleşmek üzere, ayakkabıdan alt-üst kıyafete ve aksesuarlara kadar çeşitli sayıda ahşap yüzeyine yapıştırılmış elbise/kıyafet resimleri dahilinde bir kutu içerisinde tedarik edilmesi, çocuğun ayakkabısından tüm kıyafetine kadar çeşit çeşit modeller için giydirme işlemi yapmasına olanak sağlar, b) çocuğun alternatif düzenleme becerilerini geliştirir, c) çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir, ç) çocukta dil yeteneklerini geliştirir d) çocukta taklit yaparak ebeveyniyle iletişim kurmasına ve kendini fark etmesine katkı yapar, e) çocuğun sayı saymayı öğrenmesine yardımcı olur.

## 2.2. Düzenleme

Kelime anlamı “tanzim etmek, tertip etmek, bir bütünün bileşenlerini belli bir nizama göre bir araya getirmek, uygun bir biçimde hazırlamak, düzenli hale getirmek” demek olan düzenleme süreci; deneme-yanılma ile uygunluğa erişmeyi içeren kurgusuyla, dikkati yoğunlaştırmak suretiyle, doğru ve tutarlı eylemler ile mevcut bileşenler için ahenkli bir düzenlenişi ortaya koymak niyetiyle gerçekleştirilen değişiklikleri ihtiva eder. Buna göre, düzenleme (arrangement) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Ahşap Bloklar Oyunağı;** farklı biçimde ve renkte tasarlanmış çeşitli geometrik şekilli bloklardan oluşurken, şekil-boyut farklı veya şekil-boyut aynı olmak üzere, değişik sayıda ve çeşitli biçimlerde tasarlanmak suretiyle yaşa göre kurgulanabilir (örneğin, 47

adet bloktan oluşan bir ahşap bloklar setinde; silindir (10 adet), dikdörtgen prizma (20 adet), küp (12 adet), üçgen prizma (3 adet), küre (2 adet) olabilirken, 38 adet bloktan oluşan diğer bir ahşap bloklar seti ise; silindir (6 adet), dikdörtgen prizma (16 adet), küp (8 adet), üçgen prizma (6 adet), küre (2 adet) biçiminde takdim edilebilir); a) çocukta görev bilinci ile duygu ve düşünce pekiştirmesi kapsamında etkilidir, b) çocuğun değişik inşa kurgularını oluşturması için manipulatif (alternatif düzenleme) becerisini ve organizasyon yeteneğini geliştirir, c) çocukta dikkat gelişimi için önemli bir pekiştiricidir, ç) çocukta hayal gücünün gelişmesine yardımcı olur.

- **Ahşap Halkalı Kule Oluşturma Oyunağı;** kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert ve mor renklerinden oluşan gökkuşağı renkleri uyarınca canlı renklerden yapılmış (iç çapı aynı fakat dış çapı karşıdan bakıldığında bir koni gibi görünecek şekilde farklı boyutlarda) 7 adet ahşap halkadan müteşekkil olup üst üste dizilen parçalarla bir koni görselinde gökkuşağı formasyonunda bir renk düzenlemesi oluşturulmasını amaçlar; a) çocukta konsantrasyon becerisinin gelişmesine ve erken yaşlarda renk ayrımının öğrenilmesine yardımcı olur, b) çocuğun şekil ve boyut kavramlarını öğrenmesini destekler, c) çocukta planlama ve düzenleme becerilerini geliştirir.
- **Renkli Ahşap Bardaklar Oyunağı;** değişik boylarda ve çaplarda iç içe girebilen 7 adet farklı renkteki ahşap bardaktan oluşurken, boyut ve çap bakımından en büyüğünün içerisine bardakların sırasıyla yerleştirilmesini esas alır ve büyükten küçüğe bardakların tamamının (olması gerektiği gibi) birbirinin içerisine geçirilmesini amaçlar; a) çocuk, büyükten küçüğe bardakların birbirinin içerisine geçirilmesi mantalitesi kapsamında, amaç/hedef ve görev bilincine ulaşır, b) farklı renklerle renklendirilmiş değişik çap ve boylarda bulunan ahşap bardakların sırasıyla iç içe geçirilmesi ve içten dışarı çıkarılması, çocukta gizemli bir eylem olarak merak duygusunun ve gözlem yapma isteğinin açığa çıkmasına neden olur, c) çocuğun gözleme dayalı süreç takibi yapmasına ve süreci gerçekleştirmeye bağlı olarak sonuç çıkarımı yapmasına imkan verir.

### 2.3. Sembolleştirme

Kelime anlamı “simgeleştirmek, bir durumu veya duyguyu sembollere başvurarak anlatmak” demek olan sembolleştirme süreci; bireyi önceleyen muhteviyatıyla toplumsal bir konunun veya olayın, duyularla ifade edilemeyen bir şeyi belirten nesne veya işaret olan simge/sembol eşliğinde, genelgeçer kabul gören biçimde anlamlandırılmasına imkan tanıyan bir içeriğe sahiptir. Buna göre, sembolleştirme (symbolization) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Ahşap Çıngırak Oyunağı;** çocuğun kolayca tutup kavrayacağı biçimde saplı/tutamaklı veya sapsız/tutamaksız olarak tasarlanırken, sallanınca çıngırak sesinin açığa çıkmasını sağlayan bir kurgu içerir; a) parlak renkler ve farklı yüzeyler ile çıngırak sesi, bebeğin görsel ve işitsel duyularını geliştirmesine yardımcı olur, b) çıngırakın canlı renkler ve çıngırak sesi ile ön kontrollü bir yaklaşımla tasarlanması, görsel ve işitsel bakımdan çocukta uyarıcı bir etki yapar, c) çocuğun eline alıp sallamasıyla açığa çıkan çıngırak sesi, çocukta el-göz ve işitme koordinasyonunun gelişmesini destekler.
- **Ahşap Harf Küpleri Oyunağı;** genel olarak 3x3x3 cm ebatlarında aynı ağaç türünden imal edilen ahşap küpler olup yüzeylerinde (aynı veya değişik renklerde yazılabildiği gibi, kabartılarak veya oyularak da yazılabilen) alfabadeki harflerin dik büyük yazı



fontuyla yazılı olduğu harf öğretici küplerdir; a) çocuğun alfabedeki harflere göz aşinalığı kazanmasını sağlar, b) okul öncesi dönem itibariyle, alfabedeki harflerin görsellikleriyle çocuk tarafından fark edilmesine katkı yapar.

- **Sayı Öğretici Düzenlemeler Oyunağı;** örneklenen sayı ile bu sayıya karşılık gelen miktarın [çeşitli obje veya nesne resimleri ile birlikte] aynı zemin üzerinde gösterildiği düzenlemeler olup 1’den başlayarak ilk 10 rakamı, belli temalar dahilinde, görsel formuyla ve miktar ilişkilendirmesiyle öğretmek amacıyla değişik kurgularda oluşturulur; a) çocuğun sayıları görsellikleriyle tanınmasına ve miktar ilişkilendirmesiyle öğrenmesine yardımcı olur, b) çocuğun [farklı temalar kapsamında] sayı ve miktar ilişkilendirmesini yapmasına olanak sağlar.

#### 2.4. İçselleştirme

Kelime anlamı “özümsemek, özümlemek, evirip çevirmek suretiyle anlamak, farkına varmak” demek olan içselleştirme süreci; bir konuya ilişkin bilginin bireysel algılanış biçimine göre, özü itibariyle evrilerek fark edilmesine ve bilişsel konuşlandırma yapılmasına yönelik tutum ve davranışı içerir. Buna göre, içselleştirme (internalization) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Ahşap Kukla Oyunağı;** farklı boyutlarda ve tiplerde yapılabildiği için, çeşitli figürler uyarınca düzenlenmesine bağlı olarak bir kişilik ihtiva eden ve dolayısıyla çocuğun eline alıp onunla özdeşim kurarak değişik içeriklerde hikayemsi veya kendini anlatmaya yönelik konuşma denemeleri yaptığı bir oyuncaktır; a) çocuğu sözcükler kullanarak konuşmaya yönlendirerek çocukta dil becerisinin gelişmesine yardımcı olur, b) çocuğa (bir arkadaş yakınlığıyla) eşlik ederek sosyal ve duygusal gelişim sürecinde çocuğu destekler, c) çocuğun kendini ifade etmesine yardımcı olur, ebeveyni ve akranları ile iletişim kurmasına katkı yapar.
- **Hayvan Figürleri Oyunağı;** ahşap bir kutu içerisinde sunulan ve ilgili hayvan figürüne uygun şekilde biçimlendirilen ahşap parçaların yüzeylerine yapıştırılmış/resmedilmiş farklı renklerde tasarlanmış sevimli hayvanlar figürlerini (bilindik çiftlik veya evcil hayvanlar figürlerini) ihtiva eder; a) imgesel olarak hayal gücüne olumlu katkıda bulunur ve çocukların hayal gücünü zenginleştirir, b) örneklenen hayvan figürleri dahilinde, çocukların hayvanları tanımalarına imkan veren hayvan figürleri, bir nevi taklit etkinliğiyle doğacı yaklaşımı içerdiği için, çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının artmasını sağlar, c) boyut ve şekil ile hayvanların tanımlanması ve adlandırılması nezdinde, çocuğun sınıflandırma ve gruplandırma kavramlarını anlamasına yardımcı olur.
- **İki Katlı Ahşap Ev Örnekleme Oyunağı;** iki katlı olarak içten merdivenli olmak üzere 3+1 (veya üç oda ve bir salon kurgusuyla) tasarlanır, evin kapısının bulunduğu ön cephe (ön taraf) ile A biçimindeki çatı kapalı halde kurgulanırken, evin diğer üç cephesi ise açık vaziyette düzenlenir (mutfak ve banyo-tuvalet ile birlikte salon [ve ebeveyn yatak odası, çocuk odası, çalışma odası kurgulamasıyla] üç adet oda mevcut olup salon ve mutfak ile tuvalet alt katta yer alırken, ebeveyn yatak odasıyla birlikte çocuk odası ile çalışma odası ve banyo ise üst katta konuşlandırılır); a) mevcut mekanlar için gerekli olan standart eşyalar, ev örnekleme oyunağının ayrılmaz bileşenleri olarak oyuncakla birlikte takdim edildiği için, çocuğun mekanlara uygun şekilde eşyaları yerleştirmesine veya odaları ilgili eşyalarla düzenlemesine yardım eder, b) çocuğun (3+1 normuna göre kurgulanmış bir ev örneği kapsamında) evin içindeki mekanları ve bu mekanlarla ilgili



eşyaları tanımasına yardımcı olur, c) çocuğun ebeveyniyle özdeşleşmesini sağlar, ç) ev yaşamının değişik bakış açılarından yaklaşılarak canlandırılması mahiyetinde, çocuğa özgünlüğü esas alan doğaçlamalar yapma imkanı verir.

- **Mekan Örneklemeleri Oyuncağı;** renkli ahşap parçalar kullanılarak oluşturulurken, drama amaçlı etkinliklerde çocuğun kurgusal bir hikaye dahilinde, tek başına (ya da grup halinde) oynayacağı oyun içerisinde kullanabileceği mekansal temalı ahşap eşyalar ile model donatı elemanlarını kapsar [günlük hayatın içerisinde yer alan tüm mekanlar ve bunlara dair eşyalar ile araç ve gereçler tamamen veya kısmen ahşap esaslı tasarlanabilir]. Ahşap mekan örneklemeleri, kızlar ve erkekler için ayrı ayrı olabildiği gibi, oyun kurgusu itibariyle kızlarla erkeklerin birlikte oynayabileceği şekilde de oluşturulabilir; a) “Evsel İç Mekan Düzenlemeleri”, “Ahşap Ütü Seti ve Çamaşır Asma Izgarası ile Mandal”, “Makyaj Masası ve Puf”, “Bebek Bakım Seti”, “Mutfak Mobilyası ve Mutfak Araçları”, “Bireysel Taşıtlar veya Toplu Taşıma Araçları”, “Muhtelif Ofis veya İş Yeri Kurgulamaları”, “Kurumsal Mekanlar veya Ortamlar” gibi çok değişik temalarda oluşturulabildiğinden, çocuğun bir mekan uyarlaması yapmasına imkan tanır, b) çocuğun mevcut mekanın içeriği itibariyle mekânsal mevcudiyet durumunu kavramasına yardımcı olur, c) çocuğun belli bir mekana özgü tutum ve davranışları tecrübe etmesini sağlar.
- **Ahşap Modeller Oyuncağı;** günlük hayatın içerisinde yer alan muhtelif eşyalar ile araçların belli ölçekte küçültülmüş veya büyütülmüş örneklemeleri olup çoğu eşya ve araç-gereç bir model tiplmesiyle imal edilmek suretiyle, çocuğun kurguladığı oyunun içerisinde tamamlayıcı veya pekiştirici olarak kullanılabilir; a) oyuncak biçiminde kullanılacak çok çeşitli modeller mevcut olup bunlar çocuğun hayal gücünü geliştirir, b) çocuğun odaklanma yeteneğinin pekişmesine katkı sağlar, c) çocukta problem çözme ve alternatif düzenleme becerilerini geliştirir, ç) mevcut ahşap modeller, erişkinlerle özdeşim kurmaya yönelik taklit yapmaya olanak sağladığı için, ahşap modeller oyuncağı yordamıyla ebeveynin örneklenmesi, çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur ve çocukta kişilik gelişimini destekler.
- **Ahşap Tren Oyuncağı;** lokomotif ile iki veya üç vagon olmak üzere tekerlekleri üzerinde hareket eden bir tren figürü şeklinde düzenlenir, vagonların üzerine yüklenmiş eşya görüntüsünü değişik biçimlerde oluşturmak amacıyla, çeşitli renklerde ve geometrik biçimlerde hazırlanır; a) farklı renkleri ile değişik tokuş edilebilen çeşitli şekillerdeki ve değişik boyutlardaki parçalarıyla çocuğun hayal gücünü geliştirir, b) çocukta ince motor becerileri önceliğinde, psikomotor becerilerin gelişmesine katkı yapar, c) çocuğun problem çözme yeteneklerini geliştirir, ç) çocukta (renk, şekil ve boyut kapsamında) bilişsel gelişime yardımcı olur.

## 2.5. Öngörüleme

Kelime anlamı “tahmin etmek, öngörmek, önceden düşünmek, neden-sonuç örgüsüyle bir olayın ilerisini kestirmek” demek olan öngörüleme süreci; bir olaya dair olası iş ve işlemlerin, doğrulanabilirlik ilkesiyle sezgisel düşünme ve tümevarımsal akıl yürütmeye dayalı çıkarımlarla ortaya konularak, bu çıkarsamalara göre davranmayı sağlamak üzere, bir kestirimde bulunma çabasını ihtiva eder. Buna göre, öngörüleme (forecasting) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Delikli Ahşap Tablaya İp Geçirme Oyuncağı;** tek taraflı olarak yüzeyine çiftlik hayvanları veya evcil hayvanlar figürleri yapıştırılmış veya resmedilmiş ahşap panel ile

uzunluğu yaklaşık 60 cm olan renkli kalın ipten (yumuşak sicimden) oluşurken, ahşap tabla yüzeyinde örneklenen sevimli hayvan figürünü ortalama delik sayısı 40 adet olan bir çerçeve içerisine almak suretiyle izafi olarak onu korumayı öngören bir yaklaşımı ihtiva eder; a) tabla yüzeyinde (kenarlara yakın olarak) yüzeyi çevreleyen deliklere ipin (bir delikten başlayarak) birbiri ardınca sırasıyla geçirilmesi suretiyle, iple dikme faaliyeti yapılarak mevcut figürün çerçevelenmesi amacıyla ipi deliğe geçirmek için bir eline ipi alan çocuk, (başparmak ve işaret parmağı ile orta parmak arasında) parmaklarıyla ipi tutarken, diğer eline de delikli ahşap tablayı alarak (başparmak tablanın üst tarafında ve öbürleri tablanın alt tarafında olacak şekilde) parmaklarıyla tablayı kavramak suretiyle ip-delik ilişkilendirmesi yapar ve arkadan öne doğru birinci delikten geçirdiği ipi tablanın yüzeyinden ikinci deliğe aktarıp önden arkaya götürmek suretiyle ilk dikiş adımını başarıyla tamamlar ve diğer delikler için de ip geçirme işlemini bu örüntüye göre gerçekleştirir, b) soyut bir kavram durumundaki dikiş işleminin ahşap tabla üzerindeki deliklerden ip geçirilmek suretiyle çocuk tarafından somutlaştırılmasına imkan sağlar, c) çocuğun el-göz koordinasyonu ile ince motor becerilerini geliştirir, ç) çocukta görsel algılamaların gelişmesine katkı yapar.

- **Ahşap Boncuk Geçirme (Ahşap Boncuklu Labirent Düzenlemesi) Oyuncağı;** ahşap bir zemin üzerindeki tellerde hareket edebilen renkli iri ahşap boncuklarıyla çocuk için sınamalı bir aktivite aracı olup çeşitli renklerde olan ahşap boncuklar çocuğun minik ellerine uygun olarak farklı şekillerde ve boyutlarda yapılır; a) çocuğun koordinasyon ile düşünme ve yönlendirme yeteneklerini geliştirir, b) çocuğun renk ve şekil kavramlarını öğrenmesine yardımcı olur, c) çocukta el ve göz koordinasyonu ile ince motor becerilerinin ve dikkati esas alan konsantrasyon becerisinin gelişmesine katkı yapar, ç) erken çocukluk döneminde, zihinsel gelişimi destekler, d) çocuğun kendine odaklanmasına ve kendi yetkinliklerini fark etmesine yardımcı olur.

## 2.6. Güdüleme

Kelime anlamı “isteklenmek, heveslenmek, yönlenmek, içsel güçle amaçlanan davranışa hazır hale gelmek, içten gelen gücün tesiriyle hedefe yönelik harekete geçmeye hazırlanmak” demek olan güdüleme süreci: belli bir hedef nezdinde amaca uygun davranmayı destekleyen içsel gücün açığa çıkarılmasına ve hedefe doğru harekete geçmek için içsel yoğunlaşmanın sağlanmasına yönelik algısal pekiştirmeleri ihtiva eder. Buna göre, güdüleme (motivation) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Ahşap Topaç Oyuncağı;** bombeli konik bir görsele sahip olan yaklaşık 5 cm boyunda ahşaptan yapılmış topacın eksenine sarılan ipin çekilmesine bağlı olarak eksenal dönüş hareketiyle döndürülmesine temellendirilmiş olup yüzeyinde renkli yatay çizgiler olacak şekilde tasarlanan topacın üzerinde dönüsel hareket sırasında yatay olarak gidip gelen çeşitli renklerde çizgisel oluklar/şeritler ortaya çıkar (öyle ki, dönüşle başlayan bu renkli çizgilerin yatay eksenindeki hareket düzgünlüğü, dönme süresinin ve dolayısıyla fırlatma başarısının bir yansıması durumundadır); a) topacın fırlatılmasına bağlı olarak belli bir süre dönebilen topaç, çocukta dikkat gelişimine katkı sağlar, b) çocuğun kendi yetkinliklerini fark etmesine yardımcı olur, c) çocuğa neden-sonuç bağdaştırması itibariyle gözlem yaparak sonuç çıkarma becerisini kazandırır.
- **Ahşap Fırıldak Oyuncağı;** ahşaptan yapılmış sapın içerisine oturtulmuş silindirik çubuğa (etrafı iple sarılı şekilde) oturtulan (ucunda pervane şeklinde pırpır elemanı bulunan) fırıldakın [kendi üzerinde sarılı vaziyette bulunan ipin tutamağından çekilip

birakılmasına istinaden] çevrimsel olarak hareketlendirilmesine temellendirilmiş olup bu devinim fırıladağın silindir üzerinde konuşlanan (sapın ucundaki) pırpırın da kendi eksenini etrafında dönmesine ve uğultulu bir sesin ortaya çıkarak kavışlenerek öne doğru uçmasına neden olur; a) çocukta bir görevi yerine getirmek üzere odaklanmaya dayanak teşkil eden iç motivasyon sağlama becerisini geliştirir, b) fırıladağın dönmesiyle dönüsel harekete ve ortaya çıkan uğultulu sese odaklanan çocukta dikkat ve el-göz koordinasyonunun gelişmesine yardımcı olur.

- **Ahşap Çivi Çakma Platformu Oyunağı;** izafi çivi çakma eylemi kapsamında ahşap çiviler olarak adlandırılan (2 cm çap ve 10 cm uzunluk ölçülerinde imal edilen) ahşap çubuklardan oluşan bu oyuncak, ikişerli olmak üzere 6 veya 8 adet farklı renkteki silindir formasyonunda tasarlanan ahşap çivilerin, ayaklı ahşap tabla (tezgah) üzerindeki (kalınlığı 2 cm olan ve yerden yüksekliği 12 cm olan yatay tabladaki) deliklere dikey olarak yerleştirildikten sonra (ahşap çivi yüzeyinin yatay tabla yüzeyi ile aynı hizaya gelinceye kadar) ahşap tokmak kullanılarak aşağıya doğru rahatlıkla çakılmasına yönelik bir kurguya sahiptir; a) ahşap çivilerin çakılmasının çocuğun öngörüsüne göre değişik kurgulamalarla veya bir örüntüye göre yapılabilmesi ve ahşap çivilerin çakılmasından sonra ahşap tezgahın ters çevrilerek çivi çakma oyununa devam edilebilmesi, çocukta gruplandırma ve sıralama yapma becerilerini geliştirir, b) çocukta ağırlık-kuvvet kavramının pekişmesine yardımcı olur, c) çocuğun bilişsel gelişimini destekler, ç) çocukta ince motor becerileri mahiyetinde, psikomotor gelişimi destekler.

## 2.7. Devindirme

Kelime anlamı “yerinden oynatmak, hareketlenmesine yol açmak, hareketlendirmek, birim zaman içinde bir yerden başka bir yere konumunu değiştirmek” demek olan devindirme süreci: bir nesneye temas ederek onun harekete geçmesine ve bulunduğu noktadan başka bir noktaya yönelmesine imkan verecek ardışık hamleleri içerir. Buna göre, devindirme (motion) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Yivli Tutamaklı Manyetik Takipleyci Oyunağı;** ahşap tabla üzerinde oluşturulmuş maze (veya labirent biçiminde) birbirleriyle geçişli güzergahlar içeren kanallar bulunan bu oyuncak (tablaya ortalama 50 cm uzunlukta bir ipe bağlanmış olan) ucu mıknaatlı ahşap kalem ile mevcut kanallar içerisine (misket veya bilye gibi görünmekle birlikte) mıknaat özelliğine sahip küçük kürelerin yerleştirilerek kanal yolunda ilerletilmesini amaçladığından, farklı yaş grupları mahiyetinde karmaşıklık bakımından değişik düzeylerde ve çeşitli biçimlerde tasarlanabilir, merkezde bir odak veya hedef noktası olmak üzere, kenarlardan başlayarak ortaya doğru ilerlemeyi esas alan iç içe halkalarla örülmüş daire, spiral, kare, dikdörtgen, üçgen gibi değişik formlarda maze/labirent görselleriyle oluşturulabilir veya S, L, M, kavizli zigzag, köşeli zigzag gibi daha sade görsellerle kurgulanabilir; a) hedefe varma ve doğru konuşlandırma bağlamında çocukta odaklanma ve karar verme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur, b) ipe bağlı kalemin sınırlandırması eşliğinde gerçekleşen konsantrasyon ile manyetik alan dahilinde objeleri/nesneleri hareket ettirme ve yönlendirme konusunda çocuğa kendi yetkinliğini sınama imkanı verir, c) çocuğun kendi farkındalığına ulaşmasına destek olur.
- **Çok Katlı Kıvrımlı Ahşap Kanallı Misket Yuvarlayıcı Oyunağı;** çentikli geçme ile birbirlerine eklenmek suretiyle birbirleriyle bağlantılı yatay kanallar üzerinde ve yönlendiriciler eşliğinde dikey yöndeki tüneller aracılığıyla çok katlı bir yapı üzerinden (doğrusal ve dairesel olarak yatay hareket ile katlar arası geçiş için dikey hareket

bağlamında) misket yuvarlamayı esas alan bir oyuncak olup bu konstrüksiyonel yapı, çocuk tarafından örneklenen kartela şekillerine göre inşa edilebildiği gibi, çocuğun kendi yaratıcılığı dahilinde farklı biçimlerde de kurgulanabilen bir özelliğe sahiptir; a) çocukta konstrüksiyon oluşturma becerisini geliştirir, b) (bağlantıları/ilişkileri itibariyle) halihazırdaki mekanizmanın gözden geçirilerek gerektiğinde sistemin işlerliği için müdahale etme yaklaşımı uyarınca, çocuğun gözlem yapma, problem belirleme ve probleme çözüm bulma konularında deneyim kazanmasına yardımcı olur, c) inşa, hareket, eğlence, öğrenme, keşfetme, katılımcı olma (ekibin/takımın parçası olma) ve yaratıcılık gibi konularda, çocuğun tecrübe edinmesini sağlar.

## 2.8. Dengeleme

Kelime anlamı “muvazeneli yapmak, terazilemek, istikrarlı kılmak, değişkenleri birbiriyle uyumlu hale getirmek, devrilmeden durmasını sağlamak, denge durumuna getirmek” demek olan dengeleme süreci: değişik unsurların muhtevisiyatı itibariyle uygun müdahalelerle farklılıklarının giderilerek birbirlerini eşitleyen bir duruma gelmesi konusunda kararlı bir tavır sergilemeyi bünyesinde barındırır. Buna göre, dengeleme (balancing) teması yordamıyla okul öncesi dönemdeki çocuğun somutlaştırma yapmasına katkı sağlayan eğitici ahşap oyuncaklar şu şekilde örneklenebilir:

- **Konik Kule Pekiştirmeli Ahşap Tahterevalli Oyunağı;** yerden 20 cm yükseklikte yatay düzlemde yere paralel olarak dururken, ortasındaki mesnetin/dayanağın sağ ve sol kolunda/tafında bulunan dirsekler üzerinde aşağıdan yukarıya doğru üç veya dört sıra halinde konik bir görsel içerecek şekilde renkli ahşap halkalarla denge/eşitlik halinde düzenlenmiştir; a) ağırlık kavramının denge eşliğinde somutlaştırılması için, tahterevallinin kolları üzerindeki halkaların eksiltilmesinin gerekliliğine atfen, sağ veya sol taraftan (dirseğin üzerinden) halkalar alındıkça halkanın alındığı taraftaki konik bileşenlerin sayısının eksilmesine bağlı olarak tahterevallinin bir tarafında dengenin bozulması, tahterevallinin her iki kolunda eşit sayıda halkanın yer alması halinde ise dengeye ulaşılması, çok yönlü öğrenmeyi esas alan bir içsellikle çocuğun ağırlık ve denge sınaması yapmasına imkan tanır, b) ağırlık-kuvvet ilişkilendirmesi ile dengelemeyi tecrübe etmek, çocuk için büyük bir keşiftir, c) çocuğun neden-sonuç bağdaştırmasıyla ağırlık-kuvvet-denge ilişkilendirmesini kavramasına olanak sağlar.
- **Ahşap Sallanan At Örnekleme Oyunağı;** at figürüyle tasarlanmış olan başlığıyla ahşap gövde üzerinde ileri-geri yönde devinerek sallanmayı esas alırken, farklı biçim ve tarzda tasarlanabilir; a) ayaklar yerden yüksekte iken atın üzerinde oturmak suretiyle, başlıkta bulunan tutamaklardan tutunarak sanki at sürüyormuşçasına pozisyon alarak dengede durmaya çalışmak, çocuğa serbest vaziyette otururken ileriye dönük pozisyonlama yapmak suretiyle denge sağlama konusunda yardımcı olur, b) çocuğun özgüven geliştirmesini destekler, c) çocukta at figürü bağlamında hayvan sevgisinin pekişmesine katkı sağlar.
- **Cırcırlı Ahşap Paytak Oyunağı;** üzerindeki kasnak (çember) ile birlikte itme (ivmelendirme) sopasıyla iteklenerek ileriye doğru gitmeye yönelik bir içeriğe sahiptir ve itme sapına bağlanmış içi tırtıklı kasnağın çevrimsel olarak dönmesiyle (kasnağın içerisinde bulunan üç adet kürenin tırtıklara çarpması neticesinde) “cır cır” biçiminde bir ses çıkartır (çocuk tarafından iteklenmek suretiyle harekete geçirildiğinde, hareketlendirilme hızına uygun şekilde ses açığa çıkartan çığırktan bir içselliktedir); a) çocuğun el-göz ve işitme koordinasyonu ile ayak uyumlandırması yapmasına yardımcı olur, b) çocukta psikomotor becerisinin gelişmesine katkı sağlar, c) cırcırlı ahşap paytak

oyuncağı eşliğinde yürüme denemesi yapan çocukta, görsel ve işitsel ilişkilendirme dahilinde, hızlı veya yavaş ritmik yürüyüş sınamalarıyla, normal yürüme biçimi gelişir.

- **Ahşap Esaslı Pedalsız Bisiklet Oyuncağı;** değişik görsellikte dört, üç ve iki tekerlekli olarak farklı yaş grubundaki çocuklar için tasarlanan ideal bir denge aracıdır; a) ayaklar yere basar vaziyette oturarak ayakları kullanmak suretiyle bisikletin hareket ettirilmesi, çocukta denge sağlama olgusunun pekişmesine olanak tanır ve denge kavramı mahiyetinde gerektiği kadar kuvvet harcanarak ve yeteri kadar antrenman yapılarak kuvvet-denge ilişkisinin sağlanabildiğini gösterir, b) öncelikle dört veya üç tekerlekli pedalsız bisiklete binerek denge sağlama yetkinliğine erişmiş, ince motor becerisi belli bir gelişim düzeyine ulaşmış bir çocuk için, (destek tekerlekleri olmaksızın) kolayca iki tekerlekli pedalsız bisiklete binmesine yardımcı olur.
- **Ahşap Esaslı Scooter (Tekerlekli Kızak) Oyuncağı;** değişik görsellikte dört, üç ve iki tekerlekli olarak farklı yaş grubundaki çocuklar için tasarlanan önemli bir denge aracı olup tek ayakla dengede dururken diğer ayakla ilerleme çabası içinde olmayı gerektiren bir içsellığe sahiptir; a) ayakta duruş pozisyonunda iken, iki elle dikey kol üzerindeki yatay tutamaklardan tutunmak suretiyle, bir ayakla tekerlekli kızacağın tablasına basarak ve öbür ayakla da yerden kuvvet alıp hızlanmak suretiyle ileriye yönelik hareketlenmenin gerçekleştirilmesi ve aynı ayakla yere baskı yapılarak hareketin durdurulması temel prensip olduğundan, kendine güven duymaya yönelik bir sınama aracı olarak, çocukta el-göz koordinasyonu ile ayak uyumunu bir eşgüdüm içerisinde sağlama becerisini destekler, b) çocuğa kuvvet-denge ilişkilendirmesi bağlamında kendi yetkinliklerini fark etme olanağı sunar, c) çocukta özgüven gelişimini destekler.

Yukarıda açıklandığı gibi, somutlama yapmaya imkan veren uygun bir oyuncacağın bulunması halinde, çocuğun mevcut oyuncakla oynarken doğrudan veya dolaylı olarak ilgili tema uyarınca söz konusu somutlaştırmayı gerçekleştireceği ortadadır.

### 3. SONUÇ

Esasen, 0-6 yaş (0-72 ay) okul öncesi dönem çocuğunu merkeze alarak, çocuğun psikoseksüel gelişimini desteklemek üzere yapılandırmacı bakış açısıyla tasarlanmış çok sayıda oyuncak vardır. Değişik malzemelerden imal edilen bu oyuncaklar arasında, sürdürülebilir ormancılık faaliyetleriyle yetiştirilen ağaçlardan temin edilen doğal ve organik bir malzeme olan ahşaptan yapılmış ahşap oyuncaklar, kendine özgü basit ve sade kurgusu ile eğitici ve yaratıcı yönüyle, belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Öyle ki, ahşap oyuncaklar çocuk gelişiminin ayrılmaz bir bileşenidir ve gelişim alanlarıyla bütünleşik tüm edinimlerde ve kazanımlarda basitliği ve sadeliği ile öğrenmelerde ve keşfetmelerde işlevseldir.

Bilişsel gelişimin olağan bir yansıması olarak sürekli bir öğrenme ve keşfetme süreci içerisinde bulunan 0-6 yaş (0-72 ay) arasındaki okul öncesi çocuklarda zihinsel temelli bir yaklaşım içselliğiyle kendini gösteren somutlama çabasının, çocukta hayal gücü eşliğinde yaratıcı bir kişiliğin gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kazanım olarak, somutlaştırma becerisine dönüştürülmesi gerekir. Bu çerçevede, bu çalışmada, öğrenme ve keşfetme sürecine dayanak oluşturan hususiyetiyle, gelişim alanları ile ayrılmaz bir bütünlük teşkil eden bütünleşik bir konu olan somutlaştırma becerisinin “tamamlama”, “düzenleme”, “sembolleştirme”, “içselleştirme”, “öngörüleme”, “güdüleme”, “devindirme” ve “dengeleme” temaları dahilinde eğitici ahşap oyuncaklar ile kazandırılması durumu örneklenmiştir.



Bu çalışmada ana eksenini oluşturan somutlaştırma temaları ve bunları içeren eğitici ahşap oyuncak örneklemeleri şu şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmiştir:

- Tamamlama (Completion): Geometrik Şekiller İçeren Bulyap Oyunağı (*Bulyap kategorisi*), Geometrik Şekil İçeren Sesli Bulyap Oyunağı (*Düzenekli kategorisi*), Sağ ve Sol El ile Parmakları İçeren Avuç Figürleri Oyunağı (*Yapboz kategorisi*), Ahşap Yapboz (Statik ve Dinamik Kurgulu Setler) Oyunağı (*Yapboz kategorisi*), Araç Figürlü Sesli Yapboz Oyunağı (*Düzenekli kategorisi*), Elbise Giydirme Düzenlemesi Oyunağı (*Elbise giydirme kategorisi*),
- Düzenleme (Arrangement): Ahşap Bloklar Oyunağı (*Bloklar kategorisi*), Ahşap Halkalı Kule Oluşturma Oyunağı (*Kule yapma kategorisi*), Renkli Ahşap Bardaklar Oyunağı (*İç içe geçmeli kategorisi*),
- Sembolleştirme (Symbolization): Ahşap Çıngırak Oyunağı (*Çalgı aleti kategorisi*), Ahşap Harf Küpleri Oyunağı (*Harf öğretme kategorisi*), Sayı Öğretici Düzenlemeler Oyunağı (*Sayı öğretme kategorisi*),
- İçselleştirme (Internalization): Ahşap Kukla Oyunağı (*Kukla kategorisi*), Hayvan Figürleri Oyunağı (*Figürler kategorisi*), İki Katlı Ahşap Ev Örneklemesi Oyunağı (*Ev kategorisi*), Mekan Örneklemeleri Oyunağı (*Mekan örnekleme kategorisi*), Ahşap Modeller Oyunağı (*Model eşyalar kategorisi*), Ahşap Tren Oyunağı (*Vasıta kategorisi*),
- Öngörüleme (Forecasting): Delikli Ahşap Tablaya İp Geçirme Oyunağı (*Dizme ve geçirme kategorisi*), Ahşap Boncuk Geçirme (Ahşap Boncuklu Labirent Düzenlemesi) Oyunağı (*Dizme ve geçirme kategorisi*),
- Güdüleme (Motivation): Ahşap Topaç Oyunağı (*Fırıldak kategorisi*), Ahşap Fırıldak Oyunağı (*Fırıldak kategorisi*), Ahşap Çivi Çakma Platformu Oyunağı (*Çivi çakma kategorisi*),
- Devindirme (Motion): Yivli Tutamaklı Manyetik Takipleyci Oyunağı (*Tertipler kategorisi*), Çok Katlı Kıvrımlı Ahşap Kanallı Misket Yuvarlayıcı Oyunağı (*Yeknesak kategorisi*),
- Dengeleme (Balancing): Konik Kule Pekiştirmeli Ahşap Tahterevalli Oyunağı (*Çöğüncek kategorisi*), Ahşap Sallanan At Örneklemesi Oyunağı (*Sallanan at kategorisi*), Cırcırlı Ahşap Paytak Oyunağı (*Paytak kategorisi*), Ahşap Esaslı Pedalsız Bisiklet Oyunağı (*Pedalsız bisiklet kategorisi*), Ahşap Esaslı Scooter (Tekerlekli Kızak) Oyunağı (*Scooter Tekerlekli Kızak kategorisi*).

Burada örneklendirilen ahşap oyuncaklar, söz konusu somutlaştırma teması ile nedensellik bağı kurularak takdim edilmiş olup daha pek çok sayıda oyuncak çeşidinin ve somutlama boyutunun mevcut olduğu aşıkardır. Böyle bakıldığında, oyuncaklar eşliğinde okul öncesi çocuklarda somutlaştırma becerilerinin kazanılması konusunun geniş bir yelpazede irdelenmesi, bir nevi öğrenme ve keşfetme süreci olan okul öncesi çocuk gelişiminde, oyuncaklar ile gelişim alanlarının ilişkilendirilmesi ve değerlendirilmesi yönünden yarar sağlayacaktır.

#### KAYNAKÇA

Aral, N. (2011). *Bilişsel gelişim*. İçinde: Neriman Aral, Gülen Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss. 99-158). İstanbul: YaPa Yayınları.



- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş II*. (Çev. Editörü: Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimine giriş*. İçinde: Neriman Aral, Gülen Baran (Ed.), *Çocuk gelişimi* (ss. 17-51). İstanbul: YaPa Yayınları.
- Kushnir, A., Orkibi, H. (2021). Concretization as a mechanism of change in psychodrama: procedures and benefits. *Frontiers in Psychology*, 12: 633069.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: çocuğun gelişimi*. MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Ankara [http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf), Erişim Tarihi: 12.01.2013
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>, Erişim Tarihi: 12.01.2013
- Piaget, J. (1974). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Solso, R.L., Maclin, M.K., Maclin, O.H. (2007). *Bilişsel psikoloji* (Çev. Editörü: Ayşe Ayçiçeği-Dinn). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 21.06.2021
- Usta, İ. (2013). *Eğitici ahşap oyuncaklar ders notu*. Hacettepe Üniversitesi Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği, Ankara.
- Usta, İ. (2016). Depictions on wood: acceptance and internalization of wood, which is an intercultural interaction tool, as “a valuable object” (Wood is Valuable). *Mugla Journal of Science and Technology*, 2(2): 139-144.
- Usta, İ. (2019). Okul öncesi çocukluk dönemi ve eğitici ahşap oyuncaklar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4): 211-238.
- Usta, İ. (2020). Çocukluk deneyimi yaşamış genç yetişkinlerin okul öncesi dönem bağlamında yeğledikleri ahşap oyuncak çeşitleri. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 9(1): 1-28.

# BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ STEM EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE TUTUMLARI

COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY TEACHER  
CANDIDATES' IDEAS AND ATTITUDES TOWARDS STEM EDUCATION

Hayati ÇAVUŞ<sup>1</sup>  
Özge ÖZGÜNER<sup>2</sup>  
Çetin GÜLER<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde 7. ders dönemine kayıtlı olan 30 öğretmen adayının bir dönem boyunca STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) eğitimi ve uygulamaları, mühendislik, teknoloji ve bu disiplinler arasındaki ilişkiye yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla karma araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada veriler, uygulama öncesinde ve sonrasında, demografik veri anketi, Faber vd. (2012) tarafından geliştirilen STEM tutum ölçeği ve alanında deneyimli uzmanlar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının; STEM eğitimine yönelik tutumlarının, cinsiyet ve kişisel bilgisayar sahibi olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmış, sadece 20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının STEM öntest ve fen öntest sonuçlarının 22 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamaları sayesinde bu eğitime yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği, önyargılarının azalıp bu alanlara yönelik ilgilerinin arttığı tespit edilmiş olup, öğretmen adayları, STEM eğitiminin öğretim programlarında yer alması gerekliliğini vurgulayıp, bu eğitimi alan öğretmenlerin; öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede, problem çözme becerilerinde ve derslere yönelik ilgilerini arttırmada önemli rol oynayacağını ve mezun olduktan sonra STEM eğitimini kendi derslerinde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi.

## Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes and views of 30 pre-service teachers enrolled in the 7th semester of the Computer Education and Instructional Technologies Education department towards STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education and practices, engineering, technology and the relationship between these disciplines. A mixed-method design was used to determine the views of prospective teachers about STEM education and practices. In the study, data were collected before and after the application, with a demographic data questionnaire, a STEM attitude scale developed by Faber et al. (2012), and a semi-structured interview form prepared by experienced experts in the field. According to the findings obtained, teacher candidates; It was determined that the attitudes towards STEM education did not show a significant difference according to gender and having a personal computer, and it was concluded that only the 20-year-old pre-service teachers' STEM pre-test and science pre-test results were higher than the 22-year-old group. It has been determined that teacher candidates' thoughts towards this education have changed positively, their prejudices have decreased and their interest in these fields has increased thanks to STEM education and practices. They stated that it will play an important role in developing students' critical and creative thinking skills, problem-solving skills, and increasing their interest in the lessons and that they want to use STEM education in their own lessons after graduation.

**Keywords:** STEM education, computer and instructional technology education.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Van yüzüncü yıl üniversitesi, ORCID NO: 0000-0001-5602-5221, [hayatiicavus@gmail.com](mailto:hayatiicavus@gmail.com)

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Van yüzüncü yıl üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-4162-9038, [ozgeozguner@yyu.edu.tr](mailto:ozgeozguner@yyu.edu.tr)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Van yüzüncü yıl üniversitesi, ORCID NO: 0000-0001-6118-9693, [cetin@yyu.edu.tr](mailto:cetin@yyu.edu.tr)

## GİRİŞ

Bazı gelişmiş ülkeler 21. yüzyıl insanını yetiştirme konusunda var olan eğitim sistemlerinin yetersiz kalacağı kaygısını duymaktadır. Bu kaygının en önemli nedenlerinden biri küreselleşen dünyada ekonomik bağımsızlık ülkelerin en önemli sorunu haline gelmesidir. Ekonomik bağımsızlık ise çağın koşullarına göre programlanmış ileri teknoloji üretimi ile sağlanabilmektedir. Avustralya, Çin, İngiltere, İsrail, Kore, Singapur, Amerika Birleşik Devletleri gibi pek çok ülke bu kaygıların STEM eğitimi ile azaltılabileceğini öngörmüş ve STEM eğitimi yaklaşımını hükümet programları çerçevesinde yasal düzenlemelerle devlet politikası haline getirmiştir.

STEM eğitimi yaklaşımı yaratıcı düşünme, yenilikçilik, tasarım yapma, girişimcilik, doğru soruları sorabilme, takım çalışmasının etkili bir parçası olma, öğrenmede sorumluluk alma, süreçleri doğru analiz edebilme, bilimsel okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık gibi gelecekte payı olacak becerileri ve kavramları kazandırmada disiplinler arası önemli bir eğitim yaklaşımıdır (Akarsu, Akçay ve Elmas, 2020).

Bununla beraber, yakın gelecekte gereksinim duyulacak ileri teknoloji uzmanlarının yetiştirilmesinin yanında; uzak gelecekte günümüzde sadece hayal edebildiğimiz doğa bilimleri ile paralel gelişen biyo ve nano-teknoloji uzmanlıklarının önem kazanacağı öngörülebilir.

Son yıllarda; gerek eğitim alanında gerekse üretim teknolojisi platformlarında kullanılmaya başlanan robotlar sayesinde yeni bir teknolojik evreye girilmiştir. Bu yeni evreye doğan kuşağın (dijital yerlilerin) öğretim programlarında robotik sistemlerin yer alması gerekliliği, makul bir öngörü olarak görülebilir. Robotların, fen ve mühendislik eğitimine katkısı olduğu ve teknoloji transferleriyle de farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir hale geldiği ifade edilmektedir (Mataric, 2004). Birçok disiplinle entegrasyonu sağlanan ‘Robotik’ adı verilen bu teknoloji, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi başta olmak üzere bazı ülkelerde sanat eğitiminin katılımıyla elde edilen disiplinler arası STEM ya da STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics) eğitiminin bir parçası olması gerekli görülmektedir (Cameron, 2005). Bu nedenle eğitim ve öğretim alanında da geniş bir kullanıma erişen robotik uygulamaları özellikle STEM, programlama, makine, elektrik-elektronik gibi farklı disiplinlerde ve derslerde bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Foss, Wilcoxon ve Rasmus, 2019; Hangün, 2019; Şimşek, 2019).

21. yüzyıl insanını yetiştirme konusunda günümüz eğitim bilimcilerinin çağın koşullarına ve gereksinimlerine göre geliştirdikleri STEM eğitimi gelişimini sürdüren ve çok sayıda ülkede uygulanmaya başlanan bir eğitim yaklaşımıdır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin küresel dünyada, rekabetçi ekonomilerin yarıştığı, büyük ölçüde dijitalleşen dünyamızda yaratıcı, üretken ve alanında yetkin bireylerin çalıştığı, yeni insan kaynağına gereksinim duyulmaktadır (Uluyol & Eryılmaz, 2015; Akgündüz, 2018). Gelecek dünyanın toplulukları arasında var olma çabası içinde olan ülkeler eğitim politikalarını ve öğretim kurumlarını hızla bu yenedünyaya hazırlamaktadırlar (Şenol & Büyük, 2013). Aynı çaba içinde olan ülkemiz; henüz STEM eğitimi bağlamında eğitim kurumlarını, eğitim kadrolarını, eğitim yöneticilerini, yeterli bilinç ve çalışma temposuna ulaştıramamıştır. Ülkemizin öğrenci performanslarının ölçüldüğü PISA (2018) sonuçları irdelendiğinde dünya ortalamasının altlarında yer aldığı görülmektedir. Eksiklikler 2016 yılından günümüze değin tartışılıyor olmasına karşın, tüm birimlerde ve ülke çapında henüz bir eğitim reformu çalışması gerçekleştirilmemiştir. Türkiye’de “2015-2019 MEB Stratejik Planı” kapsamında STEM eğitimi destekleyen bazı hedefler yer almasına karşın birkaç üniversite dışında STEM merkezlerini oluşturacak ulusal adımlar atılamamıştır.

Çorlu (2014), ülkemizde STEM eğitimi alanında yapılacak çalışmaların ve sonuçlarının paylaşılmasının önemli, olduğunu belirtmiştir. Bu türden çalışmalarla öğretmen ve öğretmen adaylarının, STEM eğitime yönelik düşüncelerini ve farkındalık durumlarının araştırılmasının önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemelerinin genelinde çalışma grubunun sınıf öğretmenleri (Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2019; Boyraz ve Bilican, 2020) ve fen bilgisi öğretmenlerinden (Aslan ve Bektaş, 2019; Timur ve Belek, 2020) oluşması dikkat çekmektedir. Ancak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen ve öğretmen adaylarının(Akgün ve Türel, 2021) dâhil edildiği çalışma sayısı oldukça azdır. Bu nedenle çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamaları, mühendislik, teknoloji ve bu disiplinler arasındaki ilişkiye yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının; STEM eğitimi ve uygulamaları, mühendislik, teknoloji ve bu disiplinler arasındaki ilişkiye yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamalarında tutum ve görüşleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, kişisel bilgisayar sahipliğine) göre anlamlı bir değişim göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının deney öncesi ve sonrasında STEM ile ilgili görüşleri nelerdir?

- STEM eğitimi ve uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları ile ilgili görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla karma (Mixed Method) yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel yöntemlerin birlikte yer aldığı ve birbirini desteklediği bir yaklaşımdır (Balci, 2010; Tanrıoğen, 2012). Bu yöntemin amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmektir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu yöntem içerisinde ise paralel karma desen yöntemi kullanılmış olup, nitel ve nicel aşamalar araştırma sürecinin aynı aşamasında eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur. Nitel ve nicel yöntemlere eşit öncelikler verilir. Analiz esnasında toplanan veriler ayrı ayrı incelenir ve elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanarak sonuçlar birleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Planlanan uygulama sürecindeki etkinliklerin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini belirlemek için nicel boyuttaki tek grup öntest-sontest yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde bir deney grubu bulunur ve bu gruba deneysel bir müdahalede bulunmadan önce öntest, deneysel müdahale yapıldıktan sonra ise sontest uygulanır (Metin, 2014). Öntest ve sontest sırasında ise aynı ölçme araçları kullanılmaktadır.

Nitel veriler için vaka analizi kullanılıp, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. STEM eğitimi ve uygulamaları öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitimi ve uygulamaları hakkındaki görüşleri derinlemesine bir şekilde araştırılmıştır.

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'deki bir üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde 7. ders dönemine kayıtlı olan 17 kadın, 13 erkek toplamda 30 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları ÖA1, ÖA2, ÖA3.....ÖA30 şeklinde kodlanmıştır.

## 2.2. Uygulama süreci

Planlanan eğitim programı, STEM eğitiminin ne olduğu, tarihi, dünyada STEM eğitim uygulamaları, Arduino setinin ve Arduino IDE ara yüzünün tanıtılması, örnek STEM uygulamaları ve öğretmen adaylarının uygulamalarını kapsamaktadır. Eğitim öncesinde öğretmen adaylarına STEM Tutum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları öntest olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik bilgisi olmadığı için içerik belirlemede bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Eğitim programının haftalık içerik listesi Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** STEM uygulamalarına ilişkin program içeriği

Hafta	İçerik	Kullanılan Disiplinler
1. Hafta	STEM eğitimi nedir? Dünyada ve ülkemizde STEM eğitimi ve uygulamaları	
2. Hafta	Arduino setinin ve Arduino IDE ara yüzünün tanıtılması	
3. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (LED yakma, RGB LED yakma, butonla LED yakma)	Teknoloji - Mühendislik
4. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (Buton ile LED parlaklığı artırma, üç buton kullanarak RGB LED renk ayarlama, buzzer ile melodi çalma)	Teknoloji- Mühendislik - Matematik
5. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (Kayan LED ışığı, LDR ile LED yakma, akıllı sokak lambası uygulaması)	Fen-Teknoloji- Mühendislik
6. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (Mesafe uyarı sistemi uygulaması, potansiyometre kullanımı, potansiyometre ile LED yakma.)	Teknoloji- Mühendislik- Matematik
7. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (Potansiyometre ile LED hızı ayarlama, potansiyometre ile LED parlaklığını ayarlama, servo motor kullanımı)	Teknoloji- Mühendislik
8. Hafta	<u>Örnek uygulama</u> (Potansiyometre ile servo motor kontrolü, sıcaklık sensörü ile LED yakma, gaz alarmı, yangın alarmı)	Fen-Teknoloji- Mühendislik
9. Hafta	<u>Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Uygulamalar</u> (Yangın ve gaz alarmı, otomatik lamba uygulaması, otomatik kapı uygulaması, görme engelliler için trafik ve yaya ışıkları, piyano uygulaması)	Fen-Teknoloji- Mühendislik- Matematik
10. Hafta	<u>Öğretmen Adayları Tarafından Geliştirilen Uygulamalar</u> (Hesap makinesi uygulaması, uzaktan kumanda ile oda lambası yakma, kısa menzilli radar, oda termometresi)	Fen-Teknoloji- Mühendislik- Matematik

Öğretmen adayları 3'er kişilik 10 gruba ayrılmışlardır. Gruplar oluşturulurken öğretmen adaylarının cinsiyet bakımından heterojen gruplarda bulunmalarına özen gösterilmiştir.



Öğretmen adayları, tüm yarıyıl boyunca aynı grup üyeleri ile birlikte çalışmışlardır. STEM uygulamaları her hafta 3 ders saati içerisinde yürütülmüştür. Her bir öğretmen adayı projelerde dönüşümlü farklı roller üstlenerek yarıyıl boyunca iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Eğitim programında öğretmen adaylarının Arduino setini programlama bilgileri olmadığı için süreç içerisinde basitten karmaşığa Arduino eğitimi verilirken STEM eğitimi ile projeler harmanlanmıştır. Arduino sensörlerinin nasıl programlandığı, hangi amaçla nerelerde kullanılabileceği yönünde eğitimler verildikten sonra bu sensörleri kullanarak bir problem durumuna yönelik çözümler üretmeleri sağlanmıştır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu çalışmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; demografik veri anketi, öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve STEM Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Demografik veri anketinde öğretmen adaylarına cinsiyet, yaş, kişisel bilgisayar varlığı gibi sorular sorulmuştur. Nitel verileri toplamak için araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak alanyazın taraması yapılmış ve bu çalışma kapsamında yer alabilecek soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan nitel çalışmada yer alabilecek sorular ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapan ve STEM eğitimi alanında deneyimli iki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, bir Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, bir Fizik, bir Fen Bilgisi Eğitimi ve bir Matematik Eğitimi Bölümünden oluşan uzmanlar tarafından seçilerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu görüşme formunda yer alan soruları öğretmen adaylarıyla bire bir görüşülerek toplanmıştır. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi için öğretmen adaylarının izinleri alınarak ses kayıtları alınmıştır.

STEM Tutum Ölçeği; Faber vd (2012) tarafından geliştirilmiş olup, Yıldırım ve Selvi (2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. STEM Tutum Ölçeği'nin Türkçe versiyonu dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Fen, Matematik, Mühendislik ve 21. yüzyılın yetenekleridir. Toplamda 37 maddelik, beşli likert tipi ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") bir ölçektir. Yıldırım ve Selvi (2015) faktörlerin Cronbach alfa değerlerini 0.86 ile 0.89 arasında, düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonlarını 0.38 ile 0.78 arasında değiştiğini belirtmişlerdir.

### 2.4. Verilerin analizi

Nitel verilerin analizinde betimsel analizler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yüz yüze ön görüşme ve son görüşme yapılmıştır. Ham veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Cevaplar incelenerek verileri sadeleştirme amacıyla kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek için bu kategoriler ve temalar, meslektaş ve uzman incelemesine tabii tutulup görüş birliğine varılarak alınmıştır.



### 3. BULGULAR

#### 3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Yaş, Kişisel Bilgisayar Sahipliği Değişkenleri Açısından STEM Eğitimi ve Uygulamalarındaki Tutum ve Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** STEM Tutum Ölçeği Verileri Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

		İstatistik	sd	p
STEM Tutum Ölçeği	Öntest	,97	30	,68
	Sontest	,97	30	,54

**\*p< 0.05**

Tablo 2 incelendiğinde her bir veri setinin normal dağılım gösterdiği ( $p>0.05$ ) söylenebilir. Ön ve sontest skorlarının normal dağılım göstermesi, verilere parametrik testlerin (t-testi, anova) uygulanabileceği anlamına geldiğinden, bu çalışmada öğretmen adaylarının STEM tutum ölçeği ön ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının STEM ön – sontest tutum düzeyleri

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
STEM öntest Ortalaması	30	3.52	.66	29	-2.42	<b>.022*</b>
STEM sontest Ortalaması	30	3.92	.40			
Matematik öntest Ortalaması	30	3.36	.99	29	-1.83	.077
Matematik sontest Ortalaması	30	3.85	.76			
Fen öntest Ortalaması	30	3.21	.75	29	-1.19	.242
Fen sontest Ortalaması	30	3.49	.75			
Mühendislik öntest Ortalaması	30	3.50	.89	29	-3.19	<b>.003*</b>
Mühendislik sontest Ortalaması	30	4.13	.54			
21. yy. öntest Ortalaması	30	4.02	.64	29	-1.19	.242
21. yy. sontest Ortalaması	30	4.20	.45			

**\*p< 0.05**

Tablo 3’te görüldüğü gibi ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre STEM Tutum Ölçeği öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir,  $t(29) = -2,42, p<.05$ . Bu fark sontest ortalamaları lehinedir. . Dolayısıyla STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarının STEM tutumlarına pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan mühendislik öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir,  $t(29)= -3,19, p<.05$ . Bu fark sontest ortalamaları lehinedir. Dolayısıyla STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarının mühendislik tutumlarına pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Ancak matematik, fen ve 21. Yüzyıl becerilerinin öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının STEM tutum ölçeğinin dört ayrı boyutundan ve tümünden aldıkları öntest – sontest puanlarının, *cinsiyetleri* açısından incelenmesi için bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının STEM öntest ortalama ( $\bar{X}$ )=

3,48, S= 0,81) ve erkek öğretmen adaylarının STEM öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,58, S= 0,40) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,38$ ,  $p =0,70$ . Kadın öğretmen adaylarının matematik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,40, S= 1,01) ve erkek öğretmen adaylarının matematik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,32, S= 0,98) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,21$ ,  $p =0,83$ . Kadın öğretmen adaylarının fen öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,12, S= 0,80) ve erkek öğretmen adaylarının fen öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,33, S= 0,68) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,75$ ,  $p =0,45$ . Kadın öğretmen adaylarının mühendislik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,50, S= 0,99) ve erkek öğretmen adaylarının mühendislik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,51, S= 0,77) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,04$ ,  $p =0,96$ . Kadın öğretmen adaylarının 21. yy. öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,91, S= 0,74) ve erkek öğretmen adaylarının 21. yy. öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,15, S= 0,49) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -1,01$ ,  $p =0,31$ . Kadın öğretmen adaylarının STEM sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,85, S= 0,47) ve erkek öğretmen adaylarının STEM sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,01, S= 0,25) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -1,13$ ,  $p =0,26$ . Kadın öğretmen adaylarının matematik sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,77, S= 0,79) ve erkek öğretmen adaylarının matematik sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,96, S= 0,72) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,67$ ,  $p =0,50$ . Kadın öğretmen adaylarının fen sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,33, S= 0,85) ve erkek öğretmen adaylarının fen sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,69, S= 0,56) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -1,13$ ,  $p =0,19$ . Kadın öğretmen adaylarının mühendislik sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,02, S= 0,53) ve erkek öğretmen adaylarının mühendislik sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,28, S= 0,54) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -1,32$ ,  $p =0,19$ . Kadın öğretmen adaylarının 21. yy. sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,27, S= 0,44) ve erkek öğretmen adaylarının 21. yy. sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,11, S= 0,47) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,93$ ,  $p =0,35$ . Elde edilen tüm bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının STEM tutum ölçeğinin dört ayrı boyutundan ve tümünden aldıkları öntest – sontest puanları, *kişisel bilgisayar sahipliği* açısından incelenmesi için bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır.

Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının STEM öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,54, S= 0,69) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının STEM öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,47, S= 0,56) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,19$ ,  $p =0,85$ . Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının matematik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,41, S= 0,96) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının matematik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,15, S= 1,22) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,52$ ,  $p =0,61$ . Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının fen öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,25, S= 0,79) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının fen öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,02, S= 0,50) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,63$ ,  $p =0,54$ . Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının mühendislik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,45, S= 0,91) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının mühendislik öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,76, S= 0,80) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,69$ ,  $p =0,50$ . Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının 21. yy. öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 4,03, S= 0,69) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının 21. yy. öntest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,96, S= 0,34) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 0,20$ ,  $p =0,84$ . Kişisel bilgisayarı olan öğretmen adaylarının STEM sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,91, S= 0,40) ve kişisel bilgisayarı olmayan öğretmen adaylarının STEM sontest ortalama ( $\bar{X}$ = 3,94, S= 0,40) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,15$ ,  $p =0,88$ . Kişisel

bilgisayarı olan öğretmen adaylarının matematik sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 3,96, S= 0,69) ve kişisel bilgisayar olmayan öğretmen adaylarının matematik sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 3,33, S= 0,95) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= 1,78$ ,  $p =0,09$ . Kişisel bilgisayar olan öğretmen adaylarının fen sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 3,44, S= 0,71) ve kişisel bilgisayar olmayan öğretmen adaylarının fen sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 3,71, S= 0,98) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,72$ ,  $p =0,48$ . Kişisel bilgisayar olan öğretmen adaylarının mühendislik sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 4,09, S= 0,55) ve kişisel bilgisayar olmayan öğretmen adaylarının mühendislik sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 4,36, S= 0,51) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -1,00$ ,  $p =0,33$ . Kişisel bilgisayar olan öğretmen adaylarının 21. yy. sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 4,16, S= 0,45) ve kişisel bilgisayar olmayan öğretmen adaylarının 21. yy. sınav ortalaması ( $\bar{X}$ = 4,38, S= 0,46) puanlarına göre anlamlı bir fark görülmemektedir,  $t(28)= -0,98$ ,  $p =0,33$ . Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM tutumları ile kişisel bilgisayar sahiplikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının STEM tutum ölçeğinin dört ayrı boyutundan ve tümünden aldıkları öntest – sınav puanların, yaşları açısından incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur. Gruplar arası anlamlı farklılıkların hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4 içerisinde yaşlarına göre anlamlı farklılıklar (AF) başlığı altında sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının STEM Tutum Puanlarının Yaşlarına Göre Değişimine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Boyut	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	AF
STEM Öntest Ortalaması	Gruplar arası	3,50	3	1,16	3,27	,03*	20-22
	Gruplar içi	9,26	26	,35			
	Toplam	12,77	29				
Fen Öntest Ortalaması	Gruplar arası	4,80	3	1,60	3,66	,02*	20-22
	Gruplar içi	11,34	26	,43			
	Toplam	16,14	29				

\*  $p < 0.05$

Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının STEM sınav tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir,  $p > .05$ . Tüm boyutlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının STEM öntest tutum ölçeğinin yaşa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir,  $F(3, 26)= 3,27$ ,  $p < ,05$ . STEM öntest tutumlarının yaşlara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testinin sonuçlarına göre 20 yaşında olan öğretmen adaylarının STEM öntest tutumlarının ( $\bar{X} = 4,10$ ), 22 yaşında olan öğretmen adaylarının STEM öntest tutumlarından ( $\bar{X} = 3,05$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca fen öntest boyutuna yönelik tutumlarının yaşa bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir,  $F(3, 26)= 3,66$ ,  $p < ,05$ . fen öntest tutumlarının yaşlara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey testinin sonuçlarına göre 20 yaşında olan öğretmen adaylarının fen öntest tutumlarının ( $\bar{X} = 4,04$ ), 22 yaşında olan öğretmen adaylarının fen öntest tutumlarından ( $\bar{X} = 2,82$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimi Algıları İle İlgili Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmen adaylarından toplanan veriler temalar ve kategoriler belirlenerek gruplandırılmıştır. Araştırmada etik ilkesine bağlı kalınarak öğretmen adaylarının isimleri açıklanmamıştır.

#### 3.2.1. STEM Eğitimi Uygulama Süreci Öncesindeki Algılar

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarıyla STEM eğitimi uygulama süreci öncesinde yapılan görüşmede “STEM denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 51.** “STEM denilince aklınıza neler gelmektedir?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Kavramsal açıdan STEM	İlk kez duyma	22
Tanım açısından STEM	Disiplinler arası ilişki	8

“Kavramsal açıdan STEM” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA7: “Daha önce hiç duymadım.”

ÖA11: “Hiçbir fikrim yok.”

“Tanım açısından STEM” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö13: “Bu sayılan derslerin ortak paydada birleştirilip öğretilmesidir.”

ÖA29: “Fen, Teknoloji, Matematik ve mühendislik derslerinin birbirleriyle ilişkilendirilerek, bütün halinde sunulmasıdır.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik dersleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 62.** “Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik dersleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
İlişkiler	Sayısal ders olmaları	15
	Diğer derslerin teknoloji ile entegrasyonu	11
	Disiplinlerin harmanlanması	5
	Üretim odaklı olma	2
	İşbirlikli ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme	1
	Bağlantı kuramama	1

“İlişkiler” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA3: “Her bir dersin sayısal bir alana girdiği için aralarında sayısal bir ilişki olduğunu düşünüyorum.”

ÖA12: “Hepsi sayısal alanda zaten. Mühendislik genelde fen, teknoloji ve matematikle alakalı işlemler bütünü, bu nedenle aralarında sayısal ilişki kurulabilir.”

ÖA8: “Diğer dersleri teknolojiyi kullanarak entegre etmek gibi bir şey herhalde...”

ÖA13: “Şuan anladığım kadariyle STEM bu derslerin harmanlanmış hali.”

ÖA25: “Bu dört ders bize bilgi sağlıyor. Hepsi üretim olarak geri dönüyor.”

ÖA17: “İşbirlikçi ve yaratıcı düşünmeye hitap eden ve bunları geliştirme noktasında ilişkili olduğunu düşünüyorum.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “STEM eğitimi hakkında araştırma yaptınız mı?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** “STEM eğitimi hakkında araştırma yaptınız mı?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Araştırma durumu	Hayır	30

Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini detaylı öğrenebilmek için bir takım sondaj soruları sorulmuştur. Bu sorular doğrultusunda cevapların bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA5: “Yok daha önce bir araştırma yapmadım.”

ÖA24: “Daha önce birkaç defa denk geldim ama hiç bakmadım.”

ÖA30: “Daha önce duymadığım için herhangi bir araştırma yapmadım.”

### 3.2.2. STEM Eğitimi Uygulama Süreci Sonrasındaki Algılar

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına STEM eğitimi uygulama süreci sonrasında yöneltilen “STEM’den ne anladığınızı kendi ifadelerinizle söyler misiniz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** “STEM’den ne anladığınızı kendi ifadelerinizle söyler misiniz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Tanımlar	Disiplinler arası yaklaşım	18
	Proje tabanlı öğrenme	11
	21. yy. becerilerini geliştirme	8
	İşbirliği	5
	Probleme çözüm bulma	5
	Anlamlı öğrenme	5
	Yaratıcılık ve hayal gücünü artırma	3
	Öğrenci merkezli yaklaşım	1

“Tanımlar” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA1: “STEM, bu dört disiplini birbirine entegrasyonunu sağlayarak disiplinler arası öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim modelidir.”

ÖA4: “Öğrenilen bilgilerin proje tabanlı pekiştirilmesini sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.”

ÖA26: “Günümüz teknoloji toplumunda yer alan bireylerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve çağa uygun bireyler yetiştirmek için kullanılan bir eğitimidir.”

ÖA28: “Günlük hayatta karşılaştığımız problemlere çözüm bulma.”

ÖA10: “Bu eğitimle kişilere hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanma olanağı sağlanarak bu özelliklerinin gelişmesine olanak tanımaktadır.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “STEM uygulamaları kapsamında bir dönem boyunca yapılan uygulamalı dersin size kazandırdıkları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.



**Tablo 93.** “STEM uygulamaları kapsamında bir dönem boyunca yapılan uygulamalı dersin size kazandırdıkları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Profesyonel Gelişim	Stajda ve öğretmen olduğunda işe yarama	15
	Öğrenciyi derse daha aktif bir şekilde katma	7
	Öğretim ortamını geliştirmede olumlu katkı	6
	Öğrenciye rehber olma ve kendini güncel tutma	4
Kişisel Gelişim	Arduino’yu STEM eğitimine entegre etme	11
	Disiplinler arası bakış açısı kazanma	8
	Teknoloji ve mühendislik alanında kendini geliştirme	7
	21. yy. becerilerine hakim olma	5
	Kazandırdığı yeniliğin olmaması	3
	Üretim odaklı olma	3
	Mühendisliğe olan önyargıda azalma	1

“Profesyonel Gelişim” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA2: “Mesela ben şimdi gittiğim staj okulunda da öğretmeye çalışıyorum STEM eğitimini. Öğrenciler çok etkileniyor, kullanıyor, bakıyor, kurcalıyor, merak ediyor. Öğretmen olunca da çok işime yarayacak.”

ÖA8: “ Öğrenciyi derse daha aktif bir şekilde katabilmeyi öğrendim. Yani eğitim sürecini daha zengin ve verimli hale getirme konusunda bilgi sahibi oldum.”

ÖA11: “Öğrenciye mesela benim için görsellik daha önemlidir. Mesela görsel bir şey olduğu zaman dersi daha iyi anlıyorum daha fazla katkısı oluyor. Bence görsellik katacağını düşündüğüm için derse daha iyi katkısı olabilir.”

ÖA4: “Öğrencilere problem çözme, kendi kendine düşünme, yapabilirim özgüvenini kazandırma açısından bu eğitimi verip onlara rehberlik etme noktasında çok şey kazandırdı.”

Sorunun bir diğer teması olan “Kişisel Gelişim” temasında verilen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA16: “...staj gördüğümüz okulda da Arduino ’da proje yaptırıyoruz. Benim STEM eğitimim olmasaydı öğrencilere Arduino ile daha iyi bir eğitim veremezdim. İkisini entegreli bir şekilde kullanınca daha verimli oluyor dersler.”

ÖA21: “Kazandırdığı herhangi bir şey yok.”

ÖA6: “... benim puanım mühendisliklere de yetiyordu ama yapamam, sevmem diye tercih vermemiştim. Ama aslında hiçte korktuğum gibi bir şey değilmiş.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “Bilişim ve Yazılım derslerinde STEM eğitimini kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** “Bilişim ve Yazılım derslerinde STEM eğitimini kullanmayı düşünür müsünüz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
STEM eğitimini kullanma isteği	Evet	30

Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini detaylı öğrenebilmek için bir takım sondaj soruları sorulmuştur. Bu sorular doğrultusunda cevapların bazıları aşağıda verilmiştir:



ÖA9: “Kullanmayı çok isterim.”

ÖA14: “Kullanılabilir. Programlama ile iç içe bahsettiğimiz olay. Programlamayla STEM eğitimi kullanılabiliriz.”

ÖA15: “Kullanmayı düşünüyorum açıkçası.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “STEM uygulamaları kapsamında dönem boyunca istenen amaç doğrultusunda bir ürün ortaya koymanız istendi. Bu dersi almadan önce Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik görüşlerinizle, dersi aldıktan sonraki bu derslere yönelik görüşleriniz arasında sizce bir farklılık oluştu mu?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** “STEM uygulamaları kapsamında dönem boyunca istenen amaç doğrultusunda bir ürün ortaya koymanız istendi. Bu dersi almadan önce Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik görüşlerinizle, dersi aldıktan sonraki bu derslere yönelik görüşleriniz arasında sizce bir farklılık oluştu mu?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Sürece ilişkin tutum	Süreç eğlenceliydi	29
	Süreç sıkıcıydı	1
	Süreç kolaydı	14
	Süreç zordu	9
STEM bileşenlerine karşı önyargıda azalma	Uygulamalı derse önyargı azalışı	6
	Fen’e önyargı azalışı	4
	Mühendisliğe önyargı azalışı	3
	Matematiğe önyargı azalışı	2
STEM bileşenlerine karşı ilginin artması	Uygulamalı derse yönelik ilgi	14
	Fen’e yönelik ilgi	8
	Teknolojiye yönelik ilgi	3
	Mühendisliğe yönelik ilgi	6
	Matematiğe yönelik ilgi	4
STEM eğitimi sonrası farkındalık	Farkındalık oluştu	13
	Farkındalık oluşmadı	4
STEM eğitiminin sağladığı faydalar	Üst düzey düşünme becerisi	7

“Sürece ilişkin tutum” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA19: “Eğlenceliydi ben çok eğlendim.”

ÖA20: “Hayır süreçte hiç zorlanmadım, kolaydı.”

ÖA3: “İlk başlarda konuyla ilgili bir bilgim olmadığı için biraz zorlandım.”

“STEM bileşenlerine karşı önyargıda azalma” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA9: “STEM’i ilk başlarda bambaşka bir şey olarak düşünüyordum. Zaten kendi aramızda şey diyorduk; Fenciler bizim bölümü elimizden alıyorlar gibi. Bu eğitimi aldıktan sonra bambaşka bir şey olduğunu öğrendik aslında. Önyargılarımı da kırdım böylelikle.”

“STEM bileşenlerine karşı ilginin artması” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA14: *“Bir arkadaşım var BT öğretmeniydi ve teknik eğitim mezunuydu. Bu arkadaşın klasik bir arabası vardı. Sürekli cihazlar bağlayarak. Bak telefonda şunu kontrol ettim, arabayı çalıştırdım, farını kısıtım/yükselttim gibi şeyler yapardı. Ben böyle çok sıra dışı şeyler yapıyormuş gibi hissedip büyülenirdim. Ama şimdi bunların çok da zor bir olmadığını, yapılabilecek şeyler olduğunu fark ettim. Bu durum da derslere yönelik ilgimin artmasına ve özellikle mühendislik ve teknoloji entegrasyonuna olan ilgimde ciddi artışa sebep oldu.”*

“STEM eğitimi sonrası farkındalık” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA12: *“Herhangi bir farkındalık olmadı. Eskiden de aynı düşüncedeydim, şimdi de.”*

ÖA27: *“Eğitim sonrasında bu derslere ilişkin bir farkındalık oluştu. Eskiden bu dersleri bir araya getirip bir proje yapmayı hayal dahi edemezdim. Şimdi bu dert dersi bir arada nasıl kullanacağımı ve nasıl etkili olacağını biliyorum.”*

“STEM eğitiminin sağladığı faydalar” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA16: *“Çok yönlü düşünebilmeyi öğrenmek karşılaştığım problemleri çözme açısından bana çok katkı sağladı.”*

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “STEM disiplinleriyle ilgili ders almak ister misiniz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** “STEM disiplinleriyle ilgili ders almak ister misiniz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
STEM disiplinlerinin tümüne yönelik ders alma isteği	Hepsi	19
	Fen	4
	Teknoloji	4
	Mühendislik	2
	Matematik	2

“STEM disiplinlerinin tümüne yönelik ders alma isteği” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA2: *“Kesinlikle sonradan bu alanların hepsiyle ilgili ders almayı düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin kapsamlı sorularına cevap veremiyorsun, bu nedenle bu alanlarda da kendimi geliştirmeyi istiyorum.”*

ÖA20: *“Fen alanında ders almak isterim.”*

ÖA30: *“Mühendislikle alakalı eğitim almak isterim.”*

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “Dersin işlenişindeki teorik ve uygulama saatleri dağılımı ve yeterliliği bakımından değerlendirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** “Dersin işlenişindeki teorik ve uygulama saatleri dağılımı ve yeterliliği bakımından değerlendirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Zamansal açıdan değerlendirme	Teori süresi yeterliydi	22
	Teori süresi yetersizdi	8
	Uygulama süresi yeterliydi	17
	Uygulama süresi yetersizdi	13
Yeterlilik açısından değerlendirme	Teorik açıdan yeterliydi	26
	Teorik açıdan yetersizdi	4
	Uygulama açısından yeterliydi	19
	Uygulama açısından yetersizdi	11

“Zamansal açıdan değerlendirme” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA4: “Bazen uygulamalarda sıkıntı oluyordu. Ama daha uzun bir süre olursa daha iyi olabilir.”

ÖA5: “Saatler biraz daha uzun olsaydı belki daha güzel daha yeni yeni şeyler öğrenebilirdik.”

ÖA9: “Aslında ders saatleri yeterli değildi hani mesela bir yıl sürebilirdi bir dönem yerine.”

“Yeterlilik açısından değerlendirme” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA14: “İki dönem kapsamında bir çalışma yapılabilir. Biz şuan sadece bu işin alfabetini öğrendik ama bu iş biraz merak işi. Alfabetini öğrendikten sonra iş kişiye kalıyor.”

ÖA28: “Bence yeterli değildi açıkçası bence 2 yıl boyunca her iki dönemde de verilmesi gereken kapsamlı bir eğitim.”

ÖA10: “Bu eğitime karşı hiçbir şey bilmiyorken, artık neyin STEM eğitimi neyin değil farkını görebiliyorum. Bir dönemde öğrenilebilecek her şeyi öğrendik. Bu nedenle yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “Dersin işlenme şekli ve derste yaptıklarımızı göz önünde bulundurarak bundan sonra buna benzer bir ders alsaydınız neleri değiştirmek isterdiniz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 14.** “Dersin işlenme şekli ve derste yaptıklarımızı göz önünde bulundurarak bundan sonra buna benzer bir ders alsaydınız neleri değiştirmek isterdiniz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
İçerik değişikliği	Uygulamaların artırılması	6
	Eğitmen yeterliliği	1
Fiziksel değişiklikler	Zaman Sıkıntısı	11
	Eğitim ortamının STEM eğitimi açısından iyileştirilmesi	10
	Araç gerek eksikliği	7
	Öğrenci sayısının azaltılması	7

“İçerik değişikliği” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA17: “Dersin işlenme şeklinde sadece uygulama sayısını arttırmak isterdim.”

“Fiziksel değişiklikler” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA20: “Daha farklı materyaller ile çalışmak isterdim. Eğer illa bu materyal ile çalışacaksak her öğrenciye bir set düşecek şekilde olmasını isterim.”

ÖA6: “Öğrenci sayısının azaltılmasını isterim. Sınıf kalabalıktı ve sınıf ortamı STEM eğitimi için kullanışlı değildi. Bunun da değiştirilmesini isterdim.”

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarına yöneltilen “Bu dersin lisans öğretim programında yer alıp almaması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin temalar, kategoriler ve frekans değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15.** “Bu dersin lisans öğretim programında yer alıp almaması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar

Temalar	Kategoriler	f
Öğretim programları	Yer almalı	30
Öğrenciler üzerine etkisi	Öğrenciye eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması	9
	Öğrencilerin ilgisini çekme	5
Öğretmen rolleri	Bilgilerini güncel tutma	8

“Öğretim programları” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA3: “Bizim bölüm teknoloji bölümü olduğu için aslında biz teknolojiyi diğer derslere nasıl etkili bir şekilde entegre edebiliriz, diğer derslere nasıl uyumlu nasıl sağlayabiliriz ve öğrencilere bunu en verimli şekilde nasıl verebiliriz bunu bilmemiz gerekiyor. Bilmeliyiz ki öğrencilere o yönde bir yardımımız, desteğimiz olsun. Bunun için bence bu eğitimin zorunlu olarak yer alması gerekiyor.”

ÖA7: “Kesinlikle yer almalı. Bize bu eğitimin 4. Sınıfta verilmiş olması geç alınmış bir karar. Yani ben bu eğitimin biraz daha önceden verilmesi taraftarıyım.”

ÖA14: “Kesinlikle almalı. Hatta bu lisans eğitiminin ilk yıllarında olmalı. 1 veya 2 de olabilir.”

“Öğrenciler üzerine etkisi” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA15: “Bence olması gerekiyor. Düşündüğümüz zaman günümüz teknolojisinde fen, matematik bunlar hep kullanılan ve öğrenciyi projelerle katkı verebileceği programlar olabilir bence. Bu eğitimi kullanarak da öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve eleştirel yaklaşımlarına katkı sağlayabiliriz.”

“Öğretmen rolleri” temasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

ÖA20: “Kesinlikle yer alması gerekiyor. Hatta daha kapsamlı olması gerekir. Öğretmen olacağız ve öğrencilere proje yapın, dünyayı değiştirebilirsiniz tarzında şeyler söylüyoruz. Yani buna giden yol bu eğitimden geçiyor ondan dolayı bizim de bilgilerimizi sürekli yenilememiz gerekiyor.”

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının STEM eğitimi uygulama süreci öncesi ve sonrasında görüşleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmişken, verilen eğitim sonrasında STEM eğitiminin; problem çözme becerilerinin, ilgi ve meraklarını arttırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları; bu eğitimin 21. yy. yaşam becerilerini, üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılık ve merak duygusunu geliştirdiğini ve öğretmen olduktan sonra öğrencilerine rehberlik etmelerinde katkı sağlayacağını düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar STEM eğitimi; fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin harmanlanarak, öğrencilere disiplinler arası bir eğitimin verilmesinin olumlu katkıları olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının somut bir öğrenme deneyimi yaşamaması bu olumlu katkının ortaya çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Alimisis 2012; Khanlari 2014).

Öğretmen adayları, STEM eğitimi ve uygulamalarını konu alan bir dersin öğretim programlarında yer almasının yararlı olacağını belirtmiş olup, bu eğitimin daha küçük yaşlardan itibaren verilmesinin, öğrencinin yararına olacağını belirtmişlerdir. Khanlari, (2014) tarafından yapılan robotik etkinlikleri içeren STEM eğitimi çalışmasıyla benzerlikler göstermektedir. Öğrencilerin işbirliği ve takım çalışması, iletişim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yy becerilerini geliştirmede etkili araçlar olduğu tespit edilmiştir (Khanlari, 2014). Eğitim sürecinde yer alan fen, mühendislik ve matematik konusundaki kazanımların teknoloji öğrenimine katkı sağlamasından dolayı STEM eğitimi altında birlikte verilmesinin Bilişim ve Yazılım derslerine olumlu katkıları olacağını düşünmektedirler.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmede, uygulanan STEM eğitiminin sınırlılıkları olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sınırlılıkları eğitim sürecinde kullanılan materyallerin eksikliği, sürenin yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğretim ortamının STEM eğitimi ve uygulamalarına uygun olmadığı şeklinde sınıflandırmışlardır. Alanyazına bakıldığında ise Siew ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada, STEM etkinlikleri ve uygulamalarının maliyetli olduğu, zaman aldığı ve materyal açısından donanımlı olması gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bu sınırlılıklarının ortadan kaldırılması STEM eğitimi ve yaklaşımı konusunda olumlu sonuçlar vereceği söylenebilir. Geleneksel sınıf ortamının öğrencileri STEM alanına yönlendirmek yerine dikkatlerini STEM alanından uzaklaştıracağına inanılmaktadır. Bunun, kalabalık sınıflardan ve farklı seviyelerde öğrenci hazırlıklarından kaynaklandığına inanılmaktadır (Roberts, 2012; Yalçın & Akbulut, 2021).

Araştırma bulguları ile öğretmen adaylarının STEM yaklaşımına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelemesi yapıldığında bu çalışmaya benzer olarak STEM tutum puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı değişikliğe yol açmadığı görülmüştür (Aydın vd., 2017; Karakaya & Avcı, 2016).

STEM yaklaşımı 21. yy becerilerini kazanma konusunda etkili olmaktadır (Güleryüz, 2020). Bu nedenle Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının bu becerileri öğrencilerine kazandırmak için, lisans eğitim programında STEM yaklaşımını daha kapsamlı bir şekilde öğrenmesi gerekmektedir. Ülkemizin bugün ve yakın gelecekte gereksinim duyduğu nitelikli birey yetiştirme hedefleri; yüksek genç nüfusa sahip nüfus profiline uygun olarak hızla gerçekleştirilmelidir (Akgündüz & Akpınar, 2018). Birbirleriyle iletişimsiz parça parça yapılan STEM eğitimi araştırmaları uygulamada verimlilik sağlayamadığı gibi, STEM eğitiminin gerekliliği kamuoyu tarafından anlaşılammamaktadır. Okulöncesi eğitimden başlayıp yükseköğrenim eğitiminin sonuna kadar süren örgün eğitim stratejileri, birbirleriyle bağlantılı



olarak kapsamlı biçimde hızla programlanmak zorundadır. Söz konusu çalışmaların gerçekleşmesi için ciddi ekonomik yatırımların yanı sıra, nitelikli uzman ve araştırmacı, kolektif çalışma birimlerinde örgütlenmelidir. Gecikilen her yıl eğitim sistemi bağlamında gelişmiş dünya ülkeleriyle mesafemizi kapatılmayacak biçimde uzaklaştırılacaktır. Yapılan çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın bulguları da STEM eğitime ilişkin farkındalığın alt seviyelerde olduğunu göstermiştir.

STEM eğitiminin eğitim sistemimize doğru yerleştirilmesi ve uygulanması, eğitim sistemimize entegrasyonu ancak öğretmenler ile mümkün olacaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarının STEM farkındalığını artıracak eğitimlerin verilmesi ve STEM eğitiminin sınıflara entegre edilmesi önemlidir. Alanyazında yer alan çalışmaların sonuçlarını gözden geçirdiğimizde, eğitim bölümlerinde STEM eğitiminin verilmesinin, eğitime kayıtlı olanlar arasında STEM farkındalığının artmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğu göstermektedir(Güleryüz, 2020).

Bu bağlamda çalışmayla ilgili şu önerilerde bulunabilir;

- STEM eğitiminin her kademedeki öğrencilere öğretilmesi için üniversitelerin lisans programlarında STEM dersi adı altında ayrı bir dersin açılması öğrencilerin bu konudaki yetkinliğini artıracak ve olumlu sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.
- STEM yaklaşımının uygulayıcıları öğretmenler olduğu için, öğretmenlerin STEM'e yönelik hizmet içi kurslara katılmaları teşvik edilmeli ve MEB tarafından onların bu kurslara katılmaları sağlanmalıdır.
- Okullar, öğrencilerin günlük yaşam problemlerine çözüm bulmalarında, ileride ülke ekonomisindeki problemlere çözüm arayan bireyler yetiştirilmesinde, önemli rol oynamaktadır. STEM yaklaşımının etkili uygulanabilmesi için okulların laboratuvar ve teknolojik araç gereç ihtiyaçlarının giderilmesi önerilmektedir.
- Eğitim sırasında Ardiuno Uno kartının kullanılması öğretmen adaylarının derse olan ilgisini ve verimliliği artırdığı için yapılacak olan STEM çalışmalarında mikroşlemciler gibi teknolojik materyallerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
- Alanyazında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen adayları ile yapılan STEM çalışmalarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akarsu, M., Akçay, N. O., & Elmas, R. (2020). STEM eğitimi yaklaşımının özellikleri ve değerlendirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37, 155-175.
- Akgün, K., & Türel, Y. K. (2021). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Stem Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının Belirlenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 116-128.
- Akgündüz, D. (2018). STEM Eğitiminin Kuramsal Çerçevesi ve Tarihsel Gelişimi, *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*, 19-49. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Akgündüz, D. & Akpınar, B. C. (2018). Okul Öncesi Eğitiminde STEM Uygulamaları, Akgündüz, D. içinde *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*, 135-167. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alimisis, D. (2012). Robotics in Education & education in robotics: Shifting focus from technology to pedagogy. Paper presented at the Robotics in Education.
- Aslan, F. & Bektaş, O. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 17-50. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.646318>
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. sınıf öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM= FeTeMM) tutumlarının incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 787-802. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.290319>
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Boyras, L., Bilican, K. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin FeTeMM ile İlgili Kavramsal ve Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 146-157. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/263>.
- Cameron, R. G. (2005). Mindstorms robolab: Developing science concepts during a problem based learning club(Unpublished master's thesis). Canada: The University of Toronto.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10. <https://doi.org/10.19128/turje.181071>
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. & Ayas, A. (2004). Kavram yanlışlarının çalışma yapraklarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 121-131. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/163/demircioglu.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/demircioglu.htm)
- Foss, A., Wilcoxon, C. ve Rasmus, J. (2019). The academic and behavioral implications of robotics in the classroom: An elementary case study. *Technology & Innovation*, 20(3), 321-332. doi: 10.21300/20.3.2019.321.
- Güleryüz, H. (2020). 3D Yazıcı ve Robotik Kodlama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri, STEM Farkındalık ve STEM Öğretmen Öz Yeterliğine Etkisi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hangün, M. E. (2019). Robot programlama eğitiminin öğrencilerin matematik başarısına, matematik kaygısına, programlama özyeterliğine ve STEM tutumuna etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Karakaya, F., & Avgın, S. S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *International Journal of Human Sciences*, 13(3), 4188-4198. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4104>
- Khanlari, A (2014), Teachers' Perceptions Of Using Robotics In Primary/Elementary Schools In Newfoundland And Labrador. Unpublished Doctoral Dissertation, Memorial University.

- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). "A typology of mixed methods research designs". *Qual Quant*. 43: 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Metin, M., (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçakır Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2019). STEM proje tabanlı öğrenme ortamında sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri matematik projelerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 238- 252. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.521012>
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and engineering teacher*, <https://www.iteea.org/File.aspx?id=86478&v=5409fe8e>
- Siew, N. M., Amir, N., & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *Springer Plus*, 4(8), 1-20. <https://springerplus.springeropen.com/articles/10.1186/2193-1801-4-8>
- Şenol, A. K. & Büyük, U. (2013). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Turkish Studies*, 10(3), 213-236.
- Şimşek, K. (2019). Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
- Tanrıöğen, A., (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timur, B., ve Belek, F. (2020). FeTeMM etkinliklerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına ve fetemm eğitimi yönelimlerine etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,50, 315-332. Doi: 10.9779/pauefd.465824
- Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2).
- Yalçın, N. & Akbulut, E. (2021). STEM Eğitimi ve STEM Perspektifinde Robotik Kodlama Eğitimlerinin İncelenmesi: Kızılcahamam Kodluyor Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (2) , 469-490
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015). Adaption of Stem Attitude Scale to Turkish. *Electronic Turkish Studies*, 10(3). 1117-1130. Doi:10.7827/TurkishStudies.7974

## EK 1. Ön Görüşme Soruları

1. STEM Eğitimi denildiğinde aklına ne geliyor?
2. STEM eğitimi konusunda daha önce bir araştırma yapmış mıydın?
3. Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Açıklar mısınız?
4. Bu dönemki derslerimizi STEM eğitimi temelinde yürüteceğiz. Bu dersten beklentin neler?

## EK 2. Son Görüşme Soruları

1. STEM (FeTeMM)'den ne anladığınızı kendi ifadelerinizle söyler misiniz? Bunun kaynağı nedir?
  - Ne olduğunu araştırdınız mı?
  - Sizce Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanları arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
2. Aldığınız dersin STEM (FeTeMM) ile ilişkisi nedir? Neden?
  - STEM (FeTeMM)'in hangi ayağı ile ilgili olabilir? Neden?
3. STEM (FeTeMM) uygulamaları kapsamında bir dönem boyunca yapılan uygulamalı dersin size kazandırdıkları nelerdir?
  - Öğretim ortamına nasıl katkıları olabilir?
  - Öğretmen olunca işinize yarayabilir mi?
  - Bilişim ve Yazılım derslerinde kullanmayı düşünür müsünüz? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
4. STEM (FeTeMM) uygulamaları kapsamında dönem boyunca istenen amaç doğrultusunda bir ürün ortaya koymanız istendi. Bu dersi almadan önce Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarına yönelik görüşlerinizle, dersi aldıktan sonraki bu derslere yönelik görüşleriniz arasında sizce bir farklılık oluştu mu?
  - Bu süreçte zorlandınız mı?
  - Süreç sıkıcı mıydı, eğlenceli miydi?
  - İlgi?
  - Bu alanlarla ilgili ders almak ister misiniz?
5. Dersin işlenişindeki teorik ve uygulama saatleri dağılımı ve yeterliliği bakımından değerlendirir misiniz?
  - Teorik olarak yeterli zaman ayrıldı mı?
  - Uygulamalı olarak yeterli zaman ayrıldı mı?
6. Dersin işlenme şekli ve derste yaptıklarımızı göz önünde bulundurarak bundan sonra buna benzer bir ders alsaydınız neleri değiştirmek isterdiniz?
  - Ayrılan süre ve eldeki imkânlar nasıldı?
7. Bu dersin lisans öğretim programında yer alıp almaması konusunda ne düşünüyorsunuz?

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMINA (İYEP) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ASSESSMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON REMEDIAL  
EDUCATION PROGRAM IN PRIMARY SCHOOLS (REPPS)

Abdurrahman EKİNCİ<sup>1</sup>  
Harun AÇIL<sup>2</sup>  
Metin DÜNDAR<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 3. sınıf Türkçe ve Matematik derslerinde yeterli kazanımları edinemeyen öğrencilere yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye genelinde düzenlenen İlkokullarda Yetiştirme Programı'nda (İYEP) görevli sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, ölçüt örnekleme tekniği ile seçilen sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre İYEP kursuna devam eden öğrencilerin başarı ve motivasyonları önemli ölçüde artmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler İYEP programının öğrenciler için çok faydalı ve verimli olduğunu, programdaki modüllere katılan öğrenci mevcutlarının az olması sebebiyle öğretmenlerin öğrencileriyle bire bir ilgilenme fırsatlarının olduğunu bunun da öğrencilerde motivasyon ve öz güven oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, İYEP programının uygulanması esnasında öğrencilerin devamsızlık yaptığını, velilerin programa yeterince ilgi göstermediğini, kaynakların az veya yetersiz olduğunu, öğrencilerin dersi tam olarak dinlenemediğini, programdaki modül sürelerinin kısa olduğunu ve öğrenci belirleme aracının objektif olarak yapılmadığını ifade getirmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Sınıf Öğretmeni, İlkokul, Öğrenme,

## Abstract

The aim of this study is to evaluate the opinions of the classroom teachers working in the Primary School Education Program (REPPS) organized by the Ministry of National Education for students who cannot acquire sufficient acquisitions in Turkish and mathematics lessons in the 3rd grade of primary school. The study group of the research consists of 50 classroom teachers. The data were collected by using a semi-structured interview form from the classroom teachers selected by the criterion sampling technique. Descriptive analysis technique was used to analyze the collected data. According to the research findings, the success and motivation of the students who attend the REPPS course increases significantly. The teachers participating in the research stated that the REPPS program is very beneficial and productive for the students, that due to the low number of students participating in the modules in the program, the teachers have the opportunity to deal with their students one-on-one, which creates motivation and self-confidence in the students, that the parents do not show enough interest in the program, that the resources are less or insufficient. They stated that the module durations were short and the student identification tool was not made objectively.

**Keywords:** Education Program in Primary Schools (REPPS), Class Teacher, Primary School, Learning.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0002-1545-1379, [aeinci74@yahoo.com](mailto:aeinci74@yahoo.com)

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID NO: 0000-0003-0080-5530, [harunacil78@gmail.com](mailto:harunacil78@gmail.com)

<sup>3</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID NO: 0000-0002-1424-129X, [metin.dundar@std.hku.edu.tr](mailto:metin.dundar@std.hku.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini iyileştirmek için çeşitli yatırımlar yaparak altyapı sistemlerini geliştirmektedirler (Kavan ve Adıgüzel, 2021). Türkiye eğitim sistemi de gün geçtikçe daha fazla sınav ve akademik başarı odaklı yapılanmalarla nitelik kazanmaktadır (Köterelioğlu, 2015). Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarının belirleyici olduğu ve okul başarısının akademik başarı ile ölçüldüğü tutum ve yaklaşımlar önemli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri de herhangi bir nedenle akademik başarısı düşük olan öğrencilerin yaşadığı sorunlardır (Sarier, 2016).

Yapılan araştırmalar eğitim sürecindeki başarısızlığın öğrenci, aile, okul, öğretmen gibi farklı nedenlerini (Polat, 2009; Özer ve Anıl, 2011) ortaya koymakla birlikte söz konusu başarısızlığa karşı yapılacak çalışmalar ve öğrencilere verilebilecek akademik desteklere dair araştırmaların oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci kaynaklı akademik başarının düşük olma nedenleri ise düşük düzeydeki benlik saygısı, özyeterlik endişesi, motivasyon ve ders çalışma alışkanlığına ilişkin sorunlar olarak tespit edilmiştir (Sarier, 2016). Söz konusu bireysel yetersizlik alanlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması oldukça önem arz etmektedir. Özellikle bu tür çalışmaların temel eğitimde yapılması daha kritik bir işlev görecektir. Toplum ne kadar gelişirse gelişsin temel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bireyler her zaman bulunmaktadır (Öztekin, Kavan ve Çelik, 2021).

İlkokul; öğrencilerin Türkçe okuma, okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile matematikte temel beceriler olan dört işlemi, sayıları ve aralarındaki ilişkiyi öğrenerek gerçek hayatta kullanabilecekleri ve üst öğrenime hazırlandıkları kademedir. Bu temel becerileri edinemeyen öğrencilerin gündelik yaşamda ve üst öğrenimde yeterince başarılı olmaları beklenemez. Bu kapsamda başarı düzeyi düşük öğrencilere akademik destek sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014) İlkokullarda Yetiştirme Programı'nı (İYEP) hazırlamıştır. İYEP yönergesinin (MEB, 2018) 4. Maddesinin Ç Fıkrasında "*İYEP: İlkokulların üçüncü sınıfına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan program*" şeklinde tanımlanmıştır. Yönergenin 5. Maddesine göre ilkokullarda yetiştirme programının amaçları:

- a) Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak,
- b) Öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- c) Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek,
- d) Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek,
- e) Programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak,
- f) Sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetiştirilmesine imkân sağlamaktır.

MEB'in genel amaçlarından biri de tüm öğrencilere nitelikli bir eğitim hizmeti sunmaktır. Temel eğitimde okuma, okuduğunu anlama, yorumlama, yazma ve matematik dersinde temel becerileri öğrencilere kazandırma temel amaçlardır (MEB, 1973). Özellikle devam ettiği sınıf düzeyinde gerekli temel kazanımları edinemeyen öğrencilerde öz güven kaybı, başarısızlık duygusu ve öğrenme sürecinden kopmalar gibi hususlar önemli sorunlar

olarak sıralanabilir. Ayrıca bu tür öğrenciler bir üst sınıfa geçtiklerinde öğrenme sürecinde zorluklar ve uyum sorunları yaşamaktadırlar. Bu nedenle bahse konu olan öğrencilerin devamsızlık ve başarısızlık gibi risklerle karşı karşıya oldukları sık sık dile getirilmektedir (UNICEF, 2017). Bu kapsamda MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) ile iş birliği yaparak 02.02.2018 tarih ve 2303283 sayılı karara istinaden, 2017-2018 eğitim, öğretim yılının bahar döneminde ilkokullarda öğrenim gören 3 ve 4. sınıflardaki öğrencilere yönelik olarak belirlenen illerde İYEP pilot uygulama çalışmalarını başlatmıştır. Bu iller; Ağrı, Ankara (Altındağ, Haymana, Mamak, Sincan), Bingöl, Edirne, Hatay, İstanbul (Bağcılar, Çatalca, Çekmeköy, Esenler, Esenyurt, Kartal, Pendik, Silivri, Sultanbeyli), Konya, Mardin, Ordu, Siirt, Sivas ve Şanlıurfa'dır. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 18.09.2018 tarih ve 16702389 sayılı yönergesi gereğince İYEP, 2018-2019 eğitim, öğretim yılında ülkenin tamamında uygulanmıştır (MEB, 2020).

İYEP Uygulama Süreci ile ilgili hususlar, ilgili yönergenin 14. Maddesinde şu şekilde açıklanmıştır:

“Bakanlık tarafından hazırlanan Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ekim ayının ikinci haftasında uygulanır. ÖBA sonuçları öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından e-Okul Yönetim Bilgi Sistemindeki İYEP Modülüne 3 (üç) iş günü içerisinde girilir. İYEP'e alınacak öğrenciler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi tarafından belirlenir. Program ise Ekim ayının üçüncü haftasında başlar. Program hafta sonlarında, hafta içi ders saatleri dışında, bunların uygun olmaması durumunda okulun şartları ve personel durumu da dikkate alınarak okul yönetimine planlanacak zamanlarda uygulanır. Programın süresi hafta içi günde 2 ders saatini, hafta sonu günde 6 ders saatini ve haftada toplam 10 ders saatini geçemez. İYEP'te öğrencinin kendi sınıf öğretmeni, okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçe norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede programda görev almak isteyen sınıf öğretmenleri, ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmenleri, bunların olmaması durumunda ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenler görev alabilir. Bir İYEP grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır. 6 öğrencilik bir grup tamamlanmadan ikinci bir grup açılmaz. Ancak bu sayı en fazla 10 öğrenciye kadar çıkartılabilir. İYEP'e alınacak öğrenci velilerinden “veli izin belgesi” alınır. İYEP'te görevli öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, belirlenen kazanımlara ulaştığı tespit edilen öğrencilerin bir üst modüle geçmesine karar verilir. Diğer öğrenciler için programın uygulanmasına devam edilir.”

Yukarıda temel çerçevesi verilen programın sürdürülebilmesi ve revize edilebilmesinde programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmada İYEP programının uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.



## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkında araştırmacının, söz konusu katılımcı deneyimlerini açığa çıkarmak için uygulanan araştırma stratejisidir (Creswell, 2007). Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları aydınlatma amacı taşır. Olgubilim araştırmalarında veri toplama kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan, bu olguyu dışa vurabilecek, yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla veriler, İYEP uygulamasında ders veren sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Nitel veriler, bir konuyu ölçmekten ziyade tanımlamaya çalışan bilgileri toplar. İzlenimler, görüşler ve fikirlerden oluşur. Nitel araştırmalar insanların motivasyonları, düşünceleri ve tutumları hakkında bilgi edinmek için konunun derinlemesine incelenmesini amaçlar. Söz konusu bu durum, araştırmalarda var olan katılımcıların büyük sayıdaki örneklem arasından seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmesini önermez (Creswell, 2017). Bu tanıma istinaden araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için temel ölçüt 3. sınıf öğretmeni olmak ve İYEP kursunda aktif olarak görev almak şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Demografik Verileri

Kişisel Bilgiler	Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	14	28
	Erkek	36	72
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	14	28
	6-10 Yıl	11	22
	11-15 Yıl	11	22
	16-20 Yıl	7	14
	21 Yıl ve üstü	7	14
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	46	92
	Diğer	4	8
Öğrenim Durumu	Lisans	48	96
	Lisansüstü	2	4
Toplam		50	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu 50 sınıf öğretmenin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %28’inin kadın, %72’sinin erkek; %28’inin 1-5 yıl, %22’sinin 6-10 yıl, %22’sinin 11-15 yıl, %14’ünün 16-20 yıl, %14’ünün 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme; %92 sinin sınıf öğretmenliği mezunu, %8’inin diğer bölümlerden

mezun olduğu; %96'sının lisans, %4'ünün lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun İYEP kapsamında okuttuğu modüller ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun İYEP Programı Kapsamında Okuttuğu Modüller

Okutulan Modüller	f
T1	10
T2	13
T3	17
M1	17
M2	18
M4	24

İYEP'e göre bir sınıf öğretmeni yalnızca T1 (Türkçe 1. modül) modülünde görev alabildiği gibi T1+M1 (Türkçe 1. modül ve Matematik 1. modül) modülünde de görev alabilmektedir. Bazı öğretmenler aynı öğretim programı içerisinde programların çakışmaması şartıyla birden fazla modülde de görev alabilir. Aynı zamanda İYEP okul komisyonu, modülleri birleştirebilmektedir (MEB, 2018).

### 2.3. Veri Toplama Aracı

İYEP kursunda aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin kursa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken *İlkokullarda Yetiştirme Yönergesi* ve *Uygulama Kılavuzu* incelenmiştir. Programa yönelik açık uçlu sorular hazırlanmış, alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Ön uygulama 20 sınıf öğretmenine yönelik olarak yapılmıştır. Yapılan ön uygulamadan sonra soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlendikten sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. İYEP kursuna yönelik olarak hazırlanan görüşme formu aşağıdaki soruları içermektedir.

1. İYEP uygulamasına ilişkin genel görüşleriniz nelerdir?
2. İYEP'in verimli veya etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
3. İYEP uygulama süresince yaşadığınız sorunlar nelerdir?
4. İYEP uygulamasının daha etkili ve verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?
5. İYEP uygulamasına katılan öğrenciler akranlarından ayrışma duygusunu ne düzeyde yaşamaktadırlar? Öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
6. İYEP uygulaması kapsamında öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. İYEP uygulamasının amacına uygun yürütülme düzeyini açıklar mısınız?
8. İYEP uygulamasının verimliliği için İYEP Okul Komisyonu ve Okul Yönetiminden beklentileriniz nelerdir?

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu Mardin ili Kızıltepe ilçesinde 2019-2020 eğitim, öğretim yılının ikinci döneminde farklı okullarda görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından öğretmenlere sunulan görüşme formlarının doldurulması yoluyla yapılmıştır. Öğretmenlere öncelikle araştırmanın amacı açıklanmış ve görev aldıkları İYEP kursuna ilişkin görüşme formundaki sorular çerçevesinde görüşlerini detaylı yazmaları gerektiği ifade edilmiştir. Formlar araştırmacılar tarafından araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanmıştır.

Araştırmanın bulgularını öğretmenlerin İYEP uygulama sürecine ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlerin soru formlarına yazdıkları cevaplar iki farklı şekilde ele alınmıştır. Soruların belirlemeye çalıştığı İYEP uygulamasına ilişkin niteliğe dair genel görüşlerin yorumlanmasında doğrudan alıntılara odaklanılmıştır. Ancak diğer sorulara verilen cevaplar nitel veri analizlerinden olan içerik analizine tabi tutulmuş, soru alanlarına göre görüşler bulgulardan çıkarılan cümlelere göre yapılan kodlamalarla düzenlenerek tablolar hâlinde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Özellikle soruların niteliğine bağlı olarak görüşlerin çeşitlenmesine dayalı oluşturulan tablolara göre bulgular yorumlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri numaralandırılarak (Ö1, Ö2, Ö3 gibi) belirtilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde İYEP kursunda görev alan öğretmenlerin İYEP kursunun verimliliği, etkililiği, olumlu ve olumsuz yönleri, sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

### 3.1. İYEP Uygulamasına İlişkin Genel Görüşler

İYEP'in uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin %62'si ( $n=31$ ) programı faydalı bulurken %32'si ( $n=16$ ) bazı eksiklikleri olmakla birlikte kısmen faydalı, öğretmenlerin %6'sı ( $n=3$ ) da İYEP'i yetersiz görmektedir. İYEP uygulamasını faydalı bulan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde önceki eğitim, öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki temel beceriler ile Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarında yer alan ve İYEP kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini sağlayarak akademik başarılarının artırılması açısından faydalı olduğu yönündedir. Bu konuda Ö1 görüşlerini "*İYEP kursunu faydalı bir yetiştirme programı olarak görüyorum. Bazı kazanımları almamış veya yeterli düzeyde alamamış öğrenciler için çok faydalı buluyorum*" şeklinde ifade ederken Ö5 görüşlerini "*Türkçe ve matematik derslerinden kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler, verilen bu eğitim sayesinde eksikliklerini telafi etme ve daha sonraki sınıf seviyelerini yakalama fırsatı bulabilirler.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö8 görüşlerini "*Başarı durumu iyi olmayan öğrenciler için güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin başarılarının arttırıldığı görülmüştür.*" şeklinde ifade ederken Ö14 görüşlerini "*İYEP'in, öğrenciler için faydalı olduğunu düşünmekteyim. Öğrencilerin derslere katılmalarını ve okuma yazma becerilerini arttırdığını söyleyebilirim. Matematik işlem becerileri eskiye oranla artmıştır. Kendilerini daha iyi ifade etmişlerdir.*" şeklinde ifade etmiştir.

İYEP'in faydalı ancak bazı eksik kısımlarının olduğunu dile getiren sınıf öğretmenlerinin ( $n=16$ ) görüşleri incelendiğinde programın uygulanmasından ya da öğretmenlerin özlük haklarından dolayı eksiklikleri olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda Ö6 görüşlerini "*İYEP; derslerinden geri kalmış öğrenciler için gerçekten faydalı olan, öğrencilere*

yaşıtlarına yetiştirme fırsatı veren, geniş zamana yayılmış bir programdır. Ancak kurs eğitim, öğretim yılının tümüne dağıtılsa daha verimli olur.” şeklinde ifade ederken Ö9 görüşlerini “İYEP uygulamasının katılımcı grubu, çoğu derslerde kazanımları yeterli düzeyde edinmeyen öğrencilerden oluşur. Yalnız İYEP’in kazanımları kursa katılan öğrencilerin akademik seviyelerine göre değil, normal öğrencilere göre düzenlenmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Ö43 ise görüşlerini “Derslerinde geri kalmış öğrencilerin toparlanması açısından gerekli bir uygulamadır. Ancak fiziki ve teknik koşulların elverişsizliği yüzünden kurs programı yeterli düzeyde etkili olamıyor. Mesela servisle gelen öğrenciler katılım sağlayamıyor vb. sorunlar var.” şeklinde ifade etmiştir.

Özlük hakları konusunda Ö13 görüşlerini “Genel olarak çok iyi olması gereken bir uygulama lakin bu uygulamada sınıf öğretmenlerine haksızlık yapıldığı kanısındayım. Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK) için yapılan ücretlendirmenin aynısının bu programda da uygulanması gerekir.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö46 görüşlerini “İYEP’in öğrencilerin devamsızlık sorunu yaşamadığı sürece derse katılımını arttırdığı, ders performansını, öğrencinin öz güvenini artırmada etkili olduğunu, fırsat ve imkân eşitliği sağlamada olumlu anlamda katkısının olduğunu düşünüyorum.” şeklinde öğrenciden kaynaklanan sorunları ifade etmiştir.

İYEP’i yetersiz gören sınıf öğretmenlerinin (n=3), görüşleri incelendiğinde öğrencilerin isteksizliği ve sonuca ulaşamadığı ifade edilmiştir. Bu konuda Ö15 “İYEP uygulamasını yetersiz buluyorum, verilen dersler çok basit, çocuklar ders yapmak istemiyorlar. Ayrıca öğrenciler okula zorla geliyormuş havası var.” ifadesini kullanmıştır.

Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çeşitli sebeplerle akademik öğrenmede akranlarının gerisinde kalan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların, öğrencilerin öğrenme eksiklerini telafi ederek özgüven kazanmalarına ve uygulamada yaşanan birtakım sorunların çözülmesi durumunda İYEP uygulamasının faydalı ve öğrencilere katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

### 3.2. İYEP’in Verimli Olma Durumuna İlişkin Görüşler

“İYEP’in verimli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik görüşler incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %80’inin (n=40) verimli, %18’inin (n=9) az verimli veya verimsiz, %2’sinin (n=1) de kararsız kaldığı tespit edilmiştir. İYEP’in verimli ve etkili olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin (n=40) görüşleri incelendiğinde öğrencilerin eksikliklerinin tamamlanması, daha az öğrenci ile eğitim yapılması ve öğrencilerin özgüven kazanmaları açısından faydalı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden Ö1 “Bazı derslerde temel becerileri eksik olan öğrenciler için bu programı verimli buluyorum. Öğrenci sayısının az olması nedeniyle öğretmen öğrencilerle daha fazla ilgilenme fırsatı bulduğundan öğrenciler bazı noktaları daha iyi öğrenip kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar.” şeklinde görüş belirtirken Ö21 ise “İYEP çok faydalı bir uygulamadır. Öğrenciler temel derslerde olan eksikliklerini tamamlıyor, kendi sınıfındaki akranları ile yaklaşık aynı seviyeye gelmesi öğrencilerde özgüven oluşmasını sağlıyor, aynı zamanda öğretmen öğrencinin tam öğrenmesini sağlayarak kendi sınıfında konularını aksatmadan işleyebiliyor, aynı zamanda İYEP ile fırsat ve imkân eşitliği sağlanıyor.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan Ö22 “İYEP’in verimli olduğunu düşünüyorum, çünkü az öğrenci ile ders yapılıyor, her öğrenciye yeterince zaman ayrıldığı için gayet verimli oluyor. Ayrıca verimli olmak öğretmene de bağlıdır. Eğer öğretmen kursu ciddiye alırsa oldukça verim elde edeceğini düşünüyorum.” şeklinde ifade kullanmıştır. Bununla birlikte Ö46 “Verimli ve etkili bir program olduğu kanısındayım. Çünkü bu programdaki öğrencilerin akranlarına göre öğrenim

açısından geride kalan öğrenciler olduğundan özgüven eksikliği, kendini ifade edememe, derse olan ilgilerinin azalması gibi sorunlar yaşayabiliyorlar. İYEP Programı ile homojen bir ortamda öğrenim gördüklerinde ve seviyelerine uygun ders etkinlikleri yapıldığından bu sorunları atlatma konusunda avantajlı bir konuma ulaşabiliyorlar.” şeklinde görüş belirtirken, Ö2 ise “Pekiştirme açısından oldukça verimli. Öğrenci mevcudunun düşük olması öğrenmeyi daha kalıcı hale getiriyor. Ders saatleri artırılabilir.” şeklinde görüş dile getirmiştir.

İYEP’in yeterince verimli olmadığını belirten sınıf öğretmenlerinin (n=9), bu görüşe sahip olmalarına dair gerekçeleri şu şekilde sunulmuştur. Ö9 “Hafta sonu yapılan bu kursu çocuklar kendilerine verilen bir angarya olarak görmüştür. Bu yüzden çok etkili olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu konuda Ö15 “Çok az öğrencide etkili oluyor. O da genellikle ailesi tarafından ilgilenen öğrencilerde etkili oluyor.” şeklinde ifade kullanırken Ö36 ise “İYEP Programı pek verimli geçmiyor. Çünkü öğrenciler okula gelip ders dinlemek istemiyorlar. Hafta sonu tatilini dört gözle bekleyen bir çocuğu hafta sonları okula getirmek çok zor oluyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İYEP’in verimli ve etkili olması konusunda ne olumlu ne olumsuz yönde görüş belirten sınıf öğretmeni ise Ö11 görüşünü “Ne verimli ne de verimsiz diyebilirim. Öğrenciler arasında seviye farkları olduğundan birebir eğitim vermek zorunda kaldım. Bu da verimi düşürdü.” şeklinde dile getirmiştir.

### 3.3. İYEP Uygulama Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar

İYEP uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara dair sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İYEP Uygulama Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar

Görüşler	f
1. Öğrencilerin devamsızlık sorunları	30
2. Velilerin duyarsızlığı	11
3. Kaynakların yetersizliği	8
4. Kursların hafta sonu yapılması	6
5. Herhangi bir sorun yok	5
6. Öğrenci değerlendirme aracının (ÖDA) sağlıklı yapılmaması	3
7. Modül sürelerinin kısa olması	3
8. Derslik sıkıntısı	2

Tablo 3 incelendiğinde İYEP’in uygulama sürecinde sınıf öğretmenlerinin yaşadığı en büyük sorunun öğrenci devamsızlıkları olduğu tespit edilmiştir. Hafta sonu yapılan kurslara öğrenciler tatil günlerinde gelmek istememekte ve bu durum devamsızlık sorununa yol açmaktadır. Öğretmenlerin, velilerin ilgisizliği ve kaynak yetersizliği gibi sorunları da ifade ettikleri görülmektedir. Devamsızlık sorununun veli ilgisizliği ile ilişkili olduğunu da söylemek mümkündür. Ayrıca destekleyici eğitimde ihtiyaç duyulabilecek ek materyal ve kaynakların okullar tarafından sağlanamayışı öğretmenlerin temel sorun alanlarından bir diğeri olarak öne çıkmaktadır.



### 3.4. İYEP Uygulamasının Daha Etkili ve Verimli Olabilmesi İçin Sunulan Öneriler

İYEP uygulamasının daha etkili ve verimli olabilmesine dair sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde elde edilen öneriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokullarda Yetiştirme Programının Daha Etkili ve Verimli Olabilmesi İçin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Görüşler	f
1. Programın içeriği zenginleştirilmeli ve yeterli materyal desteği sağlanmalı	18
2. Okul-öğretmen-aile iş birliği olmalı	9
3. Ders saatleri artırılmalı ve kurs tüm öğretim yılına yayılmalı	8
4. Öğrenci devamsızlıkları ile ilgili sorunlar çözülmeli	6
5. Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) objektif uygulanmalı	5
6. Öğretmenlerin kurs ücretleri artırılmalı	4
7. Kurs hafta sonları yapılmamalı	3
8. Program 2. sınıftan itibaren uygulanmalı	2
9. Program Türkçe ve matematik dışındaki dersleri de kapsamalı	1

Tablo 4 incelendiğinde İYEP’in daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf öğretmenleri en çok programın içeriğinin zenginleştirilmesi ve yeterli materyal desteğinin sağlanması gerektiğini dile getirmişleridir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde uygulanan programın içeriğinin kursa katılan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, programın içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve yeterli materyal desteği sağlanması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler İYEP kursuna katılan öğrencilerin yeterli kazanımları edinebilmeleri için okulun aile ile iletişim halinde olup iş birliği yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. İYEP’in daha etkili ve verimli olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin sıklıkla dile getirdiği diğer bir görüş ise öğretmenlerin kurs ücretlerinin artırılmasıdır. İYEP kursu okulun şartlarına göre ya hafta içi veya hafta sonu yapılmaktadır. Kurs ücretleri Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar’a göre normal ek ders ücreti ödenmektedir. Ancak Ortaokullarda Destekleme ve Yetiştirme Kursu’nda (DYK) görev alan öğretmenlere artırımlı ek ders ücreti ödenmektedir. İYEP Kursunda görev alan sınıf öğretmenleri de bu uygulamadan yararlanmak istemektedirler.

### 3.5. İYEP Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

İYEP’e katılan sınıf öğretmenlerinin %48’i öğrencilerde ayrışma duygusuna hiç rastlamadığını belirtirken, sınıf öğretmenlerinin %20’si öğrencilerin ayrışma duygusu yaşadığını, %16’sı kursa katılan öğrencilerde önemli derecede ayrışma duygusuna rastlamadığını yine %16’sı da kurs başlangıcında ayrışma duygusunun olduğunu ancak kursla birlikte bu duygunun kaybolduğunu dile getirmektedir.

Kursa katılan öğrencilerin ayrışma duygusuna katılmadığını belirten sınıf öğretmenlerinden (n=24) bazılarının görüşleri şunlardır:

Ö8 “Çocuk üzerinde olumsuz bir etki olmamıştır.”

Ö10 “Asla olumsuz bir etki ya da aşağılanma hissi görmedim. Tam aksine İYEP etkinliğine katılmayan öğrencilerin de kursa gelmek istediğini, etkinliklere katılmak istediğini gözlemledim.”

Ö49 “Öğrenciler üzerinde akranlarından ayrışma gibi bir durum söz konusu bile değil aksine öğrencinin olumlu yönde kendini özel hissettiğini düşünüyorum.”

Ö41 “Ben öğrencilerimde sorun yaşamadım. Hatta derse çok istekli katılıyorlardı. Bu durumda en büyük görev öğrencinin kendi sınıf öğretmenine düşmektedir. Öğrencisi İYEP kursuna katıldığı için çocuklar değil de veliler daha çok üzülüyor.”

İYEP kursuna katılan öğrencilerin velileri bu durumu kabullenmekte zorlanıp çocuğu için olumsuz bir durum olarak görmekte ve bazen çocuğunu kursa göndermek istememektedir. Bu durumda sınıf öğretmenleri velileri İYEP kursu hakkında bilgilendirmeli ve velilerin kurs hakkındaki olumsuz bakış açılarını giderici bir rol oynamalıdır. Sınıf öğretmenleri kursa katılan öğrenciler ile de görüşerek kurs hakkında bilgi vermeli ve öğrencileri motive etme çabası göstermelidir.

Ö19 “Öğrenci öğrendiklerini normal ders saatlerinde uyguladığında öğrencide özgüven sağlıyor. Diğer öğrenciler de kursa katılan arkadaşlarına karşı pozitif yönde bakış açısı geliştiriyor.”

İYEP kursuna katılan öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersinde yeterli kazanımı elde edemeyen öğrencilerden oluştuğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, kursa katılan öğrencilerin başarı seviyelerinin kurs başladıktan sonra artışı bu durumun da öğrencilerde özgüven duygusunun gelişmesini sağladığı söylenebilir. Kursta aynı seviyede olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katıldıkları, kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve zamanla kendi sınıflarındaki akranlarıyla aynı seviyede olabildikleri tespit edilmiştir.

Kursa katılan öğrencilerde ayrışma duygusunun yaşandığını dile getiren sınıf öğretmenlerinden (n=10) birinin görüşü şu şekildedir:

Ö5 “Çocuğun ders saati bittikten sonra okulda kalması veya başka bir öğretmenden ders alması illaki kendi kafasında ve arkadaşlarında bir ayrışma yaratacaktır.”

İYEP kursu okulun fiziki şartlarına göre hafta içi okul dersleri bitiminden sonra ya da hafta sonları yapıldığı için kursa katılan öğrencilerde ayrışma duygusunun yaşanmasına sebep olabilmektedir. Ayrıca, İYEP kursunda öğrencinin sınıf öğretmenin dışında farklı bir öğretmenden ders alması da benzer bir duygu geliştirebilmektedir. Zira ilkokul çağında öğrencilerin öğretmenleri ile kurduğu duygusal bağın güçlü olduğunu söylemek mümkündür.

Ö7 “Tabii ki öğrenci üzerinde başarısızlıktan kaynaklanan bir duygu söz konusu, öğrenciler biraz kendilerini dışlanmış görüyorlar.”

Ö45 “İYEP uygulamasının en büyük dezavantajlarından biri de çocuğun kendisini diğer çocuklardan eksik, geride kalmışlık duygusuna kapılıp okula karşı soğuması artık devamsızlık boyutuna bile gelmesine bazen neden olabiliyor.”

Yukarıda ifade edilen görüşlere göre İYEP kursuna katılan öğrencilerden bazıları kendilerini akranlarından ayrıştırmış ve yetersiz ve görebilmektedir. Bu durum özgüven kaybı, okula karşı isteksizlik ve dışlanmışlık duygusunu besleyebilmektedir. Kursa katılan öğrencilerde önemli derecede ayrışma duygusuna rastlamadığını belirten sınıf öğretmenlerinden (n=8) bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö14 “Öğrencilerde çok fazla ayrışma duygusu yaşanmamıştır. Aynı okul çatısı altında olduklarından birbirlerine ve derslere çabuk uyum sağlamışlardır.”

Ö29 “Çocuklar ister istemez derslerde geri olduklarının farkında, yapılan sınav sonucunda başarılı olamadıkları için bu kursa katıldıklarının farkındalar. Buna rağmen yaşları küçük olduğu için fazla olumsuz etkilendiklerini görmedim.”

İYEP Kursuna katılacak öğrencileri belirlemek için bakanlık tarafından hazırlanan Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) uygulanmaktadır. Türkçe ve matematik dersinde yeterli kazanımları edinemeyen öğrenciler sistem tarafından belirlenir. Kursu katılacak öğrenciler bu durumun bilincindedirler. Bu durumda öğrencilerin yetersizlik ve ayrışma duygusu yaşadıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aksine öğrencilerin kayda değer bir olumsuz duyguya kapılmadıklarını ifade eden öğretmen görüşleri de azımsanmayacak düzeydedir. Bu durumda ayrışma duygusunun minimize edilmesinde öğretmenlerin pozitif yaklaşımları ve süreci daha esnek ve destekleyici şekilde sürdürmelerinin katkı sağlayacağı söylenebilir. Kursu katılan öğrencilerde başlangıçta ayrışma duygusunun var olduğunu ancak bu duygunun zamanla kaybolduğunu ifade eden öğretmen görüşlerinden bazıları (n=8) şu şekildedir:

Ö1 “Kurs başlangıcında öğrencilerde görülen ayrışma duygusu öğrencilerin bazı becerileri kazanmasıyla ortadan kalkmaktadır. Sınıfında kendini daha rahat ifade edebiliyor.”

Ö20 “Başlangıçta öğrenciler biraz isteksiz olabiliyorlar. Ama zamanla konular işlendikçe, öğrenildikçe ve başardıklarını gördükçe kendilerini iyi hissetmeye başlıyorlar. Öz güvenleri artıyor. Bu da arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmalarını sağlıyor.”

Kurs başlangıcında ayrışma duygusu yaşayan öğrencilerin zamanla öğrenme ve başarıma duygusunu tatmalarıyla birlikte uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenin pozitif ve destekleyici tutum ve davranışlar göstermesi, öğrencilerin küçük başarılarını takdir ederek dahil edici ve ödüllendirici bir yaklaşım içerisinde olmasının önemli olduğunu ifade etmek mümkündür. Belirli bir seviyeye gelen öğrencilerin sınıfında da kendini daha iyi ifade ettiği ve sınıf içi öğrenme etkinliklerine daha fazla katıldığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

### 3.6. İYEP Uygulaması kapsamındaki Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Açıdan Desteklenme Durumları

İYEP uygulaması kapsamında öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Uygulaması Kapsamında Öğrencilerin Psikolojik ve Sosyal Açıdan Desteklenme Durumuna İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
1. Kursun amacı öğrencilere izah edilmeli ve rehberlik edilmeli	28
2. Öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilendiği için öğrenciler mutlu ve başarılı oluyorlar	10
3. Öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenmelerine gerek yok	6
4. Motivasyonu artırmak için ödüllendirme yapılmalı	5
5. Bu kurs resim ve müzik dersleriyle desteklenmeli	1

Tablo 5 incelediğinde İYEP uygulaması kapsamında öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenme durumuna ilişkin sınıf öğretmenleri en çok “Kursun amacı öğrencilere izah

*edilmeli ve rehberlik edilmeli.” şeklinde görüş belirtirken, ikinci sırada “Öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilendiği için öğrenciler mutlu ve başarılı oluyorlar.” görüşünü dile getirmişlerdir. Yukarıdaki görüşlere göre öğrencilere kursun amacının açık şekilde ifade edilmesi ve etkili bir rehberlik ve destek sağlanması durumunda başarının artacağı ve öğrencinin daha fazla dahil olacağı söylenebilir.*

### **3.7. İYEP Uygulamasının Amaca Uygun Yürütülmesi**

Sınıf öğretmenlerinin %46’sı İYEP uygulamasının amacına uygun yürütüldüğünü, %34’ü İYEP Programının amacına uygun yürütülmekle birlikte bazı eksikliklerinin olduğunu ve bunların giderilmesi gerektiğini ifade etmişken sınıf öğretmenlerinin %20’si de İYEP Programının amacına tam olarak ulaşmadığını dile getirmişlerdir.

İYEP Programının amacına uygun yürütüldüğünü düşünen sınıf öğretmenlerinden (n=23) bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö2 *“Başarı düzeyi yüksek bir etkinliktir. İstenilen hedeflere büyük ölçüde ulaşılabiliyor.”*

Ö6 *“Sürekli katılım olunca kursun amacına ulaştığını düşünüyorum. Okulda bütün seviyeler uygun ve zamanında yürütülüyor. Yapılan çalışmaların uygunluk düzeyinin üstüne bile çıktığını söyleyebilirim. Öğrencilerde yaşanan gelişme ve ilerleme bunun kanıtıdır.”*

İYEP kursunun amacına uygun yürütülmesi için en başta okul idaresi ve öğretmenler tarafından gerekli iş ve işlemlerin zamanında yapılması gerekmektedir. Bu yapıldıktan sonra kursa katılacak öğrenci velilerine kurs hakkında gerekli bilgilendirme yapılarak çocuğun kursa devamı sağlanmalıdır. Kursu devam eden öğrencilerin program kapsamında istenilen kazanımları elde ettiği ve istenilen seviyeye geldikleri öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö7 *“İYEP uygulamasının amaca uygun yapıldığını düşünüyorum. Öğrencilerimiz geride kaldığı konularda telafi edici bir eğitim almaktadır.”*

Ö20 *“Bence amacına uygun yürütülmektedir. Hem idare hem de öğretmenler gereken önemi gösterdikleri için çocuklar eksiklerini tamamlama şansı buluyorlar.”*

Ö30 *“Programın amacına uygun yürütüldüğünü düşünüyorum. Türkçe önemli; çünkü dilin gelişip zenginleşmesi, diğer bütün derslerin de gelişmesine büyük bir katkı sağlıyor. Aynı şekilde matematik becerisi günlük yaşamda gerekli ve önemlidir.”*

İYEP Programının amacına uygun yürütüldüğü ancak bazı eksikliklerin giderilmesi gerektiğini düşünen sınıf öğretmenlerinden(n=17) Ö3 görüşü ise şöyledir:

Ö3 *“Biz bu uygulamayı amacına uygun yürütüyoruz. Ancak zamanla çocukların ilgi ve motivasyonu düşüyor, çocukların ilgi ve motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapılmalı.”*

İYEP kursuna katılan öğrencilerin zaman geçtikçe ilgi ve motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bunun önüne geçmek için derslerin yanı sıra kursta sosyal, sportif ve kültürel etkinlikler yapılmalıdır. Söz konusu faaliyetlerin öğrencileri katılıma ilişkin motive edeceğini söylemek mümkündür. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö5 *“Eğer öğrencinin derse devamı sağlanır, veli ile iletişim kuvvetli olursa başarıya ulaşabilir. Bunun yanında öğretmenin tutum ve davranışları, mesleki yeterliliği de seviyeyi yükseltmede etkili olacaktır. Derslik sayısı artırılıp az öğrenci ile başarı artacaktır.”*

Ö31 “İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) giderilmesi gereken bazı eksiklikler ile beraber, gereken ilginin gösterilmesi ve katılımın sağlanmasıyla uygunluk düzeyi bakımından amacına ulaşacağına inanıyorum.”

İYEP’in amacına uygun yürütülmesi için programa katılacak velilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmesi ve öğrenci devamının sağlanması oldukça önem taşımaktadır. Kursa devam eden öğrencilerin akademik başarısında artış olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Kursta görev yapacak öğretmenlerin belirlenmesi de kursun amacına uygun yürütülmesi açısından önemli bir faktördür. Okul yönetimi tarafından kursta görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmenlerin istekli olmaları, tutum ve davranışları, mesleki yeterliliği gibi hususlar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

İYEP Programının amacına tam olarak ulaşmadığını söyleyen öğretmenlerden (n=10) bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö10 “Genel anlamda okul, öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonu tam anlamıyla yapılmadığı için asıl amacına henüz ulaşmadığına inanıyorum.”

Ö25 “Orta diyebilirim. Öğrenciler kursa neden geldiğinin bilincinde olmadığı için amaçsız bir görünüme sahiptir. Bu da haliyle verimi düşürüyor.”

İYEP kursunun amacına uygun şekilde başarılı olabilmesi için okul yönetimi, öğretmen ve veli koordinasyonunun güçlü bir şekilde sağlanması gerekmektedir. Bu yapılmadığı takdirde programın amacına ulaşması mümkün görünmemektedir.

### 3.8. İYEP Uygulamasının Verimliliği İçin Beklentiler

Sınıf öğretmenlerinin İYEP uygulamasının verimliliği için İYEP okul komisyonu ve okul yönetiminden beklentileri ve mevcut durumda beklentilerinin ne düzeyde karşılandığına ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin İYEP Uygulamasının Verimliliği İçin İYEP Okul Komisyonu ve Okul Yönetiminden Beklentileri

Görüşler	f
1. İYEP Okul Komisyonu ve Okul Yönetimi beklentileri karşılamaktadır	23
2. Veli, öğretmen ve öğrenci arasındaki koordinasyonu sağlaması	6
3. Gerekli materyaller ve ekipmanlar sağlaması	6
4. Veli bilgilendirmesinin zamanında yapılması	5
5. Öğrenci devamsızlık sorunlarının çözülmesi	5
6. Öğrenci başarısızlık sebeplerinin araştırılması	3
7. Kursu hafta içine almaları	2
8. Kursun geniş bir zaman aralığında yapılmasının sağlanması	2
9. Öğretmenleri motive edecek ücret artışının yapılmasına yönelik çalışma yapması	2
10. Diğer öğrencilerin de bu kursa katılmalarının sağlanması	1
11. Öğrenci değerlendirme aracının (ÖDA) objektif yapılması	1

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri İYEP okul komisyonu ve okul yönetiminin beklentileri büyük ölçüde karşıladığı görüşündedirler. Bunun dışında



öğretmenler, programın verimli ve amacına uygun olarak yürütülmesi için veli-öğretmen ve idare arasındaki iletişimin güçlü olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Olumlu iletişim kanallarının kullanılması programın amacına ulaşmada önemli bir faktör olacaktır. Program için gerekli materyallerin sağlanması öğrencilerin kursa devamlarının sağlanması, devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmak ve çözüm bulmak programın verimliliğini artıracak faktörler olarak ifade edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İYEP, Türkiye’de ilk olarak 2017-2018 eğitim, öğretim yılının ikinci döneminde 12 ilde pilot olarak uygulanmıştır. MEB ve UNICEF iş birliğiyle yürütülen bu program, 2018-2019 eğitim, öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama, özellikle 3. sınıflarda öğrenim gören, Türkçe ve matematik derslerinde istenilen kazanımları edinememiş öğrenciler için geliştirilmiş destekleyici bir programdır. Türk Eğitim Derneğinin (TEDMEM) 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda (2019) İYEP’in önemli bir girişim olduğu ifade edilmiştir.

Bu araştırmaya katılımda bulunan sınıf öğretmenlerinin İYEP’in etkililiği, verimliliği, uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri tartışılmış ve programa yönelik öneriler dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin İYEP uygulamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde %62’si programı faydalı görürken %32’si faydalı ama bazı eksik yanları olduğunu ve %6’sının da programı yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İYEP’in öğrenciler açısından faydalı bulunduğunu göstermektedir. İYEP ile ilgili yapılan araştırma bulguları (Dilekçi, 2019; Kırmık, Susam ve Özbek, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019) öğretmenlerin programın eksikliklerine rağmen genel olarak uygulamayı faydalı bulduğu yönündedir. Programı faydalı bulan öğretmenlerin çoğu Türkçe ve matematik derslerinden kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler için verilen bu eğitim ile öğrencilerin eksikliklerini telafi etme ve sınıf seviyelerine erişimi açısından bir şans olarak görmektedirler. Programın Türkçe dersindeki kazanımları incelendiğinde okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamaya odaklandığı; matematik dersindeki kazanımların sayılar ve dört işleme odaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yetersizlikleri olması durumunda diğer derslerden de başarılı olmaları mümkün görünmemektedir. Boz (2018) yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik olarak Türkçe dersinde okuma ve okuduğunu anlama seviyesi ile matematikte problemi anlama ve çözme becerisi arasında %56 oranında pozitif yönlü orta derecede anlamlı bir ilişki bulmuştur. Söz konusu bulgularla örtüşen farklı araştırmalar (Özcan ve Doğan, 2018; Ulu, 2016; Yılmaz, 2015) da bulunmaktadır. Bu durum İYEP Yönergesinin 4. Maddesinin Ç bendinde yer alan “İYEP, ilkokulların 3’üncü sınıfına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanan program” tanımının amaçlarına ulaştığını ifade etmek mümkündür.

Araştırmada İYEP uygulamasının verimliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun programın verimli olduğunu düşündüğünü ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler özellikle konuların pekiştirilmesi açısından programı verimli bulmaktadır. Bu katkıyı sağlamada öğrenci mevcudunun az olmasının önemli bir etken olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Mevcut az olunca öğretmenlerin öğrencileriyle birebir ilgilendiklerini bunun da öğrencilerde özgüven ve başarı sağladığını dile getiren öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerini destekleyici farklı araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Bir başka deyişle sınıfta öğrenci mevcudu azaldıkça

öğrenci ve öğretmen başarısı artmaktadır (Başar, 1999:118). Class ve arkadaşları (Akt. Erden, 2005) kırk ve daha fazla öğrenci bulunan sınıfların öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde, on sekiz ve daha az sayıda öğrenci bulunan sınıfların ise olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha fazla öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları kullanılabilir. Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıklardır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanımını, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir (Celep, 2002:14). Nitekim İYEP Yönergesinin 14. maddesinin (7.) bendinde *“Bir İYEP grubunun 1-6 öğrenciden oluşturulması esastır, 6 öğrencilik grup tamamlanmadan ikinci grup açılmaz. Ancak bu sayı en fazla 10 öğrenciye kadar çıkarılabilir.”* maddesi ile de paralellik arz etmektedir. Öğrencilerin sergiledikleri yüksek ders performansı onların başarılarına yansımakta ve söz konusu bu başarı da öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetleri esnasında kazanmış oldukları bilgi, beceri ve davranışlarda kendini göstermektedir (Demirtaş, 2010). Bu sebeple öğrencilerin ders performanslarına ilişkin yüksek düzeydeki olumlu öğretmen görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasına dair yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin birçoğunun öğrenci devamsızlığı hususunu dile getirdiği tespit edilmiştir. Dilekçi (2019) ile Yıldız ve Kılıç (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin İYEP ile ilgili devamsızlık sorunu olduğu ifade edilmektedir. Araştırma bulgularına göre, kursa devam eden öğrencilerin istenilen başarıyı gösterdiğini, devamsızlık yapan öğrencilerin başarısız oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler devamsızlık sorunlarının ana sebebini kursların hafta sonu yapılması nedeniyle öğrencilerin tatilde okula gelmek istemeyişlerine bağlamışlardır. Altınkurt (2008) araştırmasında, öğrencilerin akademik başarıları ile devamsızlıkları arasında ters yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bir başka ifade ile devamsızlığın artmasının okul başarısını düşüreceği bulgulanmıştır. Öğretmenlerin program ile ilgili tespit ettikleri ikinci sorun ise velilerin duyarsızlığıdır. Velilerin program hakkındaki önyargısı, çocuklarını programa göndermek istememelerine neden olmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde, aile ve okul arasında sağlanacak etkili bir iş birliği ve iletişim sürecinin gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından birçok katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin okul başarıları ve sosyal gelişimleri üzerinde etkili olan birçok faktör vardır. Kuşkusuz, aile faktörü öğrencilerin her türlü gelişimini ve akademik başarısını etkileyen hususların başında gelmektedir. Bu açıdan, ailelerin çocuklarının gelişimini ve başarı durumunu yakından takip etmesi ve okul süreçlerine katılımı büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir şekilde gerçekleştirilen iş birliği süreci, öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına olumlu katkılarda bulunacaktır (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Özellikle ilköğretim kademesinde sağlıklı bir etkileşim ve iş birliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici olması bakımından çok büyük önem taşımaktadır (Gökçe, 2000). Veliler öğretmenlerle olan iletişimleri sayesinde çocuklarını daha iyi tanıyıp gereksinimleri ile daha yakından ilgilenebilirler. Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmaların, öğrencilerin okul başarısını yükselteceği ve disiplin sorunlarını minimize edeceğini söylemek mümkündür (Aslanargun, 2007: 125). Öğretmen görüşlerine göre, programın uygulanmasına yönelik yaşanan bir diğer sorun derslerin hafta sonu yapılmasıdır. Özellikle öğrencilerin hafta sonu tatillerinde okula gelmek istememeleri önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir. Ancak, okulların önemli bir kısmında ikili öğretim yapılması, uygulanan kursun hafta sonu düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bir diğer sorun olarak ifade edilen husus ise programda ihtiyaç duyulan kaynakların yetersizliği ve öğrenci seviyesine göre düzenlenme ihtiyacıdır. Cohen (1992), sınıflamasında materyal kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarıya

olumlu etkisinin olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmalara dayalı olarak elde edilen materyal kullanımının etkililiğine ilişkin destekleyici birçok araştırma bulgusundan söz etmek mümkündür (Akçay ve ark., 2003; Audrey, 2008; Blalock ve Montgomery, 2005; Clements, 1999; Fidan, 2008; Lowry, 1999; Mantei, 2000; Olkun, 2003). Geçmişte bu konuda yapılmış birçok çalışmayı meta-analiz yöntemiyle inceleyen Sowell (1989), Suydam ve Higgins (1977) materyal kullanılan öğretim durumlarının kullanılmayanlara oranla akademik başarı açısından daha fazla etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Elde edilen bulgularda, bazı öğretmenler de modül sürelerinin kısa olmasını sorun olarak görmektedirler. Toptaş ve Karaca (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer sorunlar dile getirilmiştir. İYEP Uygulama Kılavuzunda Türkçe birinci modülde yer alan 3 kazanım için 5 ders saati, Türkçe ikinci modülde yer alan 10 kazanım için 72 ders saati ve Türkçe üçüncü modülde yer alan 3 kazanım için 19 ders saati, Türkçe dersi için toplamda 16 kazanım için 96 ders saati ayrılmıştır. Matematik dersi için de birinci modüldeki 10 kazanım için 24 ders saati, ikinci modüldeki 7 kazanım için 24 ders saati ve üçüncü modüldeki 5 kazanım için 16 ders saati toplamda Matematik dersi için 22 kazanım için 64 ders saati ayrıldığı görülmektedir. Kazanım sayısı ve ders sayısı göz önünde bulundurulduğunda modül sürelerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ancak, öğrencilerin öğrenme hızları daha farklı etkinlik ve tekrarları gerekli kılabilen ve daha fazla zaman alabilmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin İYEP'in daha etkili ve verimli olabilmesine yönelik önerileri değerlendirildiğinde sırasıyla, programın zenginleştirilmesi ve materyal desteğinin sağlanması, ders saatlerinin artırılması, okul yönetimi-öğretmen-veli işbirliğinin artırılması, devamsızlık sorunlarının çözülmesi, öğrenci belirleme aracının ( ÖDA) objektif uygulanması, kursun hafta sonları yapılmaması, kurslarda görev alan öğretmenlere ücret artışının sağlanması ile motivasyonlarının artırılması, kursun 2. sınıftan itibaren başlaması, her öğrenciye ayrı bir program uygulanması, ders yükünün hafifletilmesi gibi öneriler öne çıkmaktadır. Elde edilen bulgular İYEP ile ilgili yapılan diğer çalışmalar (Dilekçi, 2019; Kırmık, Susam ve Özbek, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Yıldız ve Kılıç, 2020) ile örtüşmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerinin alındığı bir diğer konu da programa katılan öğrencilerin ayrışma duygusu yaşama durumları ve çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkindir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerde ayrışma duygusuna rastlamadıkları yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ayrışma duygusuna kapılmaması, İYEP uygulama sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme hızında ilerlemesine imkân sağlamasına bağlayan öğretmenler ayrıca öğrencilerin kursa katılımıyla birlikte kendilerinde özgüven oluştuğu ve bu durumun da öğrencilerin hem sosyal hem de akademik başarılarına olumlu etki yaptığı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Feltz özgüveni (1988'den akt. Akın 2007) "*özgüven, bireyin bir aktiviteyi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancı ve bireyin kendi yargı, yetenek, güç ve kararlarına güvenmesi*" şeklinde tanımlamıştır. Bu durum "İYEP Yönergesinin Programın Amaçları başlığında yer alan 5. Maddenin (c) bendinde yer alan "Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek" ve yine aynı maddenin (ç) bendindeki "Akademik ve sosyal gelişimi destekleyerek okula devamı artırmak" maddeleri ile örtüştüğünü ifade etmek mümkündür.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin fikirlerini almak için sorulan bir diğer soru İYEP uygulaması kapsamında öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenme durumuna dair görüşlerini almaya yöneliktir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu "Kursun amacı öğrencilere iyi izah edilmeli ve onlara rehberlik edilmelidir." görüşünü savunurken, öğretmenlerin bir kısmı da "Öğretmenler öğrencileriyle birebir ilgilendikleri için

öğrenciler mutlu ve başarılı oluyorlar.” görüşünü savunmuşlardır. Bazı öğretmenler de “Kurs süresi boyunca çeşitli ödüllendirmeler yapılmalı ve öğrenciler motive edilmelidir.” görüşünü savunurken, öğretmenlerin bazıları da “Öğrencilerin psikolojik ve sosyal açıdan desteklenmelerine gerek yok.” fikrini beyan etmişlerdir. Bazı öğretmenler de kursun müzik ve resim dersleri ile desteklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu bulgular kursun amacının öğrencilere iyi açıklanması ve bireysel düzeyde ilginin öğrencileri sosyal ve bilişsel olarak daha başarılı ve sağlıklı kıldığı yönünde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulguların da İYEP Yönergesinin 5. Maddesinin (b) bendinde “Öğrencilerin İYEP kapsamında psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak” maddesiyle örtüştüğü görülmektedir. “*Aynı zamanda İYEP Psikososyal Destek Rehberinde yer alan; Psikososyal destek hizmetleri kapsamında genel olarak iki tür çalışma yapılmaktadır. Bunlar; önleyici ve güçlendirici çalışmalardır. Psikososyal destek hizmetleri kapsamında yapılan önleyici etkinlikler; olaydan önce bireylerin olaya karşı hazır bulunuşluk düzeylerini artırmaya yönelik, baş etme becerilerini geliştirici, olayın bireyler üzerinde oluşturabileceği zararı azaltmayı hedefleyen etkinliklerdir. Güçlendirici etkinlikler ise; kişilerin duygularını ifade etmelerini, travmatik olay sonrası oluşabilecek stres tepkilerini anlamlandırmalarını, normalleştirmelerini, olumlu başa çıkma yöntemlerini kullanmalarını sağlamaya yönelik oluşturulan etkinliklerdir (MEB,2019).*” Bu ibareden de anlaşılacağı gibi İYEP çocukların akademik başarısının yanı sıra psikososyal olarak da desteklenmelerini hedeflemektedir.

İYEP uygulamasının amaca uygun yürütülme düzeyine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerinin %46’sı İYEP uygulamasının amaca uygun yürütüldüğünü ve istenilen hedeflere büyük ölçüde ulaşıldığını dile getirirken, öğretmenlerin %34’ü İYEP uygulamasının amacına uygun yürütüldüğünü ancak bazı eksikliklerin giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin %20’si ise İYEP Programın amacına tam olarak ulaşmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlar İYEP’e yönelik yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türk Eğitim Derneğinin 2018 Eğitim Değerlendirme Raporu’nda, İYEP uygulamasının öğrencilerin ders başarısını artırdığı tespit etmiştir. Raporda İYEP kursuna devam eden öğrencilerin %87,59’unun Matematik dersinde, %79,41’inin Türkçe dersinde başarılı olduğu belirtilmiş ve İYEP’in öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif bir etki oluşturma kapasitesine sahip olduğu vurgulanmıştır (TEDMEM, 2019). İYEP programında görülen eksiklikler olarak ifade edilen; veli ilgisizliği, öğrenci devamsızlığı, kaynak yetersizliği, kursların genellikle hafta sonları yapılması sebebiyle öğrencilerin yorgun ve isteksiz olması, Öğrenci Belirleme Aracının (ÖDA) bazı okullardaki öğretmenler tarafından objektif yapılamaması, modüllerin sürelerinin kısa olması gibi sorunlar çözüldüğü takdirde İYEP uygulamasının amaca uygun yürütülme düzeyinin ve verimliliğinin artacağı söylenebilir.

Araştırmada, İYEP uygulamasının verimliliği için, İYEP okul komisyonu ve okul yönetiminden beklentilere ilişkin ifade edilen öğretmen görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, İYEP okul komisyonu ve okul yönetiminin beklentilerini karşıladığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler okul yönetimlerinin ise bu kapsamda görevlerini tam anlamıyla yerine getirdiklerini dile getirmişlerdir. İYEP Yönergesinin 8. maddesinin 4. bendinde komisyonun görevlerinden bazıları; Ekim ayının ikinci haftasında Öğrenci Değerlendirme Aracının (ÖDA) uygulanmasını sağlamak, kursa katılacak öğrenci grupları için haftalık ders programı hazırlamak, kursta görev alacak öğretmenleri belirlemek, kursun sağlıklı bir biçimde uygulanmasını sağlamak ve kurs bittikten sonra 2 hafta içerisinde değerlendirme raporunu hazırlayıp il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine göndermek olarak sıralanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler İYEP Okul komisyonu ve okul yönetiminin görevlerini tam olarak ilgili yönergede belirtildiği şekliyle yaptıklarını dile



getirmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bazıları ise İYEP Okul komisyonu ve okul yönetiminden beklentilerini; veli, öğretmen ve öğrenci koordinasyonunu sağlamak, velileri zamanında bilgilendirmeleri, kursun geniş bir zaman aralığında yapılması, kurs için gerekli materyal ve ekipmanların sağlanması, öğretmenlerin kurs ücretlerinin artırılması, öğrenci devamsızlık sorunlarını çözmeleri, kursu hafta içine almaları, Öğrenci Belirleme Aracının (ÖDA) objektif olarak uygulanması şeklinde ifade etmişlerdir.

## 5. ÖNERİLER

Öğretmen görüşleri doğrultusunda İYEP'in daha etkili ve verimli şekilde uygulanabilmesi için geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

- İYEP için hazırlanan ders materyalleri zenginleştirilmeli ve programın içeriği öğrencilerin seviyelerine göre yeniden düzenlenmelidir.
- İYEP'te uygulanan modüllerdeki ders saatinin artırılması, programın tüm eğitim, öğretim yılına dağıtılması, Türkçe ve matematik dışındaki dersleri de kapsamı gerekmektedir.
- İYEP'e alınacak öğrencilerin tespiti için yapılan ÖDA'nın sağlıklı ve objektif olarak yapılmasının sağlanması, bunun için ÖDA uygulanan sınıflarda kendi sınıf öğretmeni dışında aynı okuldan başka bir öğretmen tarafından uygulamanın yapılması gerekmektedir.
- Öğrencilerin kursa devamları sağlanmalı, devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebepleri araştırılmalı, devamsızlık problemleri çözülmelidir.
- İYEP'te görev alan öğretmenlerin ders ücretleri artırılmalı, ortaokullarda DYK kurslarında görev yapan öğretmenlere uygulanan ücret ödemesi İYEP kursunda görev alan öğretmenlere de uygulanabilmelidir.
- İYEP kursu hafta sonu yapıldığında öğrenciler bu kursa katılmak istemeyebilir. Okulun fiziki şartlarına göre kurs hafta içinde yapılabilir. Fakat kursun hafta sonu yapılması gerekiyorsa öğrencilerin ilgisini çekecek sosyal, sportif ve kültürel faaliyetleri de kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- İYEP kursuna devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunları çözülmeli, okul idaresi, okul rehberlik servisleri bu öğrencilere yönelik uyum programları düzenlemelidir.

## KAYNAKÇA

- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 1-21.
- Akçay, H., Tüysüz, C. ve Feyzioğlu, B. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisine bir örnek: Mol kavramı ve avogadro sayısı. *The Turkish Online Journal of Technology-TOJET*, 2(2), 57-66.
- Akın, A. (2007). Öz-güven ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.



- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 129-142.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Audrey, R. M. Q. (2008). Utilizing PowerPoint presentation to promote fall prevention among older adults. *The Health Educator*, 40(1), 46-52.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Blalock, M. G., & Montgomery, R. D. (2005). The effect of powerpoint on student performance in principles of economics: An exploratory study. *Journal For Economics Educators*, 5(3), 1-7.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara. Anı yayıncılık.
- Clements, D. H. (1999). Concrete manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Fidan, K. N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). Türkçe öğretmenlerinin salgın süreci eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 138-155.
- Kırnık, D., Susam, E. ve Özbek, R. (2019). İYEP (ilkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.
- Kösterelioğlu, İ. (2015). Private courses in education or education in private courses? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 203-218.

- Lowry, R. B. (1999). Electronic presentation of lectures effect upon student performance. *University Chemistry Education*, 3(1), 18-21.
- Mantei, E. J. (2000). Using internet class notes and PowerPoint in physical geology lecture. *Journal of College Science Teaching*, 29(5), 301-305.
- MEB. (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. RG: 12/1/1961 Sayı: 10705.
- MEB. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Ankara: Millî eğitim Bakanlığı. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Millî eğitim bakanlığı ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi*. [http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_09/25181019\\_YYEP\\_YYNERGESY.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/25181019_YYEP_YYNERGESY.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı psikososyal destek rehberi*. [http://bayramic.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/03164911\\_YYEP\\_Psikososyal\\_Destek\\_Rehberi.pdf](http://bayramic.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03164911_YYEP_Psikososyal_Destek_Rehberi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2020). *İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/05171730\\_YYEP\\_Yonerge.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Olkun, S. (2003). Comparing computer versus concrete manipulatives in learning 2D geometry. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(1), 43-57.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Öztekın, A., Kavan, N. ve Çelik, S. (2021). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 8(1), 276-286.
- Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46-61.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(5), 498-505.
- Suydam, M. N., & Higgins, J. L. (1977). *Activity-Based learning in elementary school mathematics: Recommendations from research*. Columbus, OH: Eric Information Analysis Center for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED144840).
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 5)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.

- Ulu, M. (2016). A structural equation model to explain the effect of fluent reading, literal comprehension and inferential comprehension levels of elementary school 4th grade students on success in problem solving. *Education and Science*. 41(186), 93-117.
- UNICEF. (2017). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) Unicef Türkiye çalışma şartnamesi*. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1l%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) Kurs Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(2), 1399–1410.

# ÖĞRETMEN ANLATILARINDA İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## EXAMINATION OF UNDESIRABLE STUDENT BEHAVIORS IN TEACHER NARRATIVES

Metin AĞASOYLU<sup>2</sup>  
Faysal ÖZDAŞ<sup>3</sup>

### Öz

İstenmeyen öğrenci davranışları okullarda geçmişten günümüze devam eden problemlerden biridir. Bu problemin tanınması okullar için önemlidir. Bu araştırma, öğretmenlerin öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Şırnak il merkezinde, farklı okul kademelerinde farklı branşlarda görev yapan 56 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; akran şiddetine maruz kalma, öğrenciler arasında yaşanan kavgalar, öğretmenlerin fiziksel şiddeti ve akran baskısıdır. İstenmeyen davranışlarla karşılaşan öğretmenlerin nasihat ettikleri, öğrencileri uyardıkları, kimi öğretmenlerin bu davranışları önemsemedikleri kimi öğretmenlerin de öğrenciler için resmî prosedürleri işlettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etmek için öğrenci ve aileleriyle iletişim kurdukları, nasihat ve uyarıda buldukları, resmî işlemlere başvurdukları ve tepkisel davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler genel olarak, bu yaşantılardan mesleki tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** İstenmeyen davranışlar, öğretmen anlatıları, öğretmen, öğrenci

### Abstract

Undesirable student behaviors are one of the problems that continue in schools from the past to the present. Recognition of this problem is important for schools. This research aims to reveal the undesirable student behaviors that teachers encounter during their student years. Qualitative research method was used in the research. The study group of the research consists of 56 teachers working in different branches at different school levels in the city center of Şırnak in the 2019-2020 academic year. The study group was formed by the maximum variation sampling method. According to the results of the research, the most common undesirable behaviors that encountered are; exposure to peer violence, fights between students, physical violence of teachers and peer pressure. It has been determined that the teachers who encountered with undesirable behaviors wise and warn students, while some of them do not ignore about these behaviors, the others apply official procedures about students. Also, teachers act reactional and communicate with the students and their parents to control students' undesirable behaviors. As a result of the research, teachers generally stated that they gained professional experience from these experiences.

**Keywords:** Undesirable behaviors, teacher narratives, teacher, student

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın lisansüstü dönem projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> metinagasoylu@hotmail.com

<sup>3</sup> Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faysalozdas@artuklu.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Bireyin davranışlarını istedik yönde değiştirmeyi sağlayan temel öğelerin başında öğretmen gelmektedir. Öğretmen mesleki ve kişisel özelliklerini kullanarak öğrencilerini etkilemekte, onların olumlu ya da olumsuz davranış kazanmalarına sebep olabilmektedir (Semerci & Semerci, 2004). Aynı zamanda öğretmen; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde belirleyici ve yönlendirici bir role sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili öğesi olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler bir ülkenin geleceğinin mimarları olarak adlandırılabilir. Ülkenin kalkınması, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, toplumsal huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi gibi birçok alanda öğretmenlerin önemli görevler üstlenmesi beklenmektedir (Özden, 1999). Öğretmenler sadece bilişsel becerileri kazandırmazlar, aynı zamanda duyguları yönetme konusunda da çaba içerisindedirler (Ladd & Sorensen, 2017; Rice, 2013). Süreç içinde öğretmenler, öğrencilerin karakter, disiplin, merak ve bazen bilişsel olmayan beceriler olarak adlandırılan diğer kapasitelerini geliştirmek için çaba harcamaktadırlar (Rice, 2013).

Okul, eğitimin geleceği açısından önemli ve stratejik bir öneme sahiptir. Okulda her türlü tedbir alınmasına rağmen istenilmeyen öğrenci davranışlarına rastlamak mümkündür. Okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında çok sayıda faktör etkili olmaktadır. Okuldaki uygulamalar, öğretmen tutum ve davranışları, okulun fiziki koşulları, okul iklimi, öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamalar, çocuğun geçmiş yaşantısı ve ailesi gibi etkenler istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında rol oynamaktadır (Özdaş, 2013). İstenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin stres kaynakları arasında yer almakta (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllnerb & Trautwein, 2018), okulun amaç ve güvenliğini tehdit edip, sınıf yönetimini zorlaştırmakta, öğretmenler ve öğrenciler için de önemli bir kaygı ve stres kaynağı olmaktadır (Akpınar & Özdaş, 2012). İstenmeyen davranışlar, öğrenme öğretme sürecindeki işbirliğinin azalmasına da sebep olabilmektedir (Charles & Senter, 2005). Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın temel koşullarından biri, öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmesidir (Kazu, 2007). Öğrenme sürecindeki öğrenci davranışları, sınıf yönetiminde başarı veya başarısızlığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Siyez, 2009). Okulda ve sınıfta oluşturulan kurallara aykırı olan, öğrenme öğretme süreçlerinin etkinliğini sekteye uğratan bütün davranışlar, istenmeyen davranışlardır (Öztürk, 2019). Başka bir tanımda da istenmeyen davranış, okulun eğitsel çabalarını engelleyen, sınıfta etkinliklerin aksamasına yol açan, düzeni bozan, problem davranışlar olarak ifade edilmiştir (Başar, 2016). Bu davranışlar, sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmen çalışmalarını engelleyen etkenlerin başında gelmektedir (Babad, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla uğraşmak öğretmenlerin çok fazla zamanını almakta ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Al Qahtani, 2016). Öğrenme sürecindeki öğrenci davranışları, sınıf yönetiminde başarı veya başarısızlığın önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Siyez, 2009).

Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıkları, bu davranışların öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir (Balay & Sağlam, 2008; Siyez, 2009; Demir, 2013; Özdaş, 2013; Külekçi Akyavuz, 2019). İstenmeyen davranışlar, okullarda sorun oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu sorunlarla, ilgili kişilerin yüzleşmesi gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini,



sosyalleşmelerini ve gelişimlerini sağlıklı sürdürebilmeleri açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin, öğretmenlerin, okulda ve sınıfta disiplinin sağlanması için istenmeyen davranışlarla başa çıkmaları önem arz etmektedir (Akpınar & Özdaş, 2013a). İlgili alanyazın incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarının birçok nedeninin olduğu görülmektedir. Örneğin, Demir (2013) tarafından yapılan araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri arasında ailelerin ilgisizliği, televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olayları gelmektedir. Okulun fiziki özellikleri ve sosyal yapısı (Öztürk, 2019), ergenlik sorunları, okul yönetiminden kaynaklı sorunlar, öğrencilerden kaynaklı sorunlar (Çimen & Karaboğa, 2015), akademik başarısızlık (Cemaloğlu, 2007), fiziksel ve sözel şiddet (Arslan, 2019) istenmeyen öğrenci davranışlarının diğer nedenleri arasında sayılmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışları, öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu davranışların varlığı aynı zamanda öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya engel olabilmektedir (Marzano, Marzano & Pickering, 2008; Türnüklü, Zoraloğlu & Gemici, 2001). İstenmeyen öğrenci davranışları, öğrenciler üzerinde fiziksel ve psikolojik sorunlara da sebep olabilmektedir (Başar, 2016). İstenmeyen öğrenci davranışları bir olgu bütün okul kademelerinde yar almaktadır. Bu durum geçmişte olduğu gibi günümüzde de devam etmektedir. Mevcut okullarımıza yönelik istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili çalışmalar sıklıkla yapılmaktadır. Ancak geçmişte bu davranışların neler olduğu, bu davranışları yönetme ve bunun sonucunda nasıl tepkilerle karşılaşıldığı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma söz konusudur (Akpınar & Özdaş, 2013a; Akpınar & Özdaş, 2013b; Gündüz, 2015). Bundan hareketle öğretmen anlatılarına dayalı istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Geçmişte yaşanan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara karşılık geliştirilen önerileri bilmenin geleceği planlamada önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışları sadece günümüz okullarının problemi değildir. Geçmişte de bu sorunların yaşandığı alanyazından anlaşılmaktadır. Ancak zamanla bu davranışların görülme sıklıkları ve çeşitleri farklılaşabilmektedir. Değişen koşullara göre öğretmen ve okul yöneticilerinin davranışlarında değişiklik olabilmektedir. Yine koşullara göre bu davranışları yönetmek için farklı yaklaşımlar, yöntemler kullanılabilir. Bu araştırma, şu an öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Zorunlu eğitim kademelerinde okurken sınıfınızda ne tür istenmeyen davranışlar vardı?
2. Öğretmenlerinizin istenmeyen davranışlara karşı tutumları nasıldı?
3. Öğretmenlerinizin istenmeyen davranışlara karşı tutumları öğrencileri nasıl etkilerdi?
4. Öğretmenleriniz bu davranışları ortadan kaldırmak ya da azaltmak için neler yaptı?
5. Bu anı veya anılar mesleki yaşantınızı nasıl etkilemektedir?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Anlatı araştırmaları, insanların bir konuya ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikâyelerle incelemektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Bu tür araştırmalarda, yaşanan olayların sistematik bir şekilde sınıflandırılması ve anlamlandırılması sağlanmaktadır (Elliot, 2005). Bu araştırmada, öğretmenlerin geçmişte

yaşadıkları olaylar incelenmiştir. Kişisel anlatılarla yaşanan olayları, bu olayları sırasında gösterilen tepkiler, bu tepkiler sonucunda öğrencilerin yaşadıkları ve bütün bunların şuan icra edilen öğretmenlik mesleğine olan etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu tür örnekleme problemleri konu olan durumla ilgili örneklemin benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu amaçla verilerin toplanması sürecinde maksimum örneklem türünü sağlamak için farklı okul kademeleri, cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

## 2.1. Çalışma Grubu

Tablo 1. Katılımcılara ait kişisel bilgiler

Değişken	Alt Değişken	n
Okul Kademesi	İlkokul	17
	Ortaokul	11
	Lise	28
Cinsiyet	Kadın	25
	Erkek	31
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	35
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	11
	16 yıl ve üstü	1

Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak il merkezine bağlı 10 okulda görev yapan 56 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler okul kademesine göre incelendiğinde 17 kişinin (%30,36) ilkokul, 11 kişinin (%19,64) ortaokul ve 28 kişinin (%50,00) lise düzeyinde öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Cinsiyetlerine göre incelendiğinde, çalışma grubunun 25’inin (%44,64) kadın ve 31’inin erkek (%55,36) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 35 öğretmenin (%62,50) 1-5 yıl arası mesleki, 9 öğretmenin (%16,07) 6-10 yıl arası, 11 öğretmenin (%9,64) 11-15 yıl arası ve 1 öğretmenin de (%1,17) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Buna göre okul kademesi olarak en yüksek yoğunluğa sahip öğretmenlerin lise düzeyi öğretmenler olduğu, cinsiyet açısından erkek öğretmen katılımcıların daha fazla olduğu, mesleki kıdem açısından da 1-5 yıl arası öğretmenlik tecrübesi olan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veriler, görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması için alan taraması yapılmış, uzman görüşü alınmıştır. Oluşturulan sorular 10 öğretmenle paylaşılmış, gelen dönütlere göre sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunda üçü kişisel bilgiler, beşi araştırmanın alt amaçları ile ilgili olmak üzere sekiz soru yer almaktadır. Araştırmacılar, görüşme formunu kullanmak için gerekli izinleri almışlardır. Görüşme için Şırnak il merkezindeki okullar ziyaret edilmiş ve farklı okul seviyelerindeki ve farklı branşlardaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Öğretmenlere formlar dağıtıldıktan sonra nasıl dolduracakları hakkında açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere görüşme formundaki sorulara

yazılı cevap vermeleri istenmiştir. Soruların cevaplandırma süresi ortalama 15-20 dakikadır. Görüşme formu araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınarak arşivlenmiştir. Görüşme formu 72 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Formlardan bazıları eksik veya yanlış doldurulduğu için kullanılmamıştır. Çalışmada kullanılan toplam form sayısı 56'dır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Öğretmen görüşlerine dayalı elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin belli kurallara göre kodlanıp özetlendiği sistematik ve yenilenebilir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, vd., 2012). İçerik analizi ile ilgili yapılan işlemler, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektedir. Süreç, temelde verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleme ve yorumlamaya dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verilerinin analizi sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerden toplanan veriler kodlanmış ve kodlardan temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar bulgular kısmında tablolar hâlinde verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılardan kişisel bilgiler talep edilmediği için görüşme formlarına rakam verilerek kodlanmıştır. Kodlamada harf öğretmeni, sayı ise görüşme formunun sırasını göstermektedir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular kısmında bu alıntılara yer verilmiştir. Araştırma verileri kodlanmıştır. Kodlama yapılırken kodlar arasındaki tutarlığın hesaplanması için araştırmacılar tarafından güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Uyuşum Yüzdesi Formülü" kullanılmıştır. Buna göre hesaplama şu şekilde yapılmıştır:  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)} \times 100$ 'dür. Uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenilirliği için yeterlidir (Yıldırım & Şimşek 2018). Araştırmacıların, bu formül aracılığıyla kodlama uyumu yüzdesinin 0.86 olduğu tespit edilmiştir.

### 2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması düzeyi, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını belirleyen temel ölçütler arasında sayılmaktadır. Araştırmada veri toplama sürecinde katılımcıların seçiminde gönüllülük esaslı ölçütü kullanılmıştır. Katılımcıların gönüllü olmaları ve verilerin katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek toplanması araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlama açısından önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Geçerlik ve güvenilirliği sağlama amacıyla bazı hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcı teyidi geçerlik için önemli bir ölçüttür. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden sonra kendilerinden teyit alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı oluştururken ilgili alanyazın taranmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formu uygulanmadan önce alan uzmanı görüşlerine sunularak düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmacılar araştırmanın bütün aşamalarında şeffaf davranmışlardır. Bulgular sunulurken öğretmen görüşlerine dayalı doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## 3. BULGULAR

Öğretmen anlatılarında istenmeyen öğrenci davranışlarının incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin araştırmanın alt amaçları sunulmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranış türlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların geçmişte karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranış türleri

Tema	Kodlar	f
Fiziksel	Akran şiddetine maruz kalma (25), Öğrenci ile kavga etme (16), Okul malına zarar verme (3)	44
Psikolojik	Akran baskısı (12), Küfür (7), Küçük düşürücü davranış (6), Tehdit (4), Gürültü (3), alay etme (3)	25
Sözel	Hakaret (5), Sözlü şiddet (5), Fikir empoze etme (1) Madde Kullanımı (1)	12
Toplam		81

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların ilkökul, ortaokul ve lise yıllarında çeşitli istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların öğrencilik yıllarında karşılaştıkları bu davranışlar fiziksel şiddet davranışları, psikolojik şiddet davranışları ve sözel şiddet davranışları olmak üzere üç tema altında değerlendirilmiştir. Öğretmenler, fiziksel şiddet davranışları teması altında akran şiddetine maruz kaldıklarını, kavga ettiklerini, okula zarar verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilik yıllarında psikolojik şiddetle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ayrıca akran baskısına maruz kaldıklarını, küfür, küçük düşürücü davranışlar, tehdit, gürültü gibi olumsuz davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların sayıca az bir kısmı da öğrencilik yıllarında sözel şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu şiddet türünde hakarete uğradıklarını ve sözlü şiddete maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö1 Coğrafya Öğretmeni “Sınıfta bazen kavga eder bazen de birbirlerine küfrederlerdi.”

Ö5 Tarih Öğretmeni “Lise yıllarında öğretmene karşı saygısızlık ve ders esnasında öğrenciler arasında tartışma ve kavgalar en çok belirgin olan davranışlardı.”

Ö6 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni “Sınıfta kavga öğretmene karşı sözlü şiddet vardı.”

Ö21 Sınıf Öğretmeni “O yıllarda hakaret tarzı konuşmalar vardı. Bazı öğretmenler öğrencileri yok sayarlardı.”

Ö25 İngilizce Öğretmeni “Akran zorbalığı, gereksiz fiziksel şiddet (kola, bacağa vurma, kafaya tokat gibi) vardı.”

Ö29 Sınıf Öğretmeni “Şakalaşma adı altında sürekli sataşmalar, kavgaya varacak düzeyde itişme- kakaşma vardı.”

Ö31 Kimya Öğretmeni “Öğrenciler arası zorbalık, kötü alışkanlık içeren madde kullanan öğrenciler vardı.”

Ö52 Sınıf Öğretmeni “Lise yıllarında daha çok dalga geçme ve küçük düşürücü hareketler vardı.”

Ö56 Görsel Sanatlar Öğretmeni “Öğrenciler arası kavga, okul eşyalarına zarar verme olurdu.”

Katılımcıların, öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkilerinin nasıl olduğu sorusuna verdikleri cevapların dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İstenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin tepkileri

Tema	Kodlar	f
Olumlu tepki gösterme	Nasihat etme (18), Okul yönetiminden yardım alma (7), Sorunu çözmek için uğraşma (4), Öğrencilerle iletişim kurma (2), Rehberlik servisinden yardım alma (2), Aile ile iletişime geçme (1)	34
Olumsuz tepki gösterme	Olumsuz şekilde uyarma (8), Önemsizleme (8), Disiplin kuruluna sevk etme (7), Sert tutum gösterme (6), Notla cezalandırma (5), Görmezden gelme (4), Fiziksel müdahale (4), sözle cezalandırma (4), Psikolojik şiddet gösterme (4)	52
Toplam		86

Katılımcılardan, öğrencilik yıllarında öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkilerinin nasıl olduğunu ifade etmeleri istenmiştir. Tablo 3’te öğretmen görüşleri olumlu tepki gösterme ve olumsuz tepki gösterme şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazı aşağıda sunulmuştur. Olumlu tepki gösterme teması ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö1 Coğrafya Öğretmeni “Öğretmenlerin bazı tutumları sertti, kendileri sorunu çözerlerdi. Bazıları da idare yardımıyla sorunu çözmeye çalışıyordu.”

Ö2 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “Öğretmenler bize karşı saygılıydı. İyiliğimizi düşünen davranışlar sergiliyorlardı.”

Ö4 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “Öğretmenlerin gösterdikleri olumlu ilgi öğrenciler tarafından hoş karşılanırdı”

Ö10 Tarih Öğretmeni “Öğretmen öğrenciyi uyarıyor, ailesiyle iletişime geçerek duruma müdahale ediyordu.”

Ö27 Tarih Öğretmeni “Öğretmenlerimiz bu durumu fark ettiklerinde öğrencilerle sınıfta genel bir konuşma yapıyorlardı ve uyarılarda bulunuyorlardı. Ayrıca sınıf dışında şiddet uygulayan ve şiddete maruz kalan kişileri rehberlik servisine yönlendiriyorlardı.”

Ö43 Matematik Öğretmeni “Çok tecrübeli öğretmenlerle ders işleniyordu. Öncelikle kendileri konuşarak iletişim kurmaya çalışıyorlardı. Gerektiğinde durum idareye iletiliyordu.”

Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen öğrenci davranışlarına olumsuz tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz tepki gösterme teması ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö6 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni “Öğretmenler bu tür sorunlu öğrencileri fiziksel müdahale ile ya cezalandırır ya da öğrenciyi idareye götürüp duruma müdahale ederlerdi.”

Ö7 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “Bazı hocalarımız yapıcı olmaya çalışırken, bazılarının da umurunda değildi bu durum.”



Ö26 İngilizce Öğretmeni “Çok fazla üstümüze gelirlerdi, cezalandırma yöntemi kullanırlardı.”

Ö30 Fizik Öğretmeni “Katı bir disiplin anlayışı hâkimdi, disiplin kurluna sevk ederlerdi.”

Ö32 Sınıf Öğretmeni “Öğretmen okul idaresine bildirir, okul idaresi nasihat ederdi. Görmezden geldikleri de olurdu, bazen de sözlü şiddet ile müdahale ederlerdi.”

Ö34 Sınıf Öğretmeni “Fiziksel şiddete karşı çok net tutumları yoktu. Genellikle görmezden gelinirdi. Psikolojik şiddette ise öğrencileri destekleyerek şiddet uygulamalarına karşı cezaya varan tutumlar sergilenirdi.”

Ö35 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni “Öğrencilere karşı cezai işlemler uygulanırdı, okuldan uzaklaştırma gibi.”

Ö37 Kimya Öğretmeni “Önce güzel bir şekilde uyarırlardı, devamı halinde not tehdidi yaparlardı.”

Katılımcıların, öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı tutumlarının kendilerini nasıl etkilediği sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkinin öğrencilere etkisi

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Olumlu etkileme (21), İstenmeyen davranışlarda azalma (8), sınıfta kurallara uyma (3)	32
Olumsuz	Sorunu bir süre ortadan kaldırma (10), kendini değersiz hissetme (7) Dersi sevmeme (6), Umursamazlık (7), Okulu sevmeme (6), Özgüven eksikliği (6), Caydırıcı olma (4), Erkek öğrencileri olumsuz etkisi (3), Öğretmeni sevmeme, (3) Ders çalışmama (2), Okul terki (1)	55
Toplam		87

Katılımcılardan, öğrencilik yıllarında öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkilerinin kendilerini nasıl etkilediğini ifade etmeleri istenmiştir. Tablo 4’te öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur. İstenmeyen öğrenci davranışlarına olumlu tepki gösteren katılımcıların görüşlerinin bir kısmı aşağıda belirtilmiştir.

Ö4 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “Öğretmenlerimizin gösterdikleri olumlu ilgi öğrenciler tarafından hoş karşılanırdı.”

Ö7 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “Yapıcı hocalarımız sayesinde durumunu düzelten çok olurdu.”

Ö8 Felsefe Öğretmeni “İstenmeyen davranışların tekrar etme girişimi azaltıyordu.”

Ö11 İngilizce Öğretmeni “Öğrenciler olumlu yönde etkilenirdi. Çünkü öğrenci sınıf içerisinde uyarıldığında fark ederdi.”

Ö27 Tarih Öğretmeni “Öğrencileri için öğretmenin tutumu onların bu tür davranışlarını tamamını engellemese de azaltıyordu.”

Ö41 Sınıf Öğretmeni “*Sulh şeklinde yaklaşımları istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için etkili oluyordu. Nasihat ve ikazları olumlu yönde etkiliyordu.*”

Ö43 Matematik Öğretmeni “*Öğrenciler öğretmenlerden çekinirlerdi. Öğretmenlerin onlar için uğraştıklarını gördükçe sıkıntılı öğrencilerde düzelme oluyordu.*”

Ö50 İngilizce Öğretmeni “*Öğretmenler istenmeyen davranışlara uygun bir dilde karşılık verdiğinde soruna çözüm buluyorlardı.*”

Katılımcıların önemli bir kısmı, öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkinin öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “*Genellikle öğretmen yapabilirse fiziksel müdahalesi olurdu. Bu durum diğer öğrencilerde dolaylı cezaya, olumsuz duyguya sebep olurdu, caydırıcı olurdu.*”

Ö13 Felsefe Öğretmeni “*İdareden çekinen öğrencilerde bazı davranışlar bastırılır, bazı davranışlar da hiç yapılmaz ya da az yapılırdı.*”

Ö14 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni “*Öğretmene karşı olumsuz duygular oluştururdu.*”

Ö24 İngilizce Öğretmeni “*Öğretmenlerin müdahalesi bazı durumlarda tersine etki yaratabiliyordu.*”

Ö33 Sınıf Öğretmeni “*Kalıcı sonuçlar doğurmuyordu. Çünkü kalıplaşan davranışlar kolay kolay sönmüyordu.*”

Ö34 Sınıf Öğretmeni “*Öğretmen alaycı ya da dışlayıcı davrandığında öğrenci öğretmenden uzaklaşır, öğretmen yol gösterici davrandığında ise öğretmen kahramanlaşırdı.*”

Ö36 Sosyal Bilgiler Öğretmeni “*Öğrenciyi dersten ve okuldan daha fazla uzaklaştırırdı. Öğrenci umursamamaya devam ederdi.*”

Ö43 Matematik Öğretmeni “*Öğrenciler öğretmenlerden çekinirdi. Öğretmenlerin onlar için uğraştıklarını gördükçe sıkıntılı öğrencilerde düzelme olurdu.*”

Katılımcıların, öğretmenlerinin bu davranışları ortadan kaldırmak ya da bu davranışları azaltmak için yaptıkları çalışmalar Tablo 5’te değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etmek için yaptıkları çalışmalar

	Kodlar	f
İletişim kurma	Velileri bilgilendirme (18), İdare ve veli ile iletişim hâlinde olma (8), Öğrencilerle konuşma (2)	28
Nasihat etme/ Uyarma	Nasihat etme (18), Öğrencileri uyarma (8), görev verme (2)	28
Resmi işlemlere başvurma	İdareye şikâyet etme (14), Rehberlik servisine yönlendirme (4)	10
Tepkisel davranma	Not ile tehdit etme (3), Sert tepki verme (2), Görmezden gelme (2), Okuldan uzaklaştırma (1)	
Toplam		75

Katılımcılar, öğrencilik yıllarında öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmek için yaptıkları çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Tablo 5’te öğretmen görüşleri iletişim kurma, nasihat etme-uyarma, resmî işlemlere başvurma ve tepkisel davranma olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö7 Elektrik-Elektronik Öğretmeni “*Derslere yönelik daha fazla ilgi çekici davranırlardı. Birebir iletişim kurarlardı ve bunların faydalarını gördük.*”

Ö11 İngilizce Öğretmeni “*Öğrenciyi ders bitiminde yanına çağırarak sohbet etmesi, o anki sıkıntıları öğrenmesi... Bir nevi öğrencinin orada kendisini önemsendiğini hissetmesi ve kalbine dokunduğunu bilinmesi önemliydi.*”

Ö13 Felsefe Öğretmeni “*Sorunlu öğrencilere sınıf içi görevler verirdi. Bazı öğrencilere nasihatlerde bulunur, veli toplantıları yapılırdı.*”

Ö22 Türkçe Öğretmeni “*Bazı öğretmenlerimiz bu durumu düzeltmek için sürekli arayış içerisinde oluyordular. Ders dışında öğrencilerle vakit geçirir, sorunlarını dinleme, öğrencilere yardım ve yol gösterirlerdi.*”

Ö43 Matematik Öğretmeni “*Velilerle sıkı iletişim kurarlardı. Sıkıntılı öğrenciler idare ile sürekli irtibattaydı. Onlara devamlı telkinlerde bulunuyorlardı. Onları kazanmak için çok uğraşıyorlardı.*”

Ö17 Sınıf Öğretmeni “*Rehberlik yaparlardı, Rehberlik servisine yönlendirirlerdi.*”

Ö1 Coğrafya Öğretmeni “*Öğretmenlerimizin bazıları sıra dayağı çekerdi. Hepimizi cezalandırırlardı. Bazen de sadece sorun çıkaran öğrencileri cezalandırırlardı.*”

Ö8 Felsefe Öğretmeni “*Fiziksel şiddet, disiplin kurulan sevk etme, nottan puan kesme ve dersten bırakma şeklinde olurdu.*”

Ö33 Sınıf Öğretmeni “*Anlık tepkiler, nasihatler gibi önlemler almaya çalışırlardı.*”

Ö36 Sosyal Bilgiler Öğretmeni “*Düzelteye yönelik bir şeyler yapmazlardı, olduğu gibi devam ederdi.*”

Katılımcıların, öğrencilik yıllarında yaşadıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili anılarının mesleki yaşantılarına etkileri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların yaşadıkları anıların mesleki yaşantılarına etkileri

Tema	Kodlar	f
Olumlu yansıma	Tecrübe elde etme (15), Yanlışlardan öğrenme (15), Anlayışlı davranma (8), Mesleki gelişime olumlu etki (5), Yapıcı davranma (4), Sorun Çözme (4), Empati kurma (3), Sabırlı olmayı öğrenme (3), Doğru yol gösterme (3), Sınıf yönetimine katkı (2), Hassas davranma (2), Öğrencilere karşı dikkatli davranma (1), öğrencileri önemseme (1) Nezaketle yaklaşma (1) İlgi gösterme (1), Disiplinli davranma (1), Tedbirli davranma (1)	70
Olumsuz yansıma	Olumsuz etkileme (4), Kişiliği olumsuz etkileme (3), Girişkenliğe engel olma (2)	9
Toplam		79

Tablo 6’da katılımcıların yaşadıkları anıların mesleki yaşantılarına etkileri incelendiğinde, bu anılarla tecrübe elde ettikleri, olumlu etkiledikleri az da olsa bazı katılımcıların bu olaylardan olumsuz etkilendikleri tablodan anlaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö5 Tarih Öğretmeni *“Bu anılar mesleki hayatım için bana tecrübe kazandırdı. O dönemki öğretmenlerimizin eksikliğini şimdi elimden geldiği kadar öğrencilerime yaşatmamaya çalışıyorum.”*

Ö13 Felsefe Öğretmeni *“Daha önce karşılaştığımız bu tür olaylarla tekrar karşılaşmamız durumunda neler yapabileceğimizi veya ne yapmamamız gerektiğini biliyorum.”*

Ö33 Sınıf Öğretmeni *“Elbette meslek hayatımda bu tür davranışlara karşı hassas davranmaya ve nezaket ifadelerini daha çok kullanmaya başladım.”*

Ö34 Sınıf Öğretmeni *“Çok sık yaşadığım durumlar olmadığı için etkisi pek olmadı ama öğrencilerin hangi tür öğretmenleri sevip onları rol, model aldığına öğrenmiş oldum.”*

Ö41 Sınıf Öğretmeni *“O zamanlar peşin yargıda bulunduğumuz için mesleği yaparken daha iyi anlamış bulunmamız nedeniyle olumlu anlamda etki ediyor. Yanlışlardan ders alıp doğrular tatbik ediyorum.”*

Ö56 Görsel Sanatlar Öğretmeni *“Mesleğimin geliştirilmesi yönünde etkisi oldu. Örneğin bir öğrenciye karşı tutumun nasıl olması gerektiği konusunda yardımcı oldu.”*

Ö6 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni *“Şu an eskiden bazı öğretmenlerin haksız tavır ve davranışlar takındığını düşünüyorum. Haliyle öğrencilerime karşı daha çok dikkatli ve hakkaniyetli davranıyorum.”*

Ö19 Sınıf Öğretmeni *“Mesleki yaşamımda çocukları tehdit etmenin etkili olmadığını düşünüyorum.”*

Ö20 Sınıf Öğretmeni *“Girişkenliğimizi törpülediğine kaderimize razı, bir kişilik oluşturmamızı etkilemiş olduğunu düşünüyorum.”*

Ö21 Sınıf Öğretmeni *“Öğretmenliğin herkes tarafından yapılmaması kanısındayım. Aynı tutum ve davranışları yapmamaya özen gösteririm.”*

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen anlatılarına dayalı olarak istenmeyen öğrenci davranışları, bu davranışlara karşı öğretmenlerin verdikleri tepkiler, istenmeyen davranışlara karşı öğretmen tutumlarının öğrencilere etkisi, istenmeyen davranışlara karşı öğretmen stratejileri ve bütün bunların hâlen öğretmenlik yapan öğretmenlerin, mesleki yaşantılarını nasıl etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlatılarda öncelikle öğretmenlerin, öğrencilik yıllarında ne tür istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hali hazırda öğretmenlik mesleğini aktif olarak sürdüren öğretmenlerin öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar fiziksel, psikolojik ve sözel istenmeyen davranışlar şeklinde gruplandırılmıştır. Öğretmenler, öğrencilik yıllarında akran şiddeti, öğrenciler arasında kavga, akran baskısı, küfür, küçük düşürücü davranışlar ve hakaret gibi istenmeyen davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Eğitim sistemimizde

şiddetin/istenmeyen davranışların nedenleri incelendiğinde yüksek miktarda bir çeşitliliğe rastlanmaktadır. Bu durum aynı zamanda sayısal bakımdan da artış olduğunu göstermektedir (Sümer & Aydın, 1999). Okulda şiddet olaylarına öğretmen adayı öğrencilerin anlatılarından bakıldığı bir çalışmada fiziksel şiddet olaylarının geçmişte de sıkça görüldüğü, şiddet davranışlarının başında *tokat vurmak, sıra dayağı atmak ve tekme tokat vurmak* geldiği belirlenmiştir (Gündüz, 2015). Araştırmada öğretmenler, öğrencilik yıllarında en fazla akran zorbalığı ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın, öğrencilerin okullarda bu davranışlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Sarı (2019) tarafından yapılan bir araştırmada “öğrencilerden akran zorbalığına maruz kalanların % 14,1, akran zorbalığı uygulayanların ise %8,6’lık paya sahip” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlardan biri de “arkadaşlarıyla kavga etme” eylemidir. Benzer bulgular yakın zamanda yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özdaş ve Akpınar (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, kavga etme eyleminin “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği, benzer bir bulgunun Yüksel (2005) tarafından yapılan araştırmada da elde edildiği görülmektedir. Kök (2007) tarafından yapılan araştırmada, genel liselerde en fazla hakaret, sarkıntılık, iftira ve kavga etme davranışlarının görüldüğü tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada da (Sugai & Horner, 2002) kavga, şiddet, zorbalık, okuldan kaçma gibi davranışların sıklıkla meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde geçmiş yıllarda da istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşıldığı, bu durumun yapılan araştırma sonuçlarına (Akpınar & Özdaş, 2013a; Akpınar & Özdaş, 2013b; Balay & Sağlam, 2008; Borg & Falzon, 1989; Demir, 2013; İnci, 2014; Külekçi Akyavuz, 2019; Sadık, 2006; Siyez, 2009; Teyfur, 2015) göre hâlâ devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacında istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenlerin tepkileri sorgulanmıştır. Öğretmenlerin bu davranışlara olumlu ve olumsuz tepkilerde buldukları sonuçlardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında en fazla nasihatte buldukları, öğrencileri uyardıkları, sorunları çözmek için alternatif arayışlara girdikleri görülmektedir. Alanyazında benzer sonuçlara sahip çalışmalar bulunmaktadır. Erdem (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı mücadelede en çok davranışın yanlış olduğunu anlatma, kuralları hatırlatma ve olumsuz davranışın nedenlerinin araştırılması yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada (Gangal & Öztürk, 2019) öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmak ve bu davranışları ortadan kaldırmak için öğrencileri uyardıkları ve onlara kuralları hatırlattıkları ortaya konulmuştur. Benzer bir araştırmada öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları için çocuklarla konuştukları ve aileleriyle işbirliği yaptıkları tespit edilmiştir (Siyez, 2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşan öğretmenlerin bir kısmının da olumsuz tepki gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu tepkiler arasında davranışların önemsenmemesi, öğrencilerin disiplin kurulan sevk edilmesi, öğretmenlere sert tutum sergilemeleri öğrencileri notla cezalandırmaları fiziksel müdahale gibi eylemler sıralanmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmalarında olayı kişiselleştirmeden sadece problem hakkında konuşarak (Başar, 2016) önemli ölçüde sorunları çözeceği beklenmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tepkilerinin öğrencileri nasıl etkilediği sorgulanmıştır. Bu kategoride katılımcıların olumlu ve olumsuz iki şekilde görüş belirttikleri görülmektedir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların, öğretmenlerinin gösterdikleri tepkilerden olumsuz etkilendikleri araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerinin olumlu tepki göstermeleri neticesinde olumlu bir ortamın oluştuğunu, istenmeyen öğrenci davranışlarının sayısında



azalma olduğunu ve sınıfta düzenin oluşmasına katkı sağladığını belirtilmiştir. Ancak bazı katılımcılar da öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının öğrenciyi olumsuzluğa sevk ettiği, istenmeyen öğrenci davranışlarını bir süreliğine bastırıldığı, bunun sonucunda öğrencilerin kendilerini değersiz hissettiği, dersi, okulu ve öğretmeni sevmediği, öğrencinin umursamaz tavır takındığı gibi olumsuz sonuçların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin rolü tartışılmazdır. Öğretmenin tutumu, davranışları, mesleki tecrübesi, birikimi, kullandığı yaklaşım vb. durumlar öğrencilerin davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Özdaş, 2013). Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde sergilediği davranışlar, öğrencilerle etkileşim biçimi öğrencilerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Pehlivan, 2008). Öğretmenlerde mesleki deneyim yetersizliği, sınıf yönetimi konusundaki deneyim eksikliği, bunun üzerine varsa olumsuz tutum ve davranışları öğrencilerde istenmeyen davranışlara sebep olabilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerle farklı iletişim yolları konusunda tecrübelerini arttırmalarının istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etmek için neler yaptıkları sorgulanmıştır. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları zaman öğrenci ve velilerle iletişim kurdukları, öğrencilere nasihat buldukları, onları uyardıkları, disiplin kuruluna sevk etme gibi resmî işlemlere başvurdukları ve bu davranışlara karşı tepkisel davrandıkları tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar mevcuttur. Medikoğlu ve Dalaman (2018) tarafından yapılan araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğretmenlerin kuralları hatırlattıkları, öğrencileri uyardıkları ve aileler ile iletişime geçtikleri tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada istenmeyen davranışlara karşı kullanılan yöntemlerin başında, öğrencilerle konuşma ve onları sözsüz uyarma geldiği tespit edilmiştir (Korkut, 2018). Benzer araştırmalarda öğretmenlerin öğrencileri uyardıkları ve veliler ile görüşme yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır (İnci, 2014; Külekçi Akyavuz, 2019; Özmen, 2017; Tunç, Yıldız & Doğan, 2015). Başka bir araştırmada da öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğrencilere sorumluluk verme, olumlu davranışlarını ödüllendirme, sözel uyarı ve bireysel görüşme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Gökden Kaya & Ataman, 2017). Bu araştırmanın bulguları ve ilgili alanyazın incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarının geçmişten günümüze eğitim sistemimizin bir sorunu olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu sorunların sonraki süreçlerde de devam edeceği ihtimal dâhilindedir. Araştırma bulguları, ilgili literatür ile karşılaştırıldığında geçmişte yaşanan sorunların günümüzde de yaşandığı, bu sorunları çözmek için benzer yöntemlere başvurulduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt amacında yaşanan bu anı veya anıların şuan öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin mesleki yaşantılarını nasıl etkilediği sorgulanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilik yıllarında yaşanan bu olaylarla ilgili önemli tecrübeler elde ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, olumlu davranış sergileyen öğretmenlerini örnek aldıkları görüşü ön plana çıkmaktadır. Mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha başarılı oldukları (Meister & Melnick, 2008) bilinmektedir. Mesleki tecrübe, okullar arasında büyük bir eşitsizlik kaynağı olarak kabul edilmektedir (Rice, 2013). Katılımcıların geçmişteki tecrübelerden istifade etmeleri önemli kazanımdır. Mesleki tecrübe, birikimle ve zamanla oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki olaylardan, tutum ve davranışlardan yola çıkarak günümüzde yaşanan sorunlara çözüm bulmalarının öğretmenlerde önemli bir tecrübeye kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Katılımcıların, öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu

davranışlara karşı öğretmenlerinin tutum, tavır ve davranışları katılımcıların günümüzde öğretmenlik mesleğini icra etmelerini çoğunlukla olumlu yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak katılımcıların, öğrencilik yıllarında fiziksel, psikolojik ve sözel gibi farklı türlerde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıkları görülmektedir. Katılımcıların gösterdikleri bu davranışlara karşılık öğretmenlerin istenmeyen bu davranışları ortadan kaldırmak ve en aza indirmek için katılımcılara nasihatte buldukları, okul yönetiminden yardım aldıkları, veli ve öğrencilerle iletişim halinde oldukları, sert tutum gösterdikleri, öğrencileri olumsuz şekilde uyardıkları ve onları önemsemedikleri görülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkiler kendilerini olumsuz yönde etkilemiştir. Katılımcıların, öğrencilik yıllarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı öğretmenlerinin tutum, tavır ve davranışları katılımcıların günümüzde öğretmenlik mesleğini icra etmelerini etkilemektedir. Son olarak katılımcılar yaşadıkları anıların mesleki yaşantılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

## 5. ÖNERİLER

İstenmeyen öğrenci davranışlarının varlığı okullarımızın bir gerçeğidir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde de bu sorunlarla karşılaşmaktadır. Muhtemelen bu davranışlar gelecekte de karşımıza çıkacaktır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını tamamen ortadan kaldırmak mümkün gözükmediğine göre bu davranışlarla baş etme yöntemlerini bilmek, oluşan olumsuz etkilerini en aza indirmek için çalışmalar yapılmasında fayda vardır. Bu amaçla; öğrencilere istenmeyen öğrenci davranışların sebep olduğu etkiler, drama, oyun gibi yöntemlerle gösterilebilir. Öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirmek ve kendi aralarında etkili iletişim kurmalarını sağlamak için işbirliğine dayalı çalışmalar yaptırılabilir. Öğretmenlere, istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu yönetmek için öğretmenler uzman desteği sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2012). An analysis of high school students' misbehaviors and the punishments given (The case of Diyarbakır province). *International Journal of Arts and Commerce*, 1(2), 37-47.
- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013b). Lise disiplin sorunlarının sınıf değişkeni açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1365-1376.
- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013a). Lise disiplin sorunlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2013) 20-29.
- Al Qahtani, N. S. S. (2016). The undesirable behaviors of students in academic classrooms, and the discipline strategies used by faculty members to control such behaviors from the perspective of the college of education students in King Saud University. *International Education Studies*, 9(3), 197-211.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learn and Instruction* 58, 126–136.
- Arslan, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları yönetme stratejilerine ilişkin bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.

- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. NewYork: Taylor & Francis e-Library.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 1-24.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours' (abstract). *Educational Studies*, 15(3), 251-260.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Millî Eğitim*, (175), 8-23.
- Çimen, K. L. & Karaboğa, Y. (2015). Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 613-628.
- D. F. Reed, & C. Kirkpatrick, (1998). *Disruptive Students in the Classroom: A Review of the Literature*, Metropolitan Educational Research Consortium: Richmond, VA.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirtaş, H. Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.
- Erdem, H. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gangal, M. & Öztürk Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118.
- Gökden Kaya, N. & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.
- Gündüz, M. (2015). İlk ve orta öğretimde uygulanan şiddet olaylarına öğretmen aday öğrencilerin anlatılarından bakmak. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 71-86.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 175,57-66.

- Korkut, G. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin disiplin stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Külekcı Akyavuz, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar*. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 30-40.
- Ladd, H. F. & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, 12(2), 241-279.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2008). *Etkili sınıf yönetimi stratejileri*. (S. Sakacı, Çev.) İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Meister, D. G. & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage. New York.
- Özdaş, F. & Akpınar, B. (2018). Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1489-1501.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda değerler eğitimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özmen Z. K. (2017). Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4),55-71.
- Öztürk, B. (2019). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Emin Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (149-192), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili öğretim için öğretmen davranışları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Plax, T. G., Kearney, P. & Tucker, L. K. (1986). Prospective teachers' use of behavior alteration techniques on common student misbehaviors, *Communication Education*, 35(1), 32-42.
- Rice, J. K. (2013). Learning from experience? evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy. *Education Finance and Policy*, 8(3), 332-348.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, K. (2019). *Akran zorbalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Bağımlılık ve Adli Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Semerci, N. & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: school-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.
- Sümer, Z. H., Aydın, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21, 335–347.
- Teyfur, M. (2015). Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Educational Research and Reviews* 10(17), 2422 - 2432 .
- Tunç, B. Yıldız, S., & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2). 384-403.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. & Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3 sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.



# ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÇEKİCİLİK İLE İŞ DOYUMU ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

## THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL ATTRACTION AND JOB SATISFACTION PERCEPTIONS

Zülfü DEMİRTAŞ<sup>1</sup>  
Hanifi ÇAÇAN<sup>2</sup>

### Öz

Eğitim örgütlerinde bireylerin yaptıkları işten memnun olmaları adına doyum elde etmeleri, o örgüte bağlılığında ve dolayısıyla örgütten ayrılmamasında çok önemli bir etkidir. Bir örgütün çekici olması, örgütün bireyleri dışarıdan çekmesinde etkileyici, örgütteki bireylerin de o örgütten ayrılmasında engelleyici özelliğe sahiptir. Bu çalışma, öğretmenlerin İş Doyumu algıları ile Örgütsel Çekicilik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır merkez Yenişehir ve Bağlar ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan Anadolu liselerinin yöneticileri ile kurulan temaslar sonucunda, öğretmenlere internet üzerinden ölçekler gönderilmiş ve dönen ölçeklerden 300 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “İş Doyumu Ölçeği” ile “Örgütsel Çekicilik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doyum algılarının yüksek olduğunu ve bu algılar arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çekicilik, örgütsel çekicilik, doyum, iş doyum

### Abstract

In educational organizations, it is important for individuals to obtain satisfaction in order to be satisfied with their work. Because job satisfaction is a very important factor in the commitment of the employee to the organization and therefore not leaving the organization. The attractiveness of an organization has the feature of attracting the individuals and preventing the individuals in the organization from leaving the organization. This study was conducted to determine whether there is a relationship between teachers' perceptions of Job Satisfaction and Organizational Attractiveness. For this purpose, the relational survey model, which is one of the survey models, was used. The population of the research consists of teachers working in high schools in Diyarbakır central Yenişehir and Bağlar districts in the 2020-2021 academic year. As a result of the contacts established with the administrators of Anatolian high schools in this population, the scales were sent to the teachers via the internet and 300 of the returned scales were evaluated. “Job Satisfaction Scale” and “Organizational Attractiveness Scale” were used as data collection tools in the research. The findings showed that teachers working in high schools have high perceptions of organizational attractiveness and job satisfaction, and that there is a moderately positive and significant relationship between these perceptions.

**Keywords:** Attractiveness, organizational attractiveness, satisfaction, job satisfaction

<sup>1</sup> Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid No: 0000-0002-1072-5772 [zdemirtas@firat.edu.tr](mailto:zdemirtas@firat.edu.tr)

<sup>2</sup> MEB, Mehmetçik Anadolu Lisesi, Orcid No: 0000-0003-3363-714X [Hanifi\\_cacan@hotmail.com](mailto:Hanifi_cacan@hotmail.com),

## 1. GİRİŞ

Günümüzde neredeyse her birey yaşamını devam ettirebilmek amacıyla bir örgütün üyesi olmak ve bu örgüt için bir iş ya da görev yapmak durumundadır. Birey, bu iş ya da görevleri yaparak bir yandan maddi imkânlar elde ederek kendi ihtiyaçlarını karşılamakta diğer yandan da örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Bireyin kendi amaçlarına ulaşmasında ve örgüte katkı yapmasında rol oynayan faktörlerin sayısı oldukça fazladır. Bu faktörlerden biri olan iş doymu, çalışanın sağlığını ve yaşam mutluluğunu etkilemesinden dolayı hem birey hem de örgüt açısından önem taşımaktadır. İş doyumunun oluşmasında ve devam etmesinde ise örgütsel çekicilik etkili bir rol oynayabilmektedir. Bundan dolayı, örgütsel çekicilik hakkında bilgi sahibi olunması ve buna etki eden hususların dikkate alınarak çekiciliği arttıracak önlemlerin alınması beklenmektedir.

Örgüte karşı bir tutum veya genel olumlu etkiyi ifade eden örgütsel çekicilik (Aiman-Smith, Bauer, & Cable, 2001: 221), başvuru yapmak isteyen bireylerin, işleri takip etme ve bir örgütteki iş tekliflerine karşı istekliliği olarak tanımlanmaktadır (Tsai & Yang, 2010: 49). Farklı bir tanıma göre örgütsel çekicilik, bireylerin belirli örgütlerle ilgili çalışılabilecek potansiyel bir yer olmasına yönelik düşünceleri ve bu düşüncelere neden olan örgütün algılanan özellikler bütünüdür (Highhouse, Lievens, & Sinar, 2003:989). Örgüt dışında yer alanlar kadar, örgüt çalışanları açısından da örgütsel çekiciliğin yüksek olması istenen bir durumdur. Çalışanların çekici bulmadıkları bir örgütte etkili olarak çalışmalarına devam etmeleri beklenemez. Bireyin işine karşı hissettiği olumlu duyguları, tepkileri, tutumları ve davranışları kapsayan bir duyguyu ifade eden iş doyumunun örgütsel verimlilikte etkili olması, yüksek iş doymu elde eden çalışanın düşük doym elde eden çalışanlara göre işte kalmaya arzulu olması ve örgüte faydalı olmaya gayret göstermesi beklenmektedir. Bu öneminden dolayı iş doyumunu etkileyen faktörlerin bilinmesi, çalışanların yüksek doym elde edebilecekleri unsurların tespit edilerek onların iş doyumlarının yüksek tutulması için önlemlerin alınması beklenmektedir.

Alanyazında yer alan bazı çalışmalar, örgütsel çekicilik ile iş doymu arasında bir ilişkinin olabileceğine işaret etmektedir. Örneğin; Coşkun ve Akcan (2018: 73), potansiyel bir çalışanın bir işletmeye duyduğu ilgi olarak özetlenebilen örgütsel çekicilik ile iş doymu arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Shamma, (2012: 154), bir örgütün itibarının yüksek olmasının, hem mevcut çalışanların iş doyumunu olumlu etkilediğini, hem de başka örgütlerdeki çalışanların bu örgüte çekilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Bakanauskiene, Bendaraviciene ve Barkauské (2017: 15)'ye göre örgütün çekici olması, bireyin bir örgütte çalışmaktan memnun olması ile eşit öneme sahiptir. Polatçı, Ardıç ve Koç (2014:269)'a göre, çalışanların memnuniyeti arttığında iş doymu da olumlu yönde etkilenmektedir. Örgütsel çekicilikte önemli bir yere sahip olan iş ortamı, bireyin iş doyumunu da olumlu etkilemektedir (Ateg, Andersson, & Rosen, 2009: 36). Bireyler, âdem-i merkeziyetçi örgütlere daha fazla ilgi göstermekte; bu tür örgütler çekiciliği daha olumlu etkilemektedir (Lievens, Van Hoye, & Schreurs, 2005: 564; Turban & Keon, 1993: 190). Mazhar (2017: 70), Âdem-i Merkeziyetçi örgütlerde çalışan bireylerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmiştir. Örgütsel çekicilikte önemli bir yeri olan birey-örgüt uyumunun (Yıldız, 2013:166), bireylerin iş doyumları gibi çalıştıkları işe karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmesinde oldukça etkilidir (Amy, Johnson, Kristof-Brown & Zimmerman, 2005: 326; Yahyagil 2005: 138). Bir örgütün birey için çekici olmaktan çıkmasının ve bireyin o örgütten ayrılmasının önemli nedenlerinden biri iş doym düzeyinin azalmasıdır (Akman & Özdemir, 2019: 10). Alanyazında iş doymu ve örgütsel çekicilik arasında var olduğu tespit edilen bu ilişkinin, okullarda öğretmenlerin algılarına göre nasıl bir düzeye sahip olduğunun bu çalışmamızda ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırmaya konu olan değişkenler

arasındaki ilişki düzeyinin bilinmesi oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel çekicilik ve iş doyumu algılarının tespit edilmesi gerektiği düşünülmüştür. Ortaya konacak bu ilişkinin, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kuracakları ilişkinin belirlenmesinde yol gösterici olması beklenmektedir.

## 2.1. Örgütsel Çekicilik

Çekicilik kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde; çekici olma durumu, alım, albeni, cazibe, hava olarak tanımlanmaktadır. Çekicilik örgütsel açıdan, bireylerin bir örgütü çalışmak için tercih etme veya o örgütte çalışmaya devam etme yönündeki istek ve duygularını ifade etmektedir. Örgütsel çekicilik, örgütün sahip olmak istediği nitelikli bireyleri bünyesinde barındırmak ve rekabette avantaj sağlayan her türlü olumlu faaliyeti kapsamaktadır. Bu geniş bağlam içerisinde, alanyazında örgütsel çekiciliğin birbirinden farklı çok fazla tanımı yapılmıştır. Örneğin; Tsai & Yang (2010: 49) “başvuru yapmak isteyen bireylerin, işleri takip etme ve bir örgütteki iş tekliflerine karşı istekliliği” tanımını yapmaktadırlar. Highhouse ve diğerlerine (2003: 289) göre, “bireylerin belirli örgütlerle ilgili çalışılabilecek potansiyel bir yer olmasına yönelik düşünceleri ve bu düşüncelere neden olan örgütün algılanan özellikler bütünü” tanımını yapmaktadırlar. Bakanauskiene ve diğerleri (2017: 15) “hem potansiyel hem de mevcut çalışanların örgütü, çalışmak için kendileri açısından en iyi yer olarak algılama derecesi” olarak örgütsel çekiciliği tanımlamaktadırlar. Bu tanım, bir örgütte çalışmakta olan bireylerin örgüte yönelik algılarını öne çıkarmaktadır. Mevcut çalışmada örgütsel çekiciliğin bu tanımı esas alınmaktadır. Özellikle örgütte çalışmaya devam etmekte olanların örgüte yönelik olumlu duyguları bu araştırma açısından önem taşımaktadır.

Örgütsel çekicilikle ilgili yapılan bütün tanımlardaki temel düşünce, bir örgütün hedeflediği amaçlara ulaşmasında çok önemli bir yere sahip olan insan kaynağının ne kadar önemli olduğu gerçeğidir. Örgütsel çekicilik, bir örgütün mevcut ve potansiyel çalışanlar için olumlu bir tutumu ve algılamayı ifade etmektedir. Bu olumlu algılayış, örgütün bütün özellikleri ile çalışılabilecek niteliklere sahip bir yer olması durumudur. Bu yer, bireylerin diğer örgütlere kıyasla daha çok çalışmak istedikleri ve çalışmaya devam ettikleri bir yerdir. Örgütler de kendilerini çekici kılarak, o örgütün çalışmanı olmak isteyen bu nitelikli ve fark yaratabilen bireyleri örgüte katarak motivasyon ve iş doyumlarını yüksek tutup devamlılıklarını sağlamak zorundadır.

Günümüzde örgütlerin birbirlerinden farklılaşarak rekabette üstünlük elde edebilmesi; maddi olarak ölçülebilen fiziksel varlıklarından ziyade, maddi olmayan değerleriyle bağlantılı görülmektedir. Piyasaya sundukları ürün ya da hizmetler açısından birbirlerinden pek farklı olmayan örgütlerin piyasada kabul görmeleri, hedef kitleleri ile aralarında olumlu ilişkilerin kurulması, bu kitleler tarafından olumlu bir imaja sahip olması ve itibar sahibi bir örgüt olarak algılanması önem taşımaktadır. Bu husus, örgütlerin halkla sağlıklı ilişkiler kurmasını gerektirmektedir. Halkla ilişkiler bakış açısıyla bakıldığında; çalışanların bir örgütü, çalışmak isteyecekleri iyi bir örgüt olarak tercih etmeleri ve iş yaşamı boyunca o örgütü iyi bir örgüt olarak algılamaları (Boztepe, 2014: 4) örgütsel çekiciliğin önemini ortaya koymaktadır.

Örgütsel çekiciliğe etki eden özellikler (1) araçsal özellikler, (2) sembolik özellikler, (3) sosyal ve çevresel özellikler ve (4) coğrafi konum olmak üzere dörde ayrılmaktadır: *Araçsal özellikler*, örgüt ve işle ilgili somut özelliklerdir. Örgütteki işin itibarı, güvenli oluşu, ücreti, yönetimi, çalışanları, başarı durumu, terfi imkânı gibi kişiden kişiye değişmeyen somut özelliklerdir. Bu özellikler bireylerin çekicilik algısını etkileyip tercihlerinde karar vermelerini sağlar. Ancak, benzer işleri yapan örgütlerin araçsal özelliklerinin benzerlik göstermesinden

dolayı, araçsal özellikler bireyin karar vermesinde etkili olabilecek yeterlikte bir çekicilik oluşturmaz. Bu durumda sembolik özellikler devreye girmektedir. *Sembolik özellikler*, bireylerin örgütleri insanlar gibi düşünüp onlara yakıştırdıkları bazı kişilik özellikleridir. Örgüt bu özelliklere sahip olmamasına rağmen, bu özellikleri ona birey atfetmektedir. Samimiyet, sağlamlık, heyecan, gelişmişlik, yetkinlik gibi nitelikler, araştırmacıların üzerinde durdukları sembolik özelliklerdir. Araçsal özellikler daha nesnel, sembolik özellikler ise daha öznel nitelik taşır. Böylelikle bir bireyin başkasından ayrılan yönleri olan karakter özellikleri, örgütler için de kendi aralarında ayırt edici bir nitelik kazanmaktadır. Örgütsel çekiciliğe etki eden; *sosyal ve çevresel faktörler* de bulunmaktadır. Örgütlerin, toplumdan kopuk olmaması, sosyal problemleri dikkate alıp, çözüm önerileri sunması, toplum kültürünün devamlılığını sağlaması, toplumun normlarına uygun hareket etmesi, kişilerin çekicilik algısını da olumlu etkilemektedir. Toplum nezdinde, başarı seviyesi yüksek olan örgütler, yüksek potansiyele sahip bireylerin çekicilik algılarını daha çok etkilemektedir. Çünkü bu bireyler, ancak yüksek ideale sahip örgütlerde tatmin olur; oralarda bulunmaktan, oranın bir üyesi olmaktan zevk alırlar. *Coğrafi konum* ise potansiyel çalışanların tercihlerinde önemli bir etkiye sahip diğer bir çekicilik unsurudur. Bireyler için, çalışacakları ya da çalışmakta oldukları örgütün bulunduğu yer, çekicilikte belirleyici bir unsurdur. Örgütün yerleşim yerlerine göre konumu, sosyal aktivitelerin yaygınlığı, ulaşımı, iletişimi, iklimi, kültürü ve sosyo-ekonomik düzeyi, tercihte bulunacak bireyin kararlarını etkileyebilecek önemli örgütsel çekicilik unsurlarıdır.

## 2.2. İş Doyumu

İnsanlar işe ya da çalışmaya, her dönemde ihtiyaç duymuş ve döneminin gerektirdiği işleri başarılı bir şekilde yapmak zorunda kalmışlardır. Tarihin ilk dönemlerinde avcılık, toplayıcılık, tarım ve savaş aletleri yapımı gibi işlerin ön plana çıktığı bilinmektedir. İnsan yaşamında meydana gelen değişimler, iş olgusunda da değişimlere neden olmuş ve yapılan işler çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Özellikle sanayi devrimi sonrasında tarım ve hayvancılık yerine endüstriyel işler toplumda daha baskın hale gelmiştir (Demirtaş & Ersözlü, 2010: 200). Ancak elimizde, insanların işten elde ettikleri doyumun arttığına ya da azaldığına yönelik veriler bulunmamaktadır.

Kullanımına 1920’li yıllardan itibaren başlanan (Yıldırım, 2007: 254) iş doyum kavramı, çalışanların işlerinden duydukları memnuniyeti ya da memnuniyetsizliği ifade etmektedir. Kavrama yönelik tanımlar oldukça fazla olup çeşitlilik göstermektedir. Örneğin; Lawler’e (1976) göre iş doyum “çalışanın işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygusal durumdur” (Akt.: Başaran, 1991: 198). Dikmen (1995:116)’e göre iş doyum, düşünsel bir tepki olmaktan çok, işe karşı duygusal bir tepkidir. Locke (1976), iş doyumunu bir kişinin kendi işini veya deneyimini takdir etmesinden kaynaklanan olumlu veya hoş bir duygusal durum olarak tanımlamıştır. Bu tanım, en çok başvurulan ve genel kabul gören tanım gibi görünmektedir (akt.: Demirtaş, 2010: 1069). Bateman ve Organ, (1983: 588) iş doyumunun bireyin ihtiyaçları ile işin özelliklerinin doğru eşleşmesinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Demirtaş ve Alanoğlu (2015:86) bireyin ihtiyaçlarının karşılanma derecesindeki yükselişin iş doyumunu artıracakları ileri sürmektedir.

Açık örgütsel iklim, geri bildirim, görev kimliği ve işin önemi iş doyum ile olumlu yönde ilişkili faktör olarak düşünülmektedir. Yaş ve cinsiyet gibi faktörlerin ise iş doyum ile sınırlı bir ilişkisi vardır. İş doyum üzerinde etkili olan bu özellikler hemen hemen tüm örgütlerde birbirine yakındır (Hoy & Miskel, 2010). İş doyumunu etkileyen faktörler iki grupta toplanmaktadır. Bunlardan ilki olan *bireysel faktörler* yaş, deneyim, eğitim düzeyi gibi

çalışanın kişiliği gibi özellikleri kapsamakta iken; *örgütsel faktörler* işin kendisi, çalışma arkadaşları, ücret, yönetim, çalışma koşulları, terfi olanakları, iş güvenliği ve iş güvencesi, takdir edilme ve ödüllendirme, iletişim gibi etkenleri kapsamaktadır.

Okul örgütlerinde nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çok önemli bir yeri vardır. Örgüt kültürü ve iklimi, maddi olanaklar, iş ortamı, yönetim tarzı, insan ilişkileri gibi özelliklerin öğretmenlerin iş doymu üzerinde önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Yüksek iş doymu elde eden öğretmenlerin kendilerini okulun önemli bir unsuru gibi algılayarak okulda çalışmaya devam etme yönünde istekli olmaları beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin iş doyumunun da öğrencilerin akademik başarıları üzerinde bir etkisi olması beklenmektedir. Bu beklentiyle uyumlu olacak şekilde Tüy (2008: 3), öğretmenlerin yüksek iş doyum düzeylerinin birçok olumlu bireysel ve örgütsel sonuç ortaya çıkardığı bulgusuna ulaşmıştır. İşle bütünleşmenin getirdiği olumlu sonuçlara üretkenlik, işyerinde kalma, veli memnuniyeti, fiziksel sağlık örnek olarak verilebilir. İşle olumlu bir bütünleşme sağlayan çalışan için örgüt, artık çalışılabileceği ve ayrılmak istemediği bir yerdir.

Toplumda önemli bir misyona sahip örgütlerden olan okullar, uzun süren eğitim öğretim sürecinde tüm kaynakları ile amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmektedir. Bu kaynaklar içinde öğretmen, amaçları gerçekleştirebilenin en önemli unsurudur. Eğitim öğretimin önemli bir unsuru olan öğretmenler için okulun çekici olması çok önemlidir. Bu çekicilik unsurlarına sahip olmanın yolu, öğretmenlerin örgüte yönelik beklentilerinin karşılanmasından geçmektedir. Her öğretmen; nitelikli, akademik başarısı yüksek, disiplinli, iş doymu sağlayan, kendisine değer verilen, maddi ve manevi ödüllendirmelerin yapıldığı, fiziksel özellikleri ve ulaşımı iyi, iletişim kanalları açık, yönetimi uyumlu olan okullarda görev yapmak ister.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda mutlu olması, okulla bütünleşmesi, okul ikliminden memnun olması, yaptıkları işten doyum sağlaması, okulda geçirdiği zamandan keyif alması, okulu bir amaç olarak görmesi oldukça önemlidir. Bu duygu ve davranışlara sahip olmak, okulun çekici olmasının doğal bir sonucudur. Bir okul örgütünün becerikli, kaliteli, güvenilir öğretmenleri çekmek ve onları bünyesinde tutmak için çok çaba göstermesi gerekmektedir. Okullar, ancak nitelikli öğretmenleri bünyesine katarak benzerleri arasında fark yaratabilir. Örgütsel vatandaşlığı zayıf, okul iklimine ayak uyduramayan, yaptığı işten zevk almayan ve okulla bütünleşemeyen öğretmen, okul için bir yük olmaktadır. Bu durumda okul yöneticisinin, kendi okulunun ayırt edici özelliklerini tespit edip, okulunu çekici hale getirmesi gerekecektir.

Görüldüğü üzere bireylerin iş doymu ile örgütlerin çekiciliği iç içe geçmiş özelliklerle birbirinden etkilenmektedir. Çekici olan bir örgüt, doğal olarak iş doymu yaşayan bireylerin bir arada buldukları bir yerdir. Çünkü örgütün çekici olmasını sağlayan önemli özelliklerden biri de bireylerin iş doyum düzeyleridir. Bu araştırmanın amacı, örgütsel çekicilik ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

Öğretmen algılarına göre;

1. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel çekicilik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş doym algıları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ve iş doymu algıları cinsiyet, kıdem ve okuldaki görev süresine göre değişiklik göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ve iş doymu algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



### 3. YÖNTEM

Bu araştırmada, mevcut bir durum olduğu gibi betimlenerek, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sınındığı için tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine yardımcı olabilir (Karasar, 2020:114).

#### 3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır Merkez Bağlar ve Yenişehir ilçesindeki anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İki ilçenin milli eğitim müdürlükleri ile yapılan görüşmelerde Yenişehir ilçesindeki Anadolu Liselerinde 509 ve Bağlar ilçesindeki Anadolu Liselerinde 496 olmak üzere toplamda 1005 öğretmenin görev yaptığı bilgisine ulaşılmıştır. Evren çok büyük olmadığından dolayı, bu evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, 1005 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. 2020 ve 2021 yıllarında hüküm süren Covid 19 salgınından dolayı okullarda uzaktan öğretim yapılmasından dolayı öğretmenlere ancak internet aracılığı ile ulaşılabilmektedir. Hedef öğretmenlerin görev yaptıkları toplam 29 Anadolu Lisesi'nden 26'sının müdürlüklerine ulaşılmış, üç okulun müdürlüklerine ise ulaşılamamıştır. Ulaşılamayan bu üç okulda görev yapan öğretmen sayısı 85'tir. Oluşturulan dijital ölçek formu linki 920 öğretmenin görev yaptığı 26 okulun müdürlerine ulaştırılmıştır. Okul müdürleri kendi okullarında oluşturulan öğretmen iletişim gruplarına bu linki gönderip öğretmenlerin ölçeği doldurmalarını sağlamıştır. Bu 920 öğretmenden 304 ölçek geri dönmüştür. Dönen ölçeklerden dördü eksik bilgiler içerdiğinde geçersiz kabul edilirken 300 ölçek geçerli sayılmış ve analize dahil edilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	178	59,3
	Kadın	122	40,7
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	181	60,3
	6-10 yıl	46	15,3
	11-15 yıl	40	13,3
	16 ve üzeri	33	11,0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	40	13,3
	6-10 yıl	54	18,0
	11-15 yıl	66	22,0
	16 ve üzeri	140	46,7

Tablo 1'de yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %59,3'ü erkek ve %40,7'si kadındır. Görev yapmakta olunan okul açısından %60,3'ü 1-5yıl, %15,3'ü 6-10 yıl, %13,3'ü 11-15 yıl ve %11'i ise 16 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahiptir. Öğretmenlikteki hizmet süresi açısından %13,3'ü 1-5yıl, %18'i 6-10 yıl, %22'si 11-15 yıl ve %46,7'si 16 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir.

### 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, İş Doyumu Ölçeği ve Örgütsel Çekicilik Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.2.1. İş Doyumu Ölçeği

Ho ve Au (2006) tarafından geliştirilen beş maddelik ölçeğin Türkçeye uyarlanması Demirtaş, (2010: 1076) tarafından yapılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan analizde Cronbach Alpha tutarlık katsayısı .876 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış Kaiser-Meyer-Olkin değeri .835 ve Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 887.580 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğe AFA analizi yapmanın uygun olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan beş maddenin yük değeri .395 ile .811 arasında değişmektedir. Beş madde tek faktör altında toplanmakta olup varyansın %68.189'unu açıklamaktadır.

#### 3.2.2. Örgütsel Çekicilik Ölçeği

Akman ve Özdemir (2018: 378), tarafından geliştirilen Örgütsel Çekicilik Ölçeği, tek boyut ve 11 madde içermektedir. Örgütsel Çekicilik ölçeğinin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan analizde Cronbach Alpha tutarlık katsayısı .957 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla AFA uygulan ve analiz neticesinde Kaiser-Meyer-Olkin değeri .951; Bartlett's Test of Sphericity değeri ise 3116.663 bulunmuş olup bu değerlerin AFA analizi yapmak için uygun olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin yük değeri .439 ile .783 arasında değişmektedir. On bir madde tek faktör altında toplanmakta olup varyansın %70.903'ün açıklamaktadır.

Ölçekler 5'li likert tipinde olup, seçenekler Tamamen Katılıyorum'dan (5) Kesinlikle Katılmıyorum'a (1) doğru sıralanmaktadır. Algı ortalamalarının aralıkları (4/5= .80) aşağıdaki gibi kabul edilmiştir:

4.21-5.00 = Tamamen Katılıyorum

3.41-4.20 = Katılıyorum

2.61-3.40 = Orta Düzeyde Katılıyorum

1.82-2.60 = Katılmıyorum

1.00-1.81 = Kesinlikle Katılmıyorum

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 12.03.2021 tarih ve 39963 sayılı etik onayı alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 31.03.2021 tarih ve 23348934 sayılı onayı ile izin alınmıştır. Bu yazı istinaden Nisan ve Mayıs 2021'de veriler toplanmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Veriler üzerinde analiz yapıp yapılamayacağını belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. İki ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .70 üzerinde olduğundan

güvenilir olarak kabul edilmiştir (Özdamar, 1999). Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.5$  sınırları içerisinde bulunmasından dolayı verilerin dağılımı normal (Tabachnick & Fidell, 2013:67) kabul edilmiş ve parametrik analizler yapılmıştır. Ölçek maddeleri ve geneli için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak öğretmen örgütsel çekicilik ve iş doyumu algıları niceliksel olarak verilmiştir. Bu algılar arasında farklılıkların olup olmadığını test etmek amacıyla ikili gruplarda t testi, ikiden fazla olan gruplarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular tablolaştırılarak verilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizinde grup ortalamaları arasında anlamlı farklılığın ortaya çıktığı durumlarda Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılarak farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Örgütsel çekicilik ve iş doyumu algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için ise korelasyon analizi yapılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Araştırmaya katılımcı olarak ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik ve İş Doyumu algıları ve standart sapmaları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Örgütsel Çekicilik ve İş Doyumu Ölçeklerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

Maddeler	n	$\bar{x}$	SS
1 Şartlar zorlarsa da bu okuldan ayrılmayı düşünmüyorum.	300	3.60	1.361
2 Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.	300	4.03	1.080
3 Bu okulda çalışmak beni heyecanlandırıyor.	300	3.68	1.207
4 Bu okulda çalışmak benim saygınlığıma değer katmaktadır.	300	3.65	1.180
5 Çevremdeki çoğu öğretmenin bu okulda çalışmak istediğine inanıyorum.	300	3.53	1.304
6 Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor.	300	3.11	1.295
7 Bu okulda çalışmak gurur vericidir.	300	3.60	1.230
8 Arkadaşlarıma bu okulda çalışmalarını tavsiye ederim.	300	3.82	1.204
9 Bu okul, çalışmak için çekici bir yerdir.	300	3.56	1.221
10 Veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bu okul ile ilgili tartışılmaz bir başarı algısı olduğu düşünülmektedir.	300	3.17	1.238
11 Bu okulun dikkat çeken bir vizyonu vardır.	300	3.45	1.227
<b>Örgütsel Çekicilik Genel Ortalama</b>		<b>3.56</b>	<b>1.032</b>
1 Öğretmen olmak, birçok açıdan benim idealime yakındır.	300	3.94	1.051
2 Öğretmen olmanın gerektirdiği koşullara mükemmel düzeyde sahibim.	300	4.03	.803
3 Öğretmen olmaktan memnunum.	300	4.18	.994
4 Bugüne kadar önemli kazanımlar elde ettim ve öğretmen olarak kalmak istiyorum.	300	4.02	1.092
5 Eğer kariyerimi tekrar seçme şansım olsaydım hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	300	3.35	1.412
<b>İş Doyumu Genel Ortalama</b>		<b>3.90</b>	<b>0,889</b>

Öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik algıları ( $\bar{x}=3.56$ ) “Katılıyorum” ( $\bar{x}=3.41-4.20$ ) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ölçeğin; “Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir ( $\bar{x}=4.03$ )” ve “Arkadaşlarıma bu okulda çalışmalarını tavsiye ederim ( $\bar{x}=3.82$ ) maddeleri en yüksek katılımın sağlandığı maddelerdir. Diğer yandan, “Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor ( $\bar{x}=3.11$ )” ile “Veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bu okulla ilgili tartışılmaz

bir başarı algısı olduğu düşünülmektedir ( $\bar{x}=3.17$ )” maddelerine katılım en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Katılımcıların İş Doymu Ölçeğine yönelik algıları da ( $\bar{x}=3.90$ ) Katılıyorum düzeyindedir ( $\bar{x}=3.41-4.20$ ). Bu ölçete en yüksek katılım “Öğretmen olmaktan memnunum ( $\bar{x}=4.18$ ) maddesinde, en düşük katılım ise “Eğer kariyerimi tekrar seçme şansım olsaydı hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim ( $\bar{x}=3.35$ )” maddesinde sağlanmıştır.

Öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet değişkenine göre t testi bulguları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	df	p
<b>Örgütsel Çekicilik</b>	Erkek	178	3.63	1.05	1.266	298	.206
	Kadın	122	3.47	1.00			
<b>İş Doymu</b>	Erkek	178	3.87	0.87	-.733	298	.464
	Kadın	122	3.95	0.92			

Öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik algıları ( $t=1.266$ ;  $p=.206$ ) ve İş Doymu algıları ( $t=-.733$ ;  $p=.464$ ) cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bununla birlikte, erkeklerin örgütsel çekicilik algıları ( $\bar{x}=3.63$ ) kadınlardan ( $\bar{x}=3.47$ ) daha yüksektir. Örgütsel çekicilik algılarının aksine iş doymu algıları kadın öğretmenlerde ( $\bar{x}=3.95$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}=3.87$ ) nazaran daha yüksektir.

Öğretmenlerin hal-i hazırda çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri sürenin onların Örgütsel Çekicilik ve İş Doymu algılarını anlamlı düzeyde farklılaştırıp farklılaştrmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Çalışılan okuldaki süreye göre Tek Yönlü Varyans Analizi testi bulguları

	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Örgütsel Çekicilik	1. 1-5 yıl	181	3.54	1.05	Gruplar arası Grup içi Toplam	316.860 318.654 299	.598 1.070	.559	.643
	2. 6-10 yıl	46	3.48	1.00					
	3. 11-15 yıl	40	3.63	1.07					
	4. 16 +	33	3.75	0.94					
İş Doymu	1. 1-5 yıl	181	3.96	0.85	Gruplar arası Grup içi Toplam	232.999 236.591 299	1.197 .787	1.521	.209
	2. 6-10 yıl	46	3.92	0.92					
	3. 11-15 yıl	40	3.90	0.84					
	4. 16 +	33	3.60	1.07					

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik algıları ( $F=.559$ ;  $p=.643$ ) ve İş Doymu algıları çalışılan okulda geçen süreye göre istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir ( $F=1.521$ ;  $p=.209$ )

Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerin mesleki deneyiminin, başka bir deyişle öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresinin onların Örgütsel Çekicilik ve İş Doymu algılarını

anlamli düzeyde farklılaştırıp farklılaştrmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Mesleki deneyime göre Tek Yönlü Varyans Analizi testi bulguları

	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Scheffe	
Örgütsel Çekicilik	1. 1-5 yıl	40	3,62	1,07	Gruplar arası Grup içi Toplam	19,270 299,385 318,654	3 296 299	6,423 1,011	6.351**	.000	4 > 3 4 > 2
	2. 6-10 yıl	54	3,24	0,94							
	3. 11-15 yıl	66	3,28	1,04							
	4. 16 +	140	3,81	1,00							
İş Doyumu	1. 1-5 yıl	40	4,19	0,91	Gruplar arası Grup içi Toplam	5,044 231,547 236,591	3 296 299	1,681 ,782	2.150	.094	---
	2. 6-10 yıl	54	4,00	0,81							
	3. 11-15 yıl	66	3,80	0,89							
	4. 16 +	140	3,84	0,90							

\*\*p<0,01

Tablo 5'e göre öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre katılımcı öğretmenlerin İş Doyumu algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmazken (F=2.15; p= .094) Örgütsel Çekicilik algılarında anlamlı farklılığa (F=6.351; p= .000) neden olmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmış ve bu farklılığın 16 yıl üzeri mesleki deneyime sahip öğretmen algı ortalamalarının sırasıyla 11-15 yıl deneyime ve 6-10 deneyime sahip olan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı bulunmuştur (F=6.351 ; p= .000).

Araştırma ölçeklerini cevaplayan öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik algıları ile İş Doyumu algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Correlation katsayısı hesaplanmış ve bulgu Tablo 6' verilmiştir.

**Tablo 6.** Örgütsel Çekicilik ile İş Doyumu algıları arasındaki korelasyon

Örgütsel Çekicilik	İş Doyumu
	.385**

\*\*p<0,01

Öğretmenlerin Örgütsel Çekicilik algıları ile İş Doyumu algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.



## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doymu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel çekicilik algıları yüksek bulunmuştur. Akman ve Özdemir (2018: 9) araştırmasında örgütsel çekicilik algıları, mevcut araştırmaya nazaran daha düşük düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni araştırmaların farklı evrenler üzerinde yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Akman ve Özdemir araştırmasının Ankara’da mevcut araştırmanın ise Diyarbakır’da yapılmış olması bu farklılığa neden olmuştur denebilir. Ankara’da görev yapan öğretmenler, kendi okullarından daha cazip okulların mevcudiyetinden dolayı çalışmakta oldukları okulları daha az cazip görmüş olabilirler. Arbak ve Yeşilada (2003: 34), öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının yüksek olmasındaki nedenlerin neler olduğu üzerinde durdukları araştırmalarının sonucunda, örgütün çekici olarak algılanmasındaki en önemli etkenin bireylerin farklı gereksinimlere sahip olmaları olduğunu ortaya koymuşlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre öz saygınlığı düşük kişiler iş güvencesi sağlayan örgütleri öz saygınlığı yüksek olanlara oranla çok daha çekici bulurken, öz saygınlığı yüksek kişiler yenilikçi ve yaratıcı düşünceye imkân tanıyan örgütleri daha çekici bulmaktadırlar. Akçay (2012: 179), bireylerin örgütsel çekicilik algılarının yüksek olduğu, bunun da örgüte ait kariyer, ücret ve elde edilen fayda, fiziki çevre, iş özellikleri gibi araçsal özellikler ile yetkinlik, seçkinlik ve prestij gibi sembolik özelliklerden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Güler ve Basım (2015: 123), mevcut araştırmaya benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmaya göre bireyler eğer bir örgüte katılma niyetine sahiplerse o örgütün çekiciliğine dair bir algıya sahiptirler. Böylelikle bireyin örgütte var olmasındaki temel etken o örgütün bireye çekici gelmesidir. Turban ve Keon (1993: 190)’un ödül yapısı, merkezileşme, büyüklük ve coğrafi dağılımın örgütsel özelliklerinin, başvuru sahibinin örgüte çekilmesi üzerindeki ana etkilerini araştırdıkları çalışmalarında, bireylerin merkezi olmayan, kıdeme göre değil liyakate dayalı performansı göz önüne alan örgütleri çekici bulma algılarının daha yüksek oldukları sonucuna varmışlardır. Görüldüğü üzere mevcut çalışmada yüksek çıkan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algıları, diğer çalışmalardaki bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırma bulgularına paralel olarak Özüçağlayan (2015) da örgütsel çekicilik algılarını yüksek bulmuştur.

Örgütsel çekicilik ölçeğinde “Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulları saygın bir kurum olarak görmelerinin, onların iş doymu algıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturması beklenir. “Arkadaşlarıma bu okulda çalışmalarını tavsiye ederim.” ölçeğin en yüksek ortalamaya sahip ikinci maddesi olmuştur. Çalışmakta oldukları okulu arkadaşlarına tavsiye etmeleri, çekicilik açısından o örgütün istenilen düzeyde olduğunun göstergesidir.

İş doymu ölçeğine yönelik algılar da yüksek düzeydedir. Bu bulgu alanyazındaki mevcut araştırmaların (Azimi & Akan, 2019: 133; Demirtaş & Ersözlü 2010: 207; Filiz, 2014: 167; Taşdan & Tiryaki 2010: 67;) bulguları ile uyumludur. Şahin, (2013:158) yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doymu düzeylerini “Kısmen doyumlu” düzeyde bulmuştur. Katılımcı algıları, öğretmen olmaktan memnun olduklarına yönelik maddede en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalama ise öğretmen olmanın kendi idealleri olduğuna yönelik maddede gerçekleşmiştir. Öğretmen olma ideali ile kavrulmayan katılımcılar, bu mesleğe atandıktan sonra yüksek düzeyde iş doymu elde etmişlerdir. En düşük ortalamanın gerçekleştiği madde dikkate alınırsa, katılımcı öğretmenlerin fırsatları olması durumunda farklı meslek seçebilecekleri görülmektedir. Ancak meslek ya da kariyer değişikliği arzusu öğretmenleri iş doymu düzeylerini olumsuz yönde etkilememektedir.

Öğretmenlerin iş doymu ve örgütsel çekicilik algıları arasında cinsiyet ve görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin iş doymu algılarının mesleki deneyime göre farklılık gösterdiğine dair kanıt bulunamamıştır. Ancak Öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının mesleki deneyime göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 6-10 ve 11-15 yıl görev süresine sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okulu daha fazla çekici gördükleri tespit edilmiştir. Yine araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin bir okuldaki görev süreleri arttıkça örgütsel çekicilik algılarının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan dolayı okul yöneticileri, ücret, terfi, ödüllendirme, yönetim stilleri, örgütsel adalet, beklenti, insan ilişkileri gibi öğretmenlerin performanslarını etkileyen hususlara dikkat etmeli, iş doyumlarını yükseltmek için gerekli önlemleri almalıdır. Böylelikle iş doyumuna sahip öğretmenlerin algılarına göre buldukları okulların çekiciliği yükselecektir. Diğer taraftan öğretmenin çalıştığı okulu çekici olarak algılaması okuldaki işinden sağladığı doyumdan kaynaklanabilmektedir. Her iki durumda da öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artarak okuldan ayrılma isteklerinde azalma olabilir. Araştırma sonuçlarına göre 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının daha yüksek olmasının nedeni bununla açıklanabilir.

Öğretmenlerin iş doymu ve örgütsel çekicilik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okulların çekicilik düzeyi arttırıldığında iş doymu da artacak; iş doymu arttığında örgütsel çekicilik de artmış olacaktır.

Araştırmacılar farklı okul türlerinde aynı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyebilirler. Böylelikle ortaya çıkacak ilişki düzeyi ile bizim çalışmamızın sonuçları birlikte değerlendirilerek bir genelleme yapılabilir. Ayrıca örgütsel çekiciliği etkileyebilecek, örgütsel güven, örgütsel kültür, liderlik stilleri vb. başka değişkenlerle ilişkileri de araştırmaya değer olabilir.

## KAYNAKÇA

- Aiman-Smith, L., Bauer, T. N., & Cable D. M. (2001). Are you attracted? Do you intend to pursue? A recruiting policy-capturing study. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 219-237. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1011157116322>. (04.12.2020)
- Akçay, A. D. (2012). *Araçsal ve sembolik özellikler kapsamında otel işletmelerinin örgütsel çekiciliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akman, Y., & Özdemir, M. (2018). Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 44(198). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7928> (29.05.2021)
- Arbak, Y., & Yeşilada, T. (2003). Örgüt kişi uyumu ve örgütsel çekicilik: Hangi kişiler ne tür örgütleri daha çekici bulur? *İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi*, 3, 23-37. <http://hdl.handle.net/11413/263> (22.12.2020)
- Ateg, M., Andersson, I-M., & Rosen, G. (2009). Change processes for attractive work in small manufacturing companies. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 19 (1): 35–63. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hfm.20133> (08.11.2020)
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doymu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 126-138. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/828340> (03.01.2021)

- Bakanauskiene, I., Bendaraviciene, R., & Barkauske, L. (2017). Organizational attractiveness: An empirical study on employees attitudes in lithuanian business sector. *Problems and Perspectives in Management*, (15, Iss.2), 4-18. <https://www.researchgate.net/publication/317421949> (14.02.2021)
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26(4), 588. <https://www.researchgate.net/publication/239666818> (18.01.2021)
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi
- Boztepe, H. (2014). Kurumsal çekicilik kavramı ve kurumsal çekicilik unsurlarının algılanan önemini tespit etmeye yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (46), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/213116> (25.12.2020)
- Coşkun, A. E., & Akcan, A. F. (2018). Kurumsal yönetim ilkelerinin benimsenmesinin örgütsel çekiciliğe etkisi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 64-75 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497990> (25.01.2021)
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281002392X> (14.04.2021)
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Education Sciences*, 5 (1), 199-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19825/212370> (27.04.2021)
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1489266>. (27.04.2021)
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03).116. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36416> (04.02.2021)
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1129949>. (12.03.2021)
- Güler, M., & Basım, H. N. (2015). Adayların kuruma katılma niyetlerinde örgütsel çekicilik ve kurumsal itibarın etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 115-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/359270>. (17.03.2021)
- Ho, C. L. & Au, W.T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185. <https://scihub.se/10.1177/0013164405278573>. (12.11.2020)
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Nobel yayın ve Dağıtım.
- Highhouse, S., Lievens, F., & Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 986-1001. <https://www.researchgate.net/publication/233990486>. (21.01.2021)

- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 2005, 58(2), 281-342. <https://sci-hub.se/10.1111/j.1744-6570.2005.00672.x> (15.02.2021)
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık. 35. Basım
- Lievens, F., Van Hoye, G., & Schreurs, B. (2005). Examining the relationship between employer knowledge dimensions and organizational attractiveness: An application in a military context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(4), 553-572. <https://www.researchgate.net/publication/233990479> (21.01.2021)
- Mazhar, A. (2017). *The effect of organizational characteristics on organizational attractiveness: The moderating role of personality*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Özücağlayan, H. N. (2015). *İş zenginleştirmenin örgütsel çekicilik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Polatçı S., Ardıç K., & Koç M. (2014). Farklı bir bakış açısından iş ve yaşam doyumu algılanan örgütsel destek ve örgütsel bağlılığın etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1):267-287. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/368202> (07.02.2021)
- Shamma, H. M. (2012). Toward a comprehensive understanding of corporate reputation: concept, measurement and implications, *International Journal of Business and Management*, 7, 16. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijbm/article/view/16363> (15.11.2020)
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167. <https://www.researchgate.net/profile/Idris-Sahin/publication/281612814> (29.02.2021)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2010). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/687/137> (19.04.2021)
- Tsai, W.C., & Yang, I. W. F. (2010). Does image matter to different job applicants ? The influences of corporate image and applicant individual differences on organizational attractiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 48-63. <https://ir.nctu.edu.tw/bitstream/11536/14116/1/000274452700005.pdf> (11.11.2020)
- Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172. <http://dSPACE.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/1065/1068-2020-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (16.01.2021)
- Turban, D. B., & Keon, T. K. (1993). Organizational attractiveness: An interactionist perspective. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 184-193.

<https://www.researchgate.net/publication/232501400> Organizational Attractiveness  
An Interactionist Perspective (15.12.2021)

- Tüy, G., (2008). *İlköğretim 1. kademelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Yahyagil, Y. M. (2005). Birey ve organizasyon uyumu ve çalışanların iş tutumlarına etkisi. *Öneri Dergisi*, 6(4), 139-149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/946281> (14.01.2021)
- Yıldız, M. L. (2013). Algılanan kişi-örgüt uyumu, tanınırlık, imaj, örgütsel çekicilik ve iş başvurma niyeti arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 34(1), 153-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3812> (19.03.2021)
- Yıldırım, F. (2007). İş doymu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 253-278. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36063> (11.03.2021)
- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806948> (15.04.2021)
- Yılmaz, A., & Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doymu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/122452-20110630151445-6.pdf> (02.03.2021)



## ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARININ İNCELENLENMESİ (DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ)

AN INVESTIGATION OF THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE  
ORGANIZATIONAL SILENCE (THE SAMPLE OF DIYARBAKIR)

Selahattin ERDEM<sup>1</sup>  
Mahmut ÇAVDAR<sup>2</sup>  
Muharrem ELHAZAR<sup>3</sup>  
Özge ERDEM<sup>4</sup>

### Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında Diyarbakır'ın merkezinde görev yapan 99'u kadın, 115'i erkek, toplam 214 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmanın verileri kişisel bilgi formu ile Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, meslekteki görev süresini, branşını ve görev yaptıkları eğitim kademesini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Beşli Likert türünde olan bu ölçek, beş faktör altında toplanan 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde etkili bir değişken olduğu ve kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Görev yaptıkları eğitim kademesinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile meslekteki görev süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular ilgili literatür ışığında tartışıldıktan sonra uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sessizlik, örgüt, örgütsel sessizlik, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları

### Abstract

In this study, teachers' perceptions of organizational silence were examined. The study group of the research consisted of a total of 214 teachers, 99 women and 115 men, who worked in the central districts of Diyarbakır during the 2019-2020 Academic Year. The data of the study were collected using the personal information form and the Organizational Silence Scale. The personal information form was prepared by the researcher and consisted of items to determine the teachers' gender, age, tenure in the profession, branch and education level they work. This 5-point Likert type scale consists of 18 items gathered under five titles. In the study, it was determined that teachers' perceptions of organizational silence were high. It was determined that gender was an effective variable on teachers' perceptions of organizational silence and it was also determined that female teachers' perceptions of organizational silence were significantly higher than male teachers. It was determined that the level of education they worked in had no effect on teachers' perceptions of organizational silence. In addition, it was concluded that there was no significant relationship between teachers' perceptions of organizational silence and their tenure in the profession. After the findings of the study were discussed in the light of the relevant literature, suggestions for application and further research were given.

**Keywords:** Silence, organization, organizational silence, teachers' perceptions of organizational silence

<sup>1</sup> MEB, Hülya Tugay İlkokulu, Yenişehir, Orcid No: 0000-0002-9355-1236 [serdem\\_9961@hotmail.com](mailto:serdem_9961@hotmail.com)

<sup>2</sup> [mahmutcavdar21@gmail.com](mailto:mahmutcavdar21@gmail.com) 0000-0002-4108-543X

<sup>3</sup> [muharremelhazar@hotmail.com](mailto:muharremelhazar@hotmail.com) 0000-0001-9307-126X

<sup>4</sup> [serdem9961@gmail.com](mailto:serdem9961@gmail.com) 0000-0002-7381-6946

## 1. GİRİŞ

Örgüt kavramı, birlikte bir hedefi veya işi yapmak için bir araya gelmiş kurum, kuruluş veya şahısların oluşturduğu kolektif yapıyı ifade eder. Örgütün hedeflenen amaçlar yönünde varlığını devam ettirebilmesi, örgüt içindeki insan ve enerji kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bu kaynakların verimliliği üzerinde etkili olan en temel faktörlerden biri örgütsel sessizliktir.(Yılmaz, 2004).

### 1.1. Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlikten önce sessizlik kavramı üzerinde durmak örgütsel sessizliğin ne olduğunu anlamayı kolaylaştıracaktır. Sessizlik Türk Dil Kurumu sözlüğünde; sessiz olma, sesin olmaması, sükût anlamlarına gelmektedir (TDK, 2009). Dyne ve diğ.(2003) ise sessizliği herhangi bir konuyla ilişkin görüş bildirmeme veya herkesçe bilinen, aynı anlaşılabilir bir davranışın sergilenmemesi şeklinde tanımlamaktadır (Dyne ve diğ., 2003). Sessizlik, çalışanın örgütüne katkı sağlamasını engellemektedir (Bowen ve Blackmon, 2003). Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütsel sorunlar hakkındaki düşünce, bilgi ve yorumlarını ifade etmekten kaçınması anlamına gelir. Bu kaçınma davranışı, örgütsel programlar ve hedeflerdeki başarının önündeki en büyük engellerden biridir (Wang ve Hsieh, 2013). Örgütsel sessizlik örgütü olumsuz yönde etkileyen ve bu nedenle önüne geçilmesi gereken bir durum olarak kabul edilmiştir. Çünkü fikirler çalışanın bilgi, birikim, yetenek ve tecrübesinin bir yansımasıdır ve çalışan fikirlerini dile getirmediğinde örgüt faaliyetlerinin işlemeyen, geliştirilmesi gereken yönlerinin düzeltilmesi imkânı da ortadan kalkmaktadır (Mcfarlin ve Sweeney, 1996). Bir eğitim örgütü olan okullarda da belirlenen amaçlara ulaşmak oldukça önemlidir. Hedeflenen amaçların hayata geçmesi için okul içinde görev yapan bütün idareci ve öğretmenlerin işbirliği ve denge içinde bir arada çalışmaları gerekir. Literatürdeki çalışmalarda öğretmenlerin zaman zaman duygu ve düşüncelerini, problemlerini ifade etmekten kaçındıkları, okulda oluşan sorunlara kayıtsız kalıp susmayı tercih ettikleri ve gerek okul idarecilerinden gerekse de meslektaşlarından aldıkları olumsuz eleştiriler karşısında sessiz kaldıklarına dikkat çekilmektedir (Kolay, 2012; Kahveci, 2010). Sessizlik, örgütsel düzeyde olması halinde bu durum hem örgütü hem kişinin performansını negatif yönde etkilemektedir. İş görenler sessiz kalmaya iten faktör çoğunlukla dile getirdikleri fikirler sonucunda zarar görebilecekleri düşüncesi olmaktadır. Diğer bir deyişle, çalışanlar fikirleri paylaştıklarında çalışma ortamında sivrilebileceklerini ve mesleki kariyerlerinin bundan zarar görebileceğinden endişelenerek sessiz kalmayı tercih edebilmektedir (Panteli ve Fineman, 2005; Akt., Algin, 2014). Bunun yanı sıra fikrini dile getirirse bile sonuç üzerinde bir farklılık yaratmayacağı ve görüşlerinin işverenler/idareciler tarafından dikkate alınmayacağı düşüncesi de çalışanları örgüt içerisinde sessiz kalmaya itebilmektedir (Taşkiran, 2011). Çalışanların sorunlar hakkında konuştuklarında hiçbir şey değişmeyeceğine inandıklarında ya da şikâyetçi ve dedikoducu olarak görünecekleri korkusu yaşadıklarında düşüncelerini dile getirmektense sessizliği yeğleyebilmektedir.

Örgüt üyelerinin fikir ve düşüncelerini açıkça ifade etmemesi halinde örgütlerde sessizlik hâkim olacaktır (Arlı, 2013). İdarecilerin istemli veya istem dışı meydana gelmesine katkıda buldukları sessizlik ortamı, örgütler açısından ciddi sorunlar doğurabilir (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Şöyle ki örgüt için yararlı olacak bilgilerin paylaşılmamasına yol açmakta ve buna bağlı olarak birikimler gizlenmekte ve idareciler ile örgüt içerisindeki diğer çalışanlar söz konusu bilgi, birikim ve tecrübelerden yoksun kalabilmektedir (Güngör, 2019). Bu anlamda, çalışanların fikirlerini ve düşüncelerini kendilerine saklamaları örgütsel değişim ve gelişime engel olan bir durum olarak nitelendirilmektedir. Örgütsel sessizlik, örgütsel gelişimi

yavaşlatmasının yanında, çalışanların örgüte bağlılıklarını azaltma, iç çatışma yaşama, karar mekanizmasını sekteye uğratma, değişimin ve yeniliğin önünü tıkama, yönetime herhangi bir dönüt sağlayamama gibi sonuçlara da sebebiyet vermektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Örgüt üyelerine yöneticilerin önyargılı davranışları, örgüt üyelerinin yöneticilerinden çekinmesi, iş tatmininde oluşan azalma, örgüt üyelerinin fikrinin yöneticiler tarafından önemsenmediği düşüncesi, örgüt üyelerinin örgütsel sessizlik algısını arttırmaktadır (Kılınç; 2012).

Örgütsel sessizlik çok boyutu olan karmaşık bir yapı olduğu için örgütsel sessizliğin nedenlerini ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerekir. Çünkü hiçbir problemi çözebilmenin yolu, problemin nedenlerini ortadan kaldırılmaktan geçmektedir (Dönmez, 2016). Bir kurumun gelişebilmesi, daha verimli ve etkili olabilmesi için çalışanların sesine kulak verilmesi gerekmektedir. Burada yöneticinin tutumu önem arz etmektedir. Bunun için açık kapı politikası uygulayarak; güç mesafesi olabildiğince azaltılmalı ve yönetici ile çalışan arasında örgütsel sessizlik duvarı yıkılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca yöneticiler olumsuz geri besleme tavrını sergilemekten imtina etmeli, düşüncelerini serbestçe söyleyebilmeleri konusunda çalışanlar için teşvik edici olabilecek bir ortam sağlamalıdır (Özdemir ve Sarıoğlu, 2013). Ancak böyle bir ortam yaratıldığında yönetici ile çalışanlar arasında sağlıklı bir iletişim gelişecektir. Aşan ve Aydın'a (2006) göre, etkili bir iletişim için açık kapı politikasını uygulamak üst ve alt arasında saygınlık farkından doğabilecek olumsuzlukları azaltmaktadır.

Sonuç olarak örgütsel sessizlik; iş görenlerin çalıştıkları örgüt ve yaptıkları görevle ilgili tüm süreçler, şartlar ve durumlarla alakalı görüş ve fikirlerini bilinçli bir şekilde dile getirmemeleri olarak özetlenmektedir. Konuya ilgili çalışmalarda örgütsel sessizliğin örgüt içindeki sorunların zamanında fark edilmesine mani olduğuna, problemleri çözmeyi zorlaştırdığına ve nihayetinde örgütsel gelişmeyi olumsuz yönde etkilediğine vurgu yapılmaktadır (Taşkırın, 2010). Yukarıda sıralanan tüm bu açıklamalar çerçevesinde araştırma problemi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Bu çalışma öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının tespitine ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir çalışmadır. Araştırma kapsamında yanıt aranan problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile meslekteki görev süreleri arasındaki ilişki nasıldır?

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Örgütsel sessizlik, bir örgütteki yönetim anlayışını yansıtması ve örgütte ortaya çıkması muhtemel problemler hakkında bilgi vermesi bakımından oldukça önemli bir konudur. Bundan dolayı, bir örgüt içindeki çalışanların örgütsel sessizlik algılarının tespitinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında örgütsel sessizlik ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bununla beraber, örgütsel sessizliğin zamansal, mekânsal ve kurumsal faktörlerden etkilenmeye açık doğası dikkate alındığında örgütsel sessizliğin farklı örneklemeler üzerinde ve değişik zaman

dilimlerinde araştırılmasının alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

## 2. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki konu veya birey bulunduğu koşullar içerisinde olduğu gibi tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Bu modele dayalı olarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki görev süresi, branşı, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre okullardaki Örgütsel Sessizlik algıları değerlendirilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma evrenini, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemlerinden random (tesadüfi) yöntemi kullanılmıştır. Random yönteminde objeler evrenin bir noktasında değil her yerinde seçilir. Seçilmek için herkese eşit şans tanınmıştır. Kimin seçileceğinin önceden tahmin edilmesi olanaksızdır (Kaptan, 1991). Bu öğretmenler arasından tesadüfi (random) olarak seçilen 99'u (%46.30) kadın ve 115'i (%53.70) erkek toplam 214 öğretmen ise araştırmanın örneklemini meydana getirmektedir. Örneklemin evreni temsil ettiği görülmüştür. Örneklemdaki öğretmenlerin yaşları 22 ile 60 arasında ( $\bar{X}=40.58$ ,  $SS=7.98$ ) değişirken; meslekteki görev süreleri 1 ile 41 yıl arasında ( $\bar{X}=16.64$ ,  $SS=7.68$ ) değişmektedir. Örneklem grubunda 12 farklı branştan öğretmen yer almakla birlikte, katılımcıların %60.30'u sınıf öğretmenidir. Görev yaptıkları eğitim kademesi incelendiğinde ise örneklemdaki öğretmenlerin 137'sinin (%64) ilkökulda ve 77'si (%36) ortaokulda görev yaptığı belirlenmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri kişisel bilgi formu ile örgütsel sessizlik ölçeği (ÖSÖ) kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, meslekteki görev süresini, branşını ve görev yaptıkları eğitim kademesini belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından ÖSÖ geliştirilmiştir. Beşli Likert türünde olan bu ölçek, beş faktör altında toplanan 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir boyut, bu boyutlardaki madde sayıları ve boyutlar için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** ÖSÖ'nün Boyutları, Her Bir Boyuttaki Madde Sayısı ve Boyutlar İçin Hesaplanan Cronbach Alfa Katsayıları

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Okul Ortamı	4	.79
Duygu	3	.81
Sessizliğin Kaynağı	5	.83
Yönetici	3	.74
İzolasyon	3	.80

Kahveci ve Demirtaş (2013), ÖSÖ'nün yapı geçerliğini, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulayarak test etmiştir. DFA'da ölçeğe ilişkin hem ilk hem de ikinci seviye modele ait uyum indeksleri incelenmiştir. Analiz sonucunda her iki model için de uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıklar içinde kaldığı saptanmıştır. ÖSÖ'nün hem ilk düzey hem de ikinci seviye DFA'da ahenkli olması, ölçekten boyutlar bazında puan alınabileceği gibi ölçeğin geneline ilişkin toplam bir puan da elde edilebileceği anlamına

gelmektedir. Bu araştırmada, ÖSÖ'nün boyutları üzerinden işlem yapılmamış; analizler ölçekten alınan toplam puan üzerinden yürütülmüştür. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) çalışmasında ÖSÖ'nün geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Aynı şekilde, bu araştırmada da ÖSÖ ile elde edilen ölçümlerin iç tutarlılığı .89 olarak bulunmuştur.

Veri toplama sürecine başlamadan önce Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığına etik kurul izin dilekçesi yazılmıştır. Etik kurul başkanlığının 08/04/2020 tarih ve 6694 sayılı yazısında, araştırmanın bilimsel açıdan etik olduğunu bildirmesiyle veri toplama sürecine başlanmıştır. Veriler toplanırken, öğretmenlere çalışmaya katılımın tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiş, toplanan verilerin başka herhangi bir kurum ya da kişiyle kesinlikle paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Veri toplama işlemi, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve yaklaşık iki hafta sürmüştür.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ne düzeyde olduğunu saptamak amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama değer; 1.00 ile 1.80 ise örgütsel sessizlik algısı çok düşük, 1.81 ile 2.60 arasında ise örgütsel sessizlik algısı düşük, 2.61 ile 3.40 arasında ise örgütsel sessizlik algısı orta düzeyde, 3.41 ile 4.20 arasında ise örgütsel sessizlik algısı yüksek ve 4.21 ile 5.00 arasında ise örgütsel sessizlik algısı çok yüksek yorumları yapılmıştır.

Araştırmadaki diğer alt problemlerde kullanılacak analizlere karar verebilmek amacıyla ise önce verilerin dağılımı incelenmiştir. Yapılan incelemede çarpıklık katsayısı  $-0.21$  (Std Hata= $0.17$ ) ve basıklık katsayısı  $-0.33$  (Std Hata= $0.33$ ) olarak tespit edilmiştir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü'ye göre (2011), çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığı içinde kalması verilen normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Tan'a (2016) göre ise çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin istatistiklerin, bu istatistikler için hesaplanan standart hataya bölünmesiyle elde edilen değer  $\pm 2$  aralığı içinde kalıyorsa verilerin normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir. Araştırma verilerine bakıldığında normalliğe ilişkin bu iki ölçütün de karşılandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyetlerine ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Örgütsel sessizlik algısı ile meslekteki görev süresi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise Pearson Momentler çarpımı korelasyonuna başvurulmuştur. Çalışmadaki istatistiksel analizlerin tümü SPSS paket programında gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmada ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmada yanıt aranan alt problemlerin sırasına uygun biçimde sunulmuştur. Bu kapsamda önce öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

N	$\bar{X}$	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
214	3.46	.65	1.33	4.94



Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama değeri 3.46'dır. Bu değer, 3.41 ile 4.20 aralığı içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	sd	p
Kadın	99	3.36	.64	2.07	212	.04
Erkek	115	3.54	.65			

Tablo 3'e göre, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmaktadır [ $t(212)=2.07, p<.05$ ]. Buna göre, cinsiyet öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında farklılaşmaya sebep olan bir değişkendir.

Cinsiyet değişkeninin ardından öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun için bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Eğitim Kademesi Açısından İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Kademe	n	$\bar{X}$	Standart Sapma	t	sd	p
İlkokul	137	3.43	.66	.81	212	.42
Ortaokul	77	3.50	.64			

Tablo 4'e bakıldığında, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına ilişkin ortalama değerlerin yakın olduğu görülmektedir. Nitekim bağımsız örneklem t-testi sonuçları istatistiksel açıdan anlamlı değildir [ $t(212)=.81, p>.05$ ]. Dolayısıyla görev yaptıkları eğitim kademesinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde etkili olmadığı belirtilebilir.

Araştırmada yanıt aranan son alt problem, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile meslekteki görev süreleri arasındaki ilişkidir. Bu ilişkiyi test etmek amacıyla korelasyon analizi uygulanmış ve analize ilişkin çıktılar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ile Meslekteki Görev Süreleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Örgütsel sessizlik	
Meslekteki görev süresi	$r = -.004, p = .95$

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile meslekteki görev süreleri arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının meslekteki görev sürelerinden bağımsız olduğunu yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle, meslekteki görev süresi örgütsel sessizlik algısını etkileyen bir değişken değildir.

#### 4. TARTIŞMA

Bu kısımda araştırmayla varılan veriler literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla mukayese edilerek tartışılmıştır. Tartışma araştırmada cevap aranan alt problemlerinin sırasına uygun olarak verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda yaşadıkları olaylar ve karşılaştıkları durumlar karşısında sessiz kalmaya yöneldikleri, düşüncelerini ve yaşadıkları sorunları rahatlıkla ifade edemedikleri söylenebilir. Araştırma bulguları, Çakıcı (2008) ile Bayram'ın (2010) yaptığı çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Çakıcı (2008) yaptığı çalışmada yönetimsel ve örgütsel sebeplerle akademisyenlerin %70'inin sessiz kalmayı tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Bayram (2010) Üniversitelerde Sessizlik adlı çalışmasında üniversitelerde örgütsel sessizliğin yaşandığı sonucuna varmıştır. Yine Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genellikle düşüncelerini ifade etmedikleri ve örgütsel sessizlik yaşadıkları rapor edilmiştir. Fapohunda da (2016) iş gören sessizliğinin göstergelerini ve sonuçlarını araştırdığı çalışmasında, katılımcıların çoğunluğunun örgütü ilgilendiren farklı konularda sessizlik davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Dal ve Baskan'ın (2018) yaptığı çalışmada ulaşılan sonuçlar da bu araştırmadan elde edilen bulgular ile uyumludur. Dal ve Baskan'ın (2018) ortaöğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini incelemiş ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin duygu ve yönetici alt boyutlarında yüksek; sessizliğin kaynağı, okul ortamı ve yalıtım alt faktörlerinde ise orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ancak alanyazında araştırma bulguları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Şahin (2016) ile Önder (2017) tarafından yapılan, çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Örgütsel sessizlik konusundaki literatürün temellerini Morrison ve Milliken (2000) atmışlardır. Çalışmalarında iş görenlerdeki korku boyutunun sessizlik davranışına sebep olduğunu, örgütlerdeki sorunlarla ilgili çalışanların bilgi ve tecrübelerini saklamalarının altında yatan nedenlerin araştırılmasının gereğini vurgulamıştır. Milliken ve diğ. (2003) çalışmalarında iş görenlerin konuştuklarında aldıkları olumsuz dönütler, ceza alma endişesi, aşağılanma düşüncesi, iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerin bozulması ve iş yerlerinde sorun çıkaran kişi olarak görünmek istememelerinin onları sessizlik davranışına yönlendirdiği sonuçlarını elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarında da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarda yaşadıkları olaylar karşısında çeşitli sebeplerle sessiz kaldıkları, duygu, düşünce veya sorunlarını rahatlıkla ifade edemedikleri, örgütsel sessizlik davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bowen ve Blackmon (2003) örgütlerde çoğunluğun fikirlerinin azınlığın fikirlerine olan etkilerine değinmişlerdir. Kişilerin azınlık görüşte olduklarında nasıl ses çıkarabildiklerini, ses çıkarırken çevrelerinden ne kadar etkilendiklerini araştırmışlar, dışlanma korkusunun sessizlik davranışını tetiklediğini savunmuşlardır. Bu anlamda; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek düzeyde çıkması, çalışma arkadaşlarından olumsuz eleştirileri alamama düşüncesiyle veya dışlanma korkusunun etkisiyle bağlantılı olabilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu saptanmış ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) çalışmasında ulaşılan sonuçlar ile çelişmektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark tespit etmiş fakat bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğunu, diğer bir deyişle kadın öğretmenlerin daha çok sessiz

kaldığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Tulunay Ateş ve Önder'in (2019) yaptıkları meta analiz çalışmasında ulaşılan sonuçlar da bu araştırmanın bulgularından farklıdır. Tulunay Ateş ve Önder (2019) örgütsel sessizlik ile cinsiyet arasındaki bağlantıların ele alındığı 20 araştırmayı bir araya getirmiş ve böylece toplamda 7514 kişilik bir örneklem grubunda cinsiyetin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisine bakmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyetin ve medenî durumun örgütsel sessizlik üzerindeki genel etkisinin çok zayıf düzeyde olduğu saptanmakla birlikte; kadınların erkeklere oranla daha fazla örgütsel sessizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ne düzeyde olduğunu yönelik çalışmalar da olduğu gibi cinsiyetin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisine yönelik araştırma sonuçları arasında da tam bir tutarlılık bulunmadığını söylemek mümkündür.

Çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin ve meslekteki görev sürelerinin örgütsel sessizlik üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu, Kahveci ve Demirtaş (2013), Şahin (2016) ile araştırmalarında ulaşılan sonuçlar ile aynı eksendedir. Kahveci ve Demirtaş (2013), Konakçı Göven (2018) ile Şahin (2016) de öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde; Yılmaz ve Aytac'ın (2019) yaptıkları meta analiz çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında kıdem değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı fakat pratik açıdan önemsiz sayılabilecek zayıf bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bayram'ın (2010) akademisyenler üzerinde yürüttüğü çalışmanın sonuçları ile bu araştırmada ulaşılan bulgulardan farklıdır. Bayram (2010) yaptığı çalışmada akademisyenlerin mesleki kıdemleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeylerinin azaldığını belirlemiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile Bayram'ın (2010) çalışmasında elde edilen sonuçlar arasındaki farklılığın örneklem grubunun özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki Bayram (2010) çalışmasını akademisyenler üzerinde yürütmüştür. Akademisyenlik genel itibarıyla kıdem arttıkça unvanın yükseldiği ve paralelinde özlük haklarında olumlu bir dönüşümün yaşandığı bir meslektir. Öğretmenlik mesleği için ise böyle bir durum mevcut değildir. Bu durum, mesleki kıdem/görev süresi değişkeninin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin öğretmenler üzerinde incelendiği çalışmalar ile Bayram'ın (2010) çalışmasından ulaşılan sonuçlar arasındaki farka kaynaklık etmiş olabileceği söylenebilir.

## 5. SONUÇ

Araştırmanın bulgularıyla bağlantılı olarak aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda yaşadıkları olaylar ve karşılaştıkları durumlar karşısında sessiz kalmaya yöneldikleri, düşüncelerini ve yaşadıkları sorunları rahatlıkla ifade edemedikleri söylenebilir.

- Araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu saptanmış ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinin ve meslekteki görev sürelerinin örgütsel sessizlik üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır.

## 6. ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel sessizliğe neden olan en önemli faktörlerden biri yöneticilerdir. Yönetici kaynaklı örgütsel sessizliğin önüne geçmek için okul yöneticilerine iletişim ve

yönetim konusunda düzenli olarak hizmet içi eğitim verilebilir. Yöneticiler atanırken yönetim ve iletişim konusunda özel eğitim almış kişilere (yüksek lisans, özel sertifika vb.) öncelik verilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yöneticilerin performansını değerlendirebileceği bir sistem geliştirilebilir.

Öğretmenlerin dışlanma korkusu, yöneticilere güvensizlik, kültürel yapı gibi çeşitli kişisel özellikleri de örgütsel sessizliğe neden olabilmektedir. Bu faktörü en aza indirmek için öğretmenlerin potansiyel olarak sahip oldukları düşünce ve önerilerin açığa çıkarılabilmesi, güven ve bilgi paylaşımına dayalı, demokratik, katılımcı, şeffaf ve çoğulcu bir örgütsel yapı ve yönetim anlayışının oluşturulması gerekmektedir..

Bu araştırma ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Örgütsel sessizlik algısı farklı düzeydeki eğitim kurumlarında (lise, üniversite) araştırılabilir. İkinci olarak; bu çalışma nicel yönelimli bir araştırma olup konu hakkında yapılacak ile araştırmalar nitel yönelimli tasarlanabilir. Gözlem ve görüşme gibi farklı veri toplama yollarından yararlanılarak öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ve örgütsel sessizliğe neden olan faktörlere ilişkin daha derinlemesine bilgi toplanabilir. Ayrıca bu araştırmanın çalışma evreninin Diyarbakır ili Merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olduğu dikkate alındığında farklı illerde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 381432).
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Aşan, Ö., & Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. (Ed: H. Can), Ankara: Arıkan Yayınları.
- Bayram, T., Y. (2010). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 263509).
- Bowen, F., & Blackmon K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393–1417. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00385>
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri Algılanan Sonuçlar Üzerine Bir Araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 117-134.
- Dal, H., & Atanur-Baskan, G. (2018). The views of teachers working in secondary educational institutions about organizational silence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 45-91. doi: 10.14527/kuey.2018.002
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 433700).
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Fapohunda, T.M. (2016). Organizational silence: Predictors and consequences among university academic staff. *International Journal for Research in Social Science and Humanities*

- Research*, 2(1), 83-103.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 263639).
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel.
- Kılınç, E., & Ulusoy, H. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 336719).
- Konakçı Göven, E. (2018). *İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 506584).
- Mcfarlin, D. B., & Sweeney P. D., (1996). Doeshaving a say matter only if you get your way? instrumentalandvalue-expressiveeffects of employeevoice. *Basic and Applied Social Psychology*, 8(3), 289–303.[https://doi.org/10.1207/s15324834basp1803\\_3](https://doi.org/10.1207/s15324834basp1803_3)
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725.<https://doi.org/10.2307/259200>
- Milliken, F., Morrison, E., & Hewlin, P. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretim okullarında örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 669-686.
- Özdemir, L., & Sarioğlu Uğur, S. (2013). Çalışanların 'örgütsel ses ve sessizlik' algılarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257–281.
- Salkın, O. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel destek alguları ile örgütsel sessizlik alguları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 584833).
- Şahin, H. (2016). *Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki: izmir ili çığlı ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 451379).
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 273496).



- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki Etkileşim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tulunay ATEŞ, Ö & Önder, E . (2019). Eğitimcilerin Örgütsel Sessizliklerinde Cinsiyetin ve Medenî Durumun Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 786-803. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/47441/598370>
- TDK (2009). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Yılmaz, Malik, 2004, “Bir Örgüt Olarak Bilgi Merkezinde Yönetim ve Yönetici”, *Türk Kütüphaneciliği*, 18(2), s.163–184.
- Yılmaz, O , Aytaç, T . (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 5 (2) , 408-425 . DOI: 10.31592/aeusbed.602542
- Wang Y., & Hsieh, H. (2013). Organizational ethical climate, perceived organizational support, and employee silence: a cross-level investigation. *Human Relations*. 66(6), 783–802. <https://doi.org/10.1177/0018726712460706>

# KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN (KLÖ) GELİŞTİRİLMESİ

## DEVELOPING THE INCLUSIVE LEADERSHIP SCALE

İslam DEVİREN<sup>1</sup>  
Veysel OKÇU<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu alanda literatür taraması yapılarak 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Beşli likert tipinde oluşturulan ölçeğin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik alan uzmanı ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmada yapılan analizler, SPSS 21 ve AMOS 22 paket programları ile yapılmıştır. Araştırmada iki ayrı çalışma grubunda veri toplanmıştır. Araştırmanın ilk basamağı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin çalışma grubu olarak Siirt ili merkez resmi okullarında görev yapmakta olan 349 okulöncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda 25 madde ve üç faktörden (erişebilirlik, farklılara saygı, adil muamele) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. İkinci basamakta ölçeğin AFA sonucunda ortaya çıkan yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla DFA çalışma grubunu Siirt il merkezinde ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 374 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi de açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %82,702 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .617 ile .815 arasında yer almıştır. Ölçekten elde edilen geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını belirlemede kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Kapsayıcı Liderlik, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik.

### Abstract

The aim of this research is to develop a validity and reliable scale to measure the inclusive leadership behaviors of school administrators. A 50-item item pool was created by conducting a literature review in this field. The validity and reliability studies of the scale, which was created as a five-point likert type, were conducted. Field expert and teacher opinions were obtained to ensure the scope validity of the scale. The analyses carried out in the study were carried out with the SPSS 21 and AMOS 22 package programs. In the study, data were collected in two separate study groups. The first step of the research was carried out by Exploratory Factor Analysis (EFA). As a working group of exploratory factor analysis, there are 349 preschool and classroom teachers working in the central public schools of Siirt province. As a result of Exploratory Factor Analysis, a scale consisting of 25 items and three factors (accessibility, respect for differences, fair treatment) was obtained. In the second step, confirmatory factor analysis (CFA) was performed to determine whether the structure of the scale resulting from AFA was confirmed or not. For this purpose, the DFA working group consists of 374 branch teachers working in secondary schools and high schools in the city center of Siirt. Confirmatory factor analysis also confirmed the results of the exploratory factor analysis. The total variance ratio of the scale was determined as 82.702%. Factor load values of the substances included in the scale with 617 .it has been decimated among 815. The results of the validity and reliability analysis obtained from the scale show that it can be used to determine the inclusive leadership behaviors of school administrators.

**Keywords:** Leadership, Inclusive Leadership, Scale, Validity, Reliability

<sup>1</sup> Kayapınar Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlüğü, Orcid No: 0000-0003-2515-3807 islamdeviren@gmail.com  
2 Doç. Dr., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid No: 0000-0003-3807-506X  
veysel.okcu56@gmail.com

## 1.GİRİŞ

Liderlikle ilgili alan literatür incelendiğinde değişik kuramların ve farklı stillerin geliştirildiği görülmektedir. Liderlik stillerinden biri de kapsayıcı liderliktir. Kapsayıcı liderlik yeni tartışılan ve araştırılan bir liderlik stili olduğundan ortak bir tanımın yapılması konusunda fikir birliği eksikliği vardır ( Randel , Galvin, Shore, Ehrhart, Chung, Dean, & Kedharnath, 2018). Kapsayıcı liderlik ilk olarak Nembhard ve Edmondson (2006) kapsayıcı liderliği, çeşitli işgören farklılıklarını her zaman kabul eden ve güçlü bir ilişkiye dayanan liderlik tarzı olarak tanımlamışlardır. Carmeli ve arkadaşları (2010) kapsayıcı liderliği, “takipçileriyle etkileşimlerinde açıklık, erişilebilirlik ve ulaşılabilirlik sergileyen liderler” olarak kavramsallaştırmıştır. Randel ve arkadaşları (2018 ) kapsayıcı liderliği, "grup süreçlerine ve sonuçlarına tam olarak katkıda bulunan, grup içindeki farklılıkları koruyan, grup üyelerinin çalışma grubundaki aidiyet algısını kolaylaştıran bir dizi olumlu lider davranışı" olarak ifade edilmiştir. Ashikali (2019) kapsayıcı liderliği, grup üyelerini grup çeşitliliği ile ilgili öğrenme davranışlarını benimsemeye ve çalışma birimi üyelerinin ihtiyaçlarını bilişsel olarak tatmin etmek için grup çeşitliliğini kullanmaya teşvik etmeye çalışan bir dizi davranış olarak tanımlamıştır. Ospina ve arkadaşlarına (2011) göre, kapsayıcı lider sadece işgörenleri farklılıklarını kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda bu farklılıklarından da sorumludur. Yapılan araştırmalara göre, kapsayıcı liderliğin tüm çalışma koşullarını şekillendirebileceği, farklı geçmişlere sahip işgörenler arasındaki engelleri aşabileceği ve iş koordinasyonunu ve diğer grup performanslarını iyileştirebileceğine yönelik bulgular elde etmişlerdir ( Gallegos ve Ferdman, 2008; Mor Barak, 2013; Shore ve diğerleri, 2011; Wasserman ).

Kapsayıcı liderler, işgörenleri entelektüel olarak teşvik ederek, yenilikçi fikirlerini destekleyerek ve girişimlerini hoş görerek, işlerinde yenilikçi yaklaşımları keşfetmeleri için cesaretlendirildikleri ve enerji kazandıklarını hissettikleri bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olurlar (Qi, Liu, Wei, Hu, 2019). Kapsayıcı bir lider, aynı zamanda etik yönergeler oluşturabilir ve işgörenlerin davranışlarının sınırlarını öğrenmeye teşvik edebilir (Qi ve Liu, 2017). Kapsayıcı liderlik, çeşitli ekip üyeleri arasında verimli iş birliğini destekler. Kapsayıcı liderlik hem teşvik etmeye hem de farklılığı değerlendirmeye ve ekip üyelerinin aidiyetini sağlamaya odaklanır (Randel vd., 2018). Kapsayıcı liderler, işgörenlerini hem alışveriş hem de öğrenme davranışına katılmaları için motive etmede ve kolaylaştırmada önemli bir rol oynar (Boekhorst, 2015). Bu durum, liderlerin örneğin problem çözme gibi, işgörenlerin farklı bakış açılarını ifade etmeleri için fırsatlar geliştirecekleri bir ortam sağlar (Chrobot-Mason vd., 2014). Liderler hem bu farklı bakış açılarının işgörenler arasında değişimini teşvik eder hem de ekip üyelerinin bu farklılıkları tartışmasına imkan sağlar.

Edmondson'a (2004) göre kapsayıcı liderler işgörelere açık, ulaşılabilir ve erişilebilir olduğunda, işgörenleri dinlediğinde işgörenler kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmesine yardımcı olurlar. Böylelikle de işgörenler, örgütün hedeflerine ulaşmada yeni yollar aramanın, yeni fikirler ortaya koymanın ve risk almanın güvenli olduğunu fark ederler. Hirak ve arkadaşlarına göre (2012) kapsayıcı liderlik, işgörenlerden gelen her yeni bilgiyi kabul etmeyi, onları dinlemeyi, onların yeni bir sesi olmayı ve yeni bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Bu davranışlar, çalışanların iş tutumlarını değiştirebilir, liderliğe ve örgüte olan güveni artırabilir, örgütsel bağlılığı ise yükseltebilir. Kapsayıcı lider ayrıca işgörenlerin psikolojik güvenliğini (Hirak, Peng, Carmeli ve Schaubroeck, 2012) ve ekip kimliğini de (Mitchell vd., 2015) geliştirebilir. Bu sayede kapsayıcı lider, lidere olan bağlılığı artırabilir, böylece çalışanların sesi olmayı sağlayabilir.

Kapsayıcı liderlik, klişelerden kaynaklanan önyargılara göre hareket etmek yerine, insanlara ve gruplara kendilerine özgü niteliklere göre adil bir şekilde davranmakla ilgilidir. Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak kapsayıcı liderliğin, kurumlarda çok sesliliği, farklılığı, çok yönlülüğü ve üretkenliği desteklediği söylenebilir. Grup üyelerinin aidiyet ihtiyacını karşılayan kapsayıcı liderlik davranışları arasında grup üyelerini desteklemek, adaleti ve eşitliği sağlamak ve karar vermeyi paylaşmayı da içermektedir. Grup üyelerinin benzersiz olma ihtiyacını kolaylaştıran kapsayıcı liderlik davranışları, üyelerin gruba katkı sunmasını teşvik etmeyi ve yardımcı olmayı içerir (Randel vd., 2018). Shore ve diğerleri (2018), kapsayıcı liderlerin eşzamanlı olarak hem dahil etmenin güçlendirilmesine hem de dışlanmanın önlenmesine odaklandığını ileri sürmektedir. Kapsayıcı liderler, kapsayıcı bir organizasyon için bir temel oluşturan, yasalara uyma ve mikro eşitsizliklerin ve ayrımcılığın önlenmesini sağlayarak, işgörenlerin dışlanmasını da önler (Shore vd., 2018).

Kapsayıcı liderler, tüm takipçilerini kucaklar, onlara değer verir ve takipçilerinde aidiyet duygusu oluşmasına katkıda bulunur. Kişiler ve kurumlar üzerinde olumlu bir etki oluşturur ve aynı zamanda farklı görüş ve fikir sahiplerinin kurum içinde karara katılmaya teşvik eder. Kapsayıcı liderlik, bireylerin yetkinlikleri arasında işbirliğine dayalı ilişkiler kurma, farklı yetenekleri optimize etme ve çeşitli paydaşları etkileme içeren bir liderlik stilidir (Kanaga ve Uthayasuriyan, 2020). Bourke ve Espedido (2019), kapsayıcı liderlerin davranış biçimlerini inceledikleri araştırmada 6 spesifik davranış belirlemiştirler. Buna göre kapsayıcı liderler;

**Görünür Bağlılık:** Farklılıklara gerçek bağlılığı ifade ederler, statükoya meydan okurlar, farklılığı ve dâhil etmeyi kişisel bir öncelik haline getirirler.

**Tevazu:** Yetenekler konusunda mütevazı davranırlar, hataları kabul ederler ve başkalarının katkıda bulunabileceği bir alan oluştururlar.

**Önyargı farkındalığı:** Kişisel kör noktaların yanı sıra sistemdeki kusurların farkındalığını gösterirler ve liyakatı sağlamak için çok çalışırlar.

**Başkaları hakkında merak:** Açık bir zihniyet ve başkaları hakkında derin bir merak duygusu geliştirirler, yargılamadan dinlerler ve etrafindakileri anlamak için empati kurarlar.

**Kültürel zekâ:** Başkalarının kültürlerine karşı dikkatli davranırlar ve gerektiği gibi uyum sağlarlar.

**Etkili işbirliği:** Başkalarını güçlendirir, düşünce çeşitliliğine ve psikolojik güvenliğe dikkat eder ve takım uyumuna odaklanırlar.

Hollander (2008) ise kapsayıcı liderde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır: Takım üyelerine ve kişiliklerine saygı duymak, işgörenlerin katkılarının farkında olmak ve adaletli bir şekilde bu katkıları takdir etmek, örgütsel hedefler hakkında grup tartışmaları yapmak ve söylenenleri dinlemek, bu hedeflere ulaşmak için hangi performans unsurlarına ihtiyaç duyulacağına karar vermek ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için geri bildirimde bulunmak, geçmişi gözden geçirmek yerine ileriye dönük bir yaklaşımı desteklemek, bir işgören, rolünü yerine getirirken sorumluluklarına uygun davranışlarda bulunmak, güven ve sadakati besleyen dürüst bir anlayış ile mümkün oldukça iletişime açık olmaktır.

Okul yöneticilerinin; öğretmenlere adil davranması ve ulaşılabilir olması, öğretmenlerin başardıkları işler nedeniyle takdir etmesi, katkılarından dolayı onlara teşekkür etmesi ve aynı zamanda yapıcı eleştirilerle öğretmenleri motive etmesi istendik davranışların bir kaçıdır. Böyle bir okul ortamında öğretmenlerin pozitif benlik yapısını güçlendirir, motivasyonunu

sürekliliğini sağlayarak işe bağlılıklarını arttırmaktadır (Luthans vd., 2008 ; Kelloway vd., 2013). Alan yazın incelendiğinde eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışını belirlemeye yönelik Hollander (2006) tarafında geliştirdiği ölçeği, Okçu ve Deviren (2020) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını ölçmeye ilişkin sadece bir ölçek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının tespitinde kullanılacak çok boyutlu bir ölçeğin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu açıktır. Yapılan bu araştırma ile geliştirilen “Kapsayıcı liderlik” ölçeğinin, eğitim yönetim yazınında liderlik araştırmalarını konu alan gelecekteki araştırmalara, alan yazına ve uygulamaya fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranış düzeylerini ölçen geçerli ve güvenilir bir Likert tipi ölçek geliştirmektir.

## 2.YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme süreci, gerçekleştirilen işlemler ve veri analizine yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışları öğretmenlerin algılarına göre belirlenmesi amaçlandığı için bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmış ve elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilmeye çalışılan Kapsayıcı Liderlik Ölçeği için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırma iki farklı çalışma grubuyla yapılmıştır. Birinci çalışma grubu 349; ikinci çalışma grubu 374 oluşmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1.'de Birinci çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Birinci Çalışma Grubunun Kişisel Özellikleri (N=349)

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	203	58.2
	Kadın	146	41.8
<b>Okul Türü</b>	Okulöncesi	87	24.9
	İlkokul	262	75.1
<b>Kıdem</b>	1-5 Yıl	125	35.8
	6-10 Yıl	87	24.9
	11 Ve Üzeri	137	39.3

Birinci çalışma grubuna katılan öğretmenlerin yaklaşık %58'i erkek, %42'si ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i okulöncesi kurumlarda, %75'i ise ilkokullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık%36'si 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip iken, yaklaşık %25'si 6-10 yıl ve %39'u ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 2 'de ise ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin kişisel özellikleri gösterilmektedir.



**Tablo 2.** İkinci Çalışma Grubuna Ait Kişisel Özellikleri (N=374)

		f	%
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	213	57.0
	Kadın	161	43.0
<b>Okul Türü</b>	Ortaokul	247	66.04
	Lise	127	33.96
<b>Kıdem</b>	1-5 Yıl	182	48.7
	6-10 Yıl	93	24.9
	11 Ve Üzeri	99	26.5

İkinci çalışma grubuna katılan öğretmenlerin %57'si erkek, %43 ise kadın öğretmenlerden meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %66'sı ortaokullarda, %34'ü ise liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %49'u 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip iken, yaklaşık %25'i 6-10 yıl ve %27'si ise 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme uygulamalarında örneklem büyüklüğü 300 katılımcının altında olmamalıdır (Nunnally, 1978). Bu nedenle belirlenen örneklemelerin yeterli büyüklükte olduğu düşünülmektedir.

## 2.2. Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçekteki maddeler belirlenirken bu alanda yapılmış yabancı literatür ve daha önce Hollander'in (2008) geliştirdiği ve Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan "Kapsayıcı Liderlik Ölçeği" incelenmiş ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Aynı zamanda ölçek taslak formu için aday maddeler oluşturulurken, alan yazın taranarak bu kapsamda yapılmış çalışmalardan istifade edilmiştir. Kapsayıcı liderlik ile ilgili alan yazın analiz edilerek ulaşılan bilgiler bir araya getirilip bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında kapsayıcı liderlik davranışlarını tanımlamak amacıyla 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan ön uygulama formu, ilk olarak, araştırmaya gönüllü katılım gösteren ve 40 katılımcıdan oluşan okul müdürü grubuna ölçek maddelerinin açıklığını, anlaşılabilirliğini ve bütünlüğünü sınamak amacıyla uygulanmıştır. Ön uygulama grubunun görüşleri ve vermiş oldukları dönütler neticesinde ise ölçek maddeleri arasında 5 tanesinin daha sorunlu olduğu anlaşılmıştır. Maddelerin anlaşılabilirliğinin ve geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirme ışığında 8 maddede benzer ifadelerin olması, 9 maddenin ise kapsam açısından uygun görülmemesinden dolayı madde havuzundan çıkarılması önerilmiştir. Ölçeğin son halini üç öğretmen, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından incelemiştir. Ölçeğin yapı modeli AFA ardından DFA ile test edilmiştir. Bu test sonucunda uygun değerlerde olmayan 8 madde çıkarılmıştır. Yapılan değerlendirme ve analizlerde sonra ölçek formuna son şekli (25 madde) verilmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırma, normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda çoklu normalliğin sağlanabilmesi amacıyla Maholonobis değerlerine bakılarak uç değerler çıkarılmıştır. Verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlerin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013).Araştırmada yapı geçerliliği denenmiştir. Kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının önerileri ve aynı zamanda öğretmen

görüşleri değerlendirilmiş olup maddelerin kuramsal çerçeveyi yansıttığı görülmüştür. Yapı geçerliliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile verilerin analize uygunluğu incelenmiştir. Ölçeğin yapı modeli AFA ardından DFA ile test edilmiştir. Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini belirlemek için ölçeğin tümü ve onu oluşturan faktörlere ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

### 3.BULGULAR

Bu bölümde “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Geçerlik Çalışmaları ile İlgili Bulgular

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulguların ortaya çıkarılması için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu süreçte verilerin analizinde SPSS 21 ve AMOS 22 programlarından yararlanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçme aracı bulunduran maddelerin alt faktörlerinin belirlenmesinde ve maddeler arasındaki ilişkilerin saptanmasında kullanılan bir tekniktir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Verilerin faktör analizine uygunluğunun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının belirlenebilmesi adına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında yeterli ilişkinin olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla ise Barlett’s Küresellik Testi kullanılmıştır (Özdamar, 2016 ).

**Tablo 3.** KMO ve Barlett’s Küresellik Testi Sonuçları

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.979
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	13027.25
	df	351
	Sig.	0.00

Tablo 3’te görüldüğü üzere Kapsayıcı Liderlik Ölçeği’nin KMO değeri 0.50’nin üzerinde olduğundan ve Barlett’s testi de 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. Özdamar (2016), KMO değerlerinin 0.50’den büyük olması gerektiğini ve değer 1 değerine yaklaştıkça mevcut ölçeğin olguyu ölçmede yüksek yeterlilikte bir ölçek olacağını vurgulamıştır [(KMO=0.979), Barlett’s test (351)= 13027.25, p=.000)].

**Tablo 4.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör1	Faktör 2	Faktör 3	Madde Toplam Korelasyonu
K50	.771			0.881
K49	.754			0.869
K47	.780			0.885
K48	.767			0.884
K46	.735			0.845
K41	.722			0.836
K38	.704			0.871
K39	.673			0.893
K42	.672			0.906
K44	.666			0.907
K13		.738		0.852
K10		.717		0.812
K14		.717		0.863
K7		.679		0.839
K12		.679		0.825
K17		.652		0.881
K16		.640		0.864
K9		.631		0.843
K8		.617		0.889
K1			.763	0.876
K6			.757	0.863
K2			.753	0.868
K4			.724	0.878
K5			.720	0.888
K3			.700	0.895

Tablodaki verilere göre, ölçeği oluşturan maddeler birbirinden bağımsız üç faktörde toplanmıştır. Maddelerin yük değerlerinin 0.30 ile 0.59 arası orta düzey, 0.60 ve üstü madde yük değerleri ise yüksek düzey olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk,2020:134). Maddelerin faktör yük değerleri .617 ile .780 arasında değişen değerlere sahiptir. Analiz sonucunda birinci faktör 10, ikinci faktör 9 ve üçüncü faktör 6 maddeden meydana gelmiştir. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelerle göre adlandırılmıştır. Bu bağlamda birinci faktör “erişilebilirlik”; ikinci faktör “farklılıklara saygı” ve üçüncü faktör ise “adil muamele” olarak adlandırılmıştır. Buna ek olarak, ölçeği oluşturan maddelerin madde toplam korelasyonun da analizi yapılmıştır. İlişki katsayılarına bakıldığında  $r = .812$  ile  $.907$  arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında her bir maddenin toplam ölçek puanı ile yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Kapsayıcı Liderlik Ölçeği Alt Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

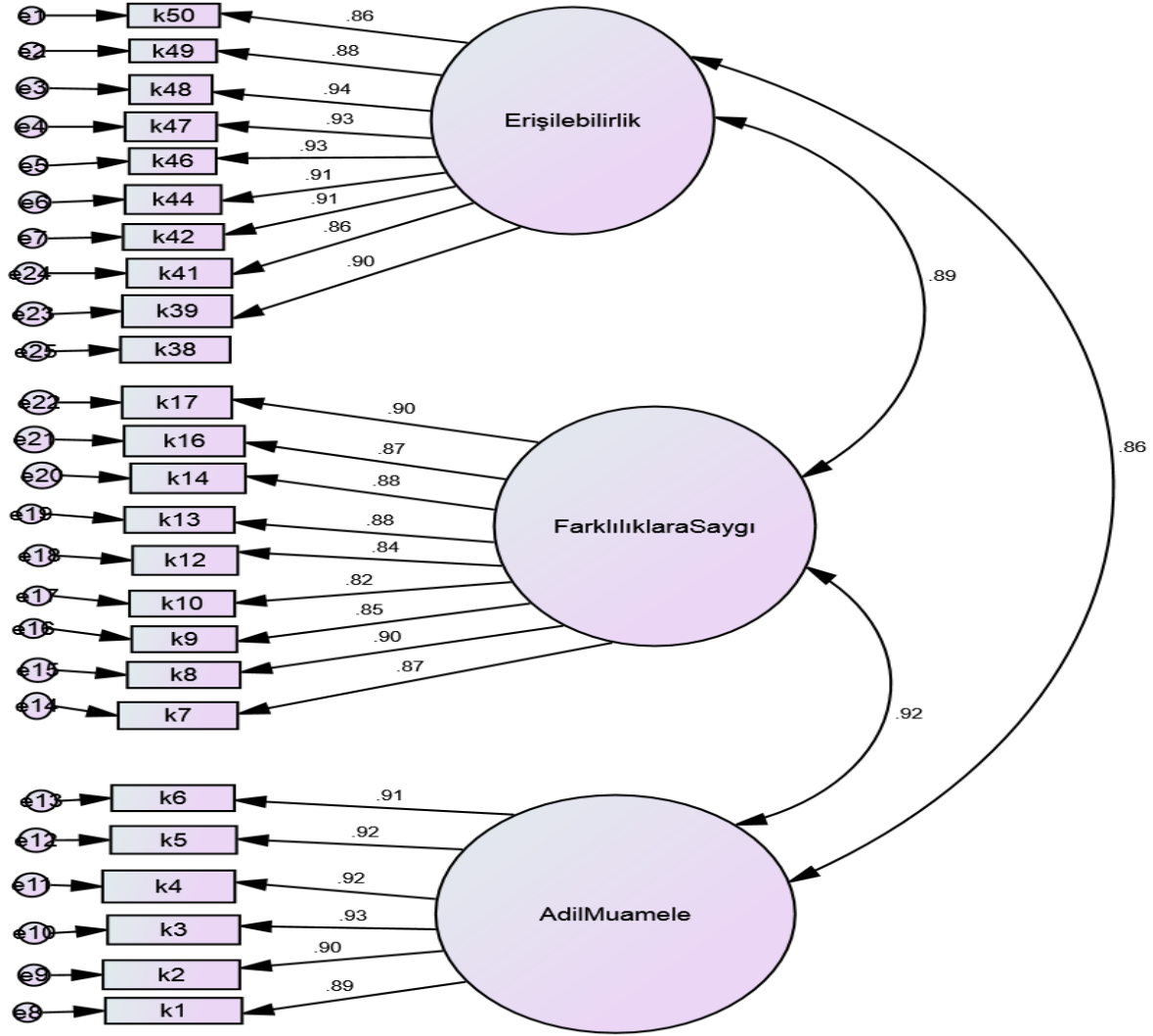
Faktör	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alfa
Adil Muamele	18.615	24.255	92
Farklılıklara Saygı	1.423	26.180	87
Lidere Erişilebilirlik	1.038	32.267	95
Toplam		82.702	96

Tablo 5'te görüldüğü üzere, her faktörün açıkladığı varyans oranı, sırasıyla, birinci faktörde % 24,255; ikinci faktörde % 26,180 ve üçüncü faktörde ise % 32,267 değerler almıştır. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 82,702 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı ise .92 ile .97 arasında değerler almıştır. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve daha yüksek olması madde puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Ayrıca, sosyal bilimlerde varyans oranları %40 ile %60 arasında yeterli kabul edildiğinden (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2019) ulaşılan %64.089 değerinin iyi bir oran olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda kapsayıcı liderliğin üç boyutu ve toplam ölçek puanındaki değerler incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

### 3.2.Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Kuramsal çerçevede ışığından geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeği üç alt boyutlu yapısıyla incelenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi daha önce toplanan verinin daha önce keşfedilmiş olan yapıya uygunluğunu tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Seçer, 2017). DFA sonucunda elde edilen veriler ışığında madde-faktör ve faktörler arası ilişkilere ait standartlaştırılmış katsayıların yüksek olduğu (.82 ile .94 arası) saptanmıştır. Kapsayıcı liderlik ile ilgili doğrulamalı faktör analizine ait faktör yükleri şekil 1.'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Kapsayıcı Liderlik Ölçeğine ait Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları



Kapsayıcı liderlik ölçeğine ilişkin yapılan yapısal eşitlik modellemesine ait uyum indekslerine ait bulgular aşağıdaki Tablo 6.'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Uyum indeksleri ilişkin değerler

Uyum Ölçütleri	Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Mükemmel Uyum Değerleri	Sonuç
$\chi^2/df$	496.567/108=4.597	$3 < \chi^2/df < 5$	$0 < \chi^2/df < 3$	Kabul Edilebilir
RFI	.94	.90 < GFI < .95	.95 < GFI < 1.00	Kabul Edilebilir
TLI	.89	.85 < AGFI < .90	.90 < AGFI < 1.00	Kabul Edilebilir
CFI	.96	.90 < CFI < .95	.95 < CFI < 1.00	Mükemmel
NFI	.94	.90 < NFI < .95	.95 < NFI < 1.00	Kabul Edilebilir
RMSEA	.083	.05 < RMSEA < .08	.00 < RMSEA < .05	Kabul Edilebilir
p değeri	.00			



Yukarıdaki Tablo 6.'da modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde ; CFI değerleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ancak  $\chi^2/sd$ , RMSEA, RFI, TLI, NFI ve p değeri ise modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Tanaka ve Huba, 1985; Hu ve Bentler,1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Hooper vd., 2008). Dolayısıyla doğrulayıcı faktör analizinin kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer aldığı anlaşılmış ve bu nedenle de model anlamlı bulunmuştur.

#### 4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını açıklamak amacıyla “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği” geliştirilerek, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranışlarını ölçmek maksadıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda 33 madde arasında faktör yükü düşük olan 8 madde değerlendirilmeden çıkarılmış; 25 madde ile yapılan analizler, ölçeğin üç boyutlu olduğunu göstermiştir. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde ölçeğin örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve veri setinin faktörleşmeye uygunluğu Barlett istatistiği ile belirlenmiştir (KMO =.98;  $\chi^2 = 13027,25$ ,  $p < .000$ ). AFA sonucunda toplam varyans % 82.702 olarak bulunmuştur. AFA ile oluşturulan üç boyutlu ölçeğin yapı modeli DFA ile doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçek toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 25, en yüksek 125 puan alınabilir. Ölçekten yüksek puan alınması kapsayıcı lider davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algısının yüksek olduğunu, düşük puan alınması ise kapsayıcı lider özelliklerine ilişkin öğretmen algılarının ise düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir ölçek olması dolayısıyla liderliğin kapsayıcı yüzüyle ilgili daha fazla sayıda nitelikli araştırma yapabilirler. Özellikle, gerek özel gerekse kamuya ait örgütlerde kapsayıcı liderlik uygulamalarının geçilmesini sağlayacak stratejiler geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülerek uygulamacılara yol gösterebilir. Bu gelişmelerin akabinde, elde edilen bulguların örgütsel yaşantıya transfer edilebilmesi amacıyla; konferanslar, yayınlar, eğitimler ve benzeri yöntemlerle uygulayıcılar kapsayıcı liderlik hakkında daha fazla bilgilendirilerek gerek çalışanların gerekse yöneticilerin farkındalıkları artırılabilir. Bu sayede uygulayıcılar tarafından özel ve kamuya ait örgütlerde sağlıklı bir çalışma ikliminin yaratılmasına yönelik gayretler teşvik edilebilir, çalışanların motivasyonları, tatminleri, aynı örgütteki çalışma süreleri ve performansları artırılabilir ve böylece kısıtlı kaynaklar daha etkin bir şekilde kullanılarak örgütsel faaliyetlerin sürdürülebilirliği sağlanabilir.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin geliştirilmesiyle eğitim yönetim bilimleri alanyazanına farklı bir yön kazandırıldığı ve alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Ayrıca, kapsayıcı liderliğin demografik değişkenlerle ilişkilerine ve farklı türden örgütsel davranışlar üzerindeki etkilerine yönelik daha fazla çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ancak alanyazında kapsayıcı konusu ile ilgili yeterli sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışma olmaması, bu çalışma sonucunda önerilen modelin farklı çalışmalarla test edilmesini gerekli kılmaktadır. Kapsayıcı liderlik alanyazınında ileride yapılacak çalışmaların özellikle örgüt iklimi ve farklı türden liderlik stilleri arasındaki etkileşimler gibi karşılaştırmalı çalışmalara yer veren nicel ve nitel yöntemlerle yapılması önerilebilir. Bu çalışma ile önerilen model ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin, gelecekte kapsayıcı liderlik çalışmalarına yönelik araştırmacılara katkı sağlayacağı öngörülebilir. Kapsayıcı liderlik ölçeği, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik davranış düzeylerini tanımlayarak bu davranışlarını

geliştirmelerine katkı sunabileceği ve aynı zamanda örgütsel davranış literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir

### KAYNAKÇA

- Ashikali, T. (2019). Leading towards inclusiveness: Developing a measurement instrument for inclusive leadership. Academy of Management Annual Meeting Proceedings, Boston, USA 2019, 16444.
- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management, 54*(2), 241-264.
- Bourke, J., & Espedido, A. (2019). Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one. *Harvard Business Review Online*.
- Büyüköztürk. Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk. Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal, 22*(3), 250-260.
- Chrobot-Mason, D., Ruderman, M. N., & Nishii, L. H. (2014). Leadership in a diverse workplace. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 683-708). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199755615.013.034>
- Edmondson, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group level lens. In (R. M. Kramer, & K.S. Cook, Eds.). *Trust and distrust in organizations:Dilemmas and approaches* (pp. 239-272). New York: Russell Sage Foundation.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hirak, R., Peng, A. C., Carmeli, A., and Schaubroeck, J. M. (2012). Linking leader inclusiveness to work unit performance: The importance of psychological safety and learning from failures. *The Leadership Quarterly, 23* (1), 107-117.
- Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. New York: Routledge/Psychology Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods* , Vol.6, Issue.1, (53-60).
- Hu, L.-t., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* , Vol.6, Issue.1, (1-55).

- Kanaga ve Uthayasuriyan, (2020). ‘ Inclusive Leadership Management – On Overview ‘. *International Journal Of Scientific Research*. Volume-8 | Issue-1 | January-2019 | ISSN No 2277 - 8179 | IF : 4.758 | IC Value : 93.98.
- Kelloway, K. E., Weigand , H., McKee, M. C., and Das, H. (2013). Positive leadership and employee wellbeing. *Journal of Leadership and Organizational Studies* , Vol.20, Issue.1, (107-117).
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B., and Avey, J. (2008). The Mediating Role of Psychological Capital in the Supportive Organizational Climate – Employee Performance Relationship. *Journal of Organizational Behavior* , Vol.29, (219-238).
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mitchell, R., Boyle, B., Parker, V., Giles, M., Chiang, V., and Joyce, P. (2015). Managing inclusiveness and diversity in teams: How leader inclusiveness affects performance through status and team identity. *Human Resource Management*, 54, 217-239.
- Mor Barak, ME (2013). *Çeşitliliği Yönetmek: Küresel Olarak Kapsayıcı Bir İş Yerine Doğru* , 3. Baskı. Bin Meşe, CA: SAGE.
- Nembhard, I.M., & Edmondson, A.C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 941-966.
- Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 180-192. DOI: 10.21666/muefd.770115
- Ospina, S., Hadidy, WL, Caicedo, G. ve Jones, A. (2011). *Liderlik, Çeşitlilik ve Kapsayıcılık: Burslardan İçgörüler* . Cilt 3. Kamu Hizmeti Enstitüsü, NYU Wagner, 3-30.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Qi, L. and Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8).
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., & Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE*, 14(2),
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- 
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2019). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tanaka, J. S., and Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* , Vol.38, (197-201).
- Wasserman, IC, Gallegos, PV ve Ferdman, BM (2008). " *Direnişle Dans Etmek: Bir içirme kültürünü teşvik etmede liderlik zorlukları*," *Organizasyonlarda Çeşitliliğe Direnç* , ed. KM Thomas (New York: Taylor ve Francis), 175-200.

# 2016 İLE 2020 YILLARI ARASINDA YAYINLANMIŞ EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARIN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF EPISTEMOLOGICAL BELIEFS IN EDUCATIONAL STUDIES  
PUBLISHED BETWEEN 2016 AND 2020

**Yusuf KALINKARA<sup>1</sup>**  
**Müzeyyen Bulut ÖZEK**

## Öz

Eğitim bireysel farklılıklar bağlamında değerlendirilebilen bir süreçtir. Bu bireysel farklılıklardan birisi de epistemolojik inançlardır. Epistemolojik inançlar kişinin, bilginin edinimi ve bilginin doğası ile ilgili görüşlerini ifade eder. Eğitimde bireysel farklılıkların eğitimin niteliği üzerinde etkileri düşünüldüğünde eğitimde epistemolojik inançların incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yurt içi ve yurt dışı veri tabanlarında yer alan eğitim ile ilgili yayınlar taranarak bu yayınlarda epistemolojik inançların ne şekilde ele alındığı incelenmiştir. Söz konusu çalışma kapsamında; yüksek lisans ve doktora tezlerinin yanı sıra makaleler de incelemeye alınmıştır. Son 5 yıllık dönemi kapsayan bu çalışmada toplam 286 farklı çalışma çeşitli kriterler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu tür çalışmaların daha çok öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapıldığı görülmüştür. Genellikle nicel yöntemlerin baskın olduğu bu çalışmalarda en çok incelenen değişkenler arasında cinsiyet, epistemolojik inanç, yaş değişkenleri konu edinilmiştir. Veri toplama aracı olarak epistemolojik inanç ölçeği sıklıkla kullanılmakla birlikte belirli bir alana ya da derse yönelik özelleştirilmiş ölçeklerin de dikkat çektiği görülmüştür. Çalışmalarda en çok yükseköğretim seviyesinde çalışmalar göze çarpmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Epistemolojik İnançlar, Cinsiyet, İçerik Analizi

## Abstract

Education is a process that can be evaluated in the context of individual differences. One of these individual differences is epistemological beliefs. Epistemological beliefs express one's views on the acquisition of knowledge and the nature of knowledge. Considering the effects of individual differences in education on the quality of education, the examination of epistemological beliefs in education has an important place. For this reason, in this study, publications related to education in national and international databases were scanned and how epistemological beliefs were handled in these publications was examined. Within the scope of the study; in addition to master's and doctoral theses, articles were also examined. In present study covering the last 5 years, a total of 286 different studies were examined in terms of various criteria. According to the results of the research, it was seen that such studies were mostly carried out with the population of teachers and teacher candidates. Gender, epistemological belief, and age were among the most studied variables in these studies, in which quantitative methods were generally dominant. Although the epistemological belief scale is frequently used as a data collection tool, it has been observed that customized scales for a specific field or course also draw attention. Studies carried out at the higher education level were most prominent in the studies.

**Key words:** Epistemological Beliefs, Gender, Content Analysis

<sup>1</sup> Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi yusufkalinkara@gmail.com



## 1. GİRİŞ

Eğitim araştırmalarında üzerinde çokça durulan hususlardan birisi de akademik başarıyı etkileyen unsurlardır. Araştırmacılar hangi değişkenlerin akademik başarıyı ne şekilde etkilediğini tespit etmek, öngörmek için çeşitli çalışmalar yapar. Bu çalışmaların sonuçları eğitimde akademik başarıyı etkileyen unsurların neler olduğu konusunda bir fikir oluşması açısından önem taşır.

Eğitim alanında akademik başarıyı etkileyen çeşitli değişkenler bulunur. Ortam, öğretmenin nitelikleri, kullanılan müfredat, materyaller bu tür değişkenlere örnek olarak verilebilir. Bu değişkenler dışında aynı zamanda öğrenme ihtiyaçları, öğrenme stilleri, motivasyon, öğrenme stratejileri, kişilik özellikleri gibi bireysel farklılıklar da akademik başarı açısından incelenen değişkenler arasında yer alır. Öğretmenlerin bu tür bireysel farklılıklardan haberdar olmaları ve bu bireysel farklılıkları öğrenenlerin lehine olacak şekilde düzenlemeleri önem arz eder (Topkaya ve Çelik, 2009).

Bu nedenle eğitim alanında yapılan çalışmalarda akademik başarıya etki eden değişkenleri incelerken, bireysel farklılıklara ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Bireysel farklılıklar; bireyin kendisi ile ilgili özellikler aynı zamanda onu diğerlerinden ayırt eden ve “bireysel farklılıklara ilişkin değişkenler” olarak da kavramsallaştırılabilecek eğilimlerdir” (Buluş, 2011). Eğitime etki eden birden fazla bireysel farklılık bulunmaktadır. Ilgaz (2018), yaptığı araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarını konu edinen çeşitli çalışmalarda kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenleri bireysel farklılıklar açısından incelemiştir. 2010 ile 2017 yılları arasında yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırmada 38 farklı yayında kullanılan bireysel farklılıklar incelenmiştir. Söz konusu araştırmada motivasyon, öz yeterlik, öğrenme stili, kontrol odağı, kaygı, ilgi, ön düzenleme becerisi gibi değişkenlerin bağımsız değişken olarak araştırmalara dahil edildiği görülmüştür. Aynı zamanda bu değişkenler dışında memnuniyet, algı, kaygı, bilişsel yük, kabul gibi değişkenler de bağımlı değişken olarak araştırmalara dahil edilmiştir.

Eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan değişkenler bunlar ile sınırlı değildir. Bunların yanında epistemolojik inançlar da eğitim çalışmalarında araştırılan bireysel farklılıklardan birisi olarak incelenmektedir. Epistemolojik inanç, akademik başarıyı ve diğer değişkenleri etkileyen ya da bu değişkenlerden etkilenen bir değişken olarak çeşitli çalışmalara konu edilmiştir. Bilimsel anlamda epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin ne olduğu, bilimin özellikleri, bilimin yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi konularındaki inançlarını temsil etmektedir. Başlı başına epistemoloji ise bilginin yapısı ile ilgilenen ve insanın bilme işini nasıl gerçekleştirdiğini ifade eden bir felsefe dalıdır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003).

Epistemoloji anlam olarak bilginin doğasını inceleyen, bilgi ile alakalı her türlü problemleri araştıran bir bilim dalıdır. Günümüzde bilginin imkânı, doğası gibi özellikler epistemoloji kapsamında incelenmektedir (Cevizci, 2012). Hofer ve Pintrich (2020)’ye göre ise epistemoloji bilginin sınırları, kaynağı ve özellikleri gibi kısımları kapsayan bir bilim dalı olarak ön plana çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre epistemoloji bilgi kuramı olarak geçer ve bu anlamı ile de bilgi ile ilgilenen bir bilim dalı olduğu söylenebilmektedir. Epistemoloji kelimesinin kökeni incelendiğinde Yunanca Episteme (bilgi) ve logos (anlama) kelimelerinden türetildiği görülmektedir (Buehl ve Alexander, 2001).

Schommer, (1994)’e göre epistemolojik inançlar, bilginin ne olduğu ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili inançları temsil etmektedir. Eğitimde öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrencilerin öğrenmeye olan bakış açılarının başarıyı ve diğer değişkenleri nasıl etkilediği

bilginin edinimi açısından değerlidir. Bundan dolayı epistemolojik inançlar ile ilgili çok sayıda araştırma yapılagelmektedir. Son dönemde epistemolojik inançlar ile ilgili yeni yaklaşımlar da ön plana çıkmaktadır.

Felsefenin bir dalı olan epistemoloji eğitim bilimlerinde farklı isimler ile araştırmalara konu edilmektedir. Epistemolojik inanç, epistemolojik inançlar, epistemik inançlar gibi farklı isimler ile epistemolojinin eğitim bilimleri çalışmalarında yer bulduğu bilinmektedir. Genel olarak epistemolojik inanç anahtar kelimeleri ile araştırmalara konu edilen bu kavram, esas olarak bilginin edinilmesi, öğrenilmesi ile ilgili inanışları ifade eden bir terim olarak sunulmaktadır. Epistemolojik inançlar kavram olarak farklı tanımlar ile araştırmalarda yer almaktadır. Örneğin epistemolojik inanç Schommer-Aikins vd., (2005) e göre bilginin varlığı ve nasıl öğrenildiği ile ilgili bireylerin öznel inançları olarak ifade edilmektedir. Bir diğer tanıma göre epistemolojik inanç bir bireysel farklılık olmakla birlikte aynı zamanda bireylerin bilginin varlığı ile ve bilme öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili inanışlarını ifade etmektedir (Deryakulu, 2017). Esas olarak epistemoloji ile epistemolojik inançları birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Demir ve Acar (1992), bilginin doğası, sınırları, yapısı gibi özelliklerini araştıran epistemoloji ile bilginin özelliklerine ve edinimine dair inanışları kapsayan epistemolojik inançları ayrı tutmanın yerinde olmayacağını ifade etmektedir. Bunun yanında epistemolojinin yalnızca bilginin edinimi ve doğası ile ilgili inanışları kapsamaması gerektiğini, bunun dışında öğrenme ile ilgili inançları kapsamaması gerektiğini ifade eden bilim insanları da bulunmaktadır (Brownlee vd., 2002)

Epistemolojik inançlar ile ilgili son yıllarda görülen yeni yaklaşımlardan birisi de genetik epistemoloji anlayışıdır. Bu anlayışın en önemli temsilcisi olan ve aynı zamanda Bilişsel Gelişim Kuramının temellerini atan Piaget, var olan epistemolojik inanç modellerine alternatif olarak bu yaklaşımı geliştirmiştir. Piaget, klasik epistemolojik yaklaşımlarının epistemolojik süreçleri sadece mantık ve matematik açısından açıklama çabasına karşın, epistemolojik inançların psikolojik süreçlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu iddia ederek genetik epistemoloji anlayışını geliştirmiştir (Öztürk, 2017). Sonuç olarak eğitimcilerin epistemolojik inançlara olan bakış açıları değişerek varlığını sürdürmektedir.

Eğitimde epistemolojik inançların yeri ve kullanımı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar ile epistemolojik inançların çeşitli değişkenleri nasıl etkilediği tartışılmıştır. Ayrıca bu çalışmaların içerisinde epistemolojik inançları inceleyen derleme tarzı çalışmalar da yer almaktadır (Üztemur vd., 2021; Kaleci ve Yazıcı, 2018). Bu araştırmada da epistemolojik inançların eğitimde kullanımı ile ilgili çeşitli çalışmaların alan yazın taraması niteliğinde incelenmesi yapılmıştır. Araştırma ile son 5 yılda epistemolojik inançlar ile ilgili yayınlarda kullanılan ana temaların bütüncül bir bakış açısı ile incelenmesi amaçlanmıştır. Diğer çalışmalarda zaman aralığı daha geniş seçilmekle birlikte bu araştırmada daha kısa bir zaman aralığı seçilerek daha güncel ve günümüze yakın sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Son beş yıl içerisinde seçilen veri tabanlarında yapılmış her çalışmaya ulaşılmaya çalışılarak epistemolojik inançların eğitimde kullanımı ile ilgili güncel ve geçerli bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada epistemolojik inançların çalışmalarda hangi boyutları ile incelendiği hangi değişkenlerin ön plana çıktığı gibi detaylar incelenmiştir. Epistemolojik inançlar ile ilgili yapılan bu içerik analizi araştırmasında şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Çalışmalar yayın türüne göre nasıl dağılmıştır?
- 2- Çalışmaların ulusal ve uluslararası olup olmamasına göre dağılımı nasıldır?
- 3- Çalışmalar veri tabanlarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

- 4- Çalışmalar yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- 5- Tez çalışmalarının yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıl değişmektedir?
- 6- Tez çalışmaları ana bilim dallarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
- 7- Çalışmaların amaçları nasıl dağılım göstermektedir?
- 8- Çalışmalarda hangi anahtar kelimeler kullanılmıştır?
- 9- Çalışmaların örneklem büyüklükleri nasıl değişmektedir?
- 10- Çalışmalarda örneklem düzeylerinin dağılımı ne şekildedir?
- 11- Çalışmalarda örneklem seçme yöntemleri nasıl dağılmıştır?
- 12- Çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
- 13- Çalışmalarda hangi veri toplama araçlarından yararlanılmıştır?
- 14- Çalışmalarda kullanılan araştırma modelleri ne şekilde dağılmaktadır?
- 15- Çalışmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenlerin dağılımı nasıldır?
- 16- Çalışmalarda elde edilen sonuçlar bağımsız değişkenlere göre nasıl farklılık göstermektedir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin analizi, etik kurallara uygunluk ile ilgili süreçler belirtilmiştir. Araştırma ile ilgili yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları da bu bölümde ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular da bu bölümde belirtilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada eğitim çalışmalarında epistemolojik inançlar, belirli başlıklar altında sistematik bir şekilde incelenerek sonuçlar ortaya konulmuştur. Çalışmaların derlenmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Geleneksel olarak tarihçilerin, dil bilimi uzmanlarının ve antropologların kullandığı bir yöntem olan doküman incelemesi yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden birisidir. Doküman incelemesi yönteminden sosyal ve beşeri bilimlerin birçok dalında yararlanır. Esas olarak doküman incelemesi yöntemi, araştırılması düşünülen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi çalışmalarını kapsar (Şimşek, 2009).

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme bakıldığında ise, epistemolojik inançların eğitim araştırmalarında nasıl kullanıldığı araştırıldığından dolayı, epistemolojik inançlar temalı yayınlar araştırma örnekleme dâhil edilmiştir. YÖK Tez Merkezi, Dergi Park, ERIC veri tabanlarında bu araştırma dâhilinde toplam 286 farklı çalışma incelenmiştir. Bu incelenen çalışmalar son 5 yıla ait çalışmalar olup, 2016 ile 2020 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. Araştırma kapsamında son 5 yıl seçilerek en güncel ve günümüze yakın sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır. Yine epistemolojik inançlar ile ilgili her sene çok sayıda çalışmanın yapıyor olması da araştırmanın son 5 yıla ile sınırlandırılmasını zorunlu kılmıştır.

### 2.3. Veri Analizi ve Verilerin Toplanması

Veri toplama amacı ile ilgili veri tabanlarında yer alan çalışmalar Türkçe yayınlar için “epistemolojik inanç” anahtar kelimesine göre, İngilizce yayınlar ise “epistemological belief” anahtar kelimesine göre seçilmiştir.

Anahtar kelimelere göre seçilen çalışmalarda farklı ölçütlere bakılmıştır. Çalışmalar yayın türü, çalışmanın yapıldığı ülke, veri tabanı, çalışmanın yılı, çalışmanın yayınlandığı dil, tezler için üniversite ve ana bilim dalı, çalışmanın amacı, kullanılan anahtar kelimeler, örneklem büyüklüğü, çalışmanın örneklem düzeyi, çalışmada kullanılan örneklem seçme yöntemi, çalışmanın yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın modeli, çalışmada kullanılan bağımlı değişkenler, çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler, çalışmanın sonuçları açısından incelenmiştir. Çalışmalar araştırma kapsamına aşağıdaki dâhil edilme kriterleri dâhilinde alınmıştır:

- 1- Yayın dilinin Türkçe ya da İngilizce olması
- 2- Çalışmanın tam metnine ulaşılabilir olması
- 3- Türkçe yayınlar için “epistemolojik inanç” anahtar kelimesi ile taranabilir olması
- 4- İngilizce yayınlar için “epistemological belief” anahtar kelimesi ile taranabilir olması
- 5- 2016 ile 2020 yılları arasında yayınlanmış olması
- 6- YÖK Tez Merkezinde bulunan tezler için erişim izninin olması
- 7- Çalışmanın eğitim ile ilgili olması

Araştırma kapsamında oluşturulan yayın sınıflama formu Sözbilir vd. (2012) tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu (ETYSF) temel alınarak geliştirilmiştir. Geliştirilen yayın sınıflama formu ile epistemolojik inançların belirtilen temalar altında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan yayın sınıf formu ek 1’de sunulmuştur. Elde edilen veriler Excel ortamında kodlanmıştır. Elde edilen veriler tablolar ve şekiller ile ifade edilmiştir.

Verilerin elde edilmesi amacı ile doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında epistemolojik inançlar ile ilgili eğitim bilimleri alanında Türkiye’de ve Dünyada yapılan çalışmalar ve Türkiye’de yapılan tez çalışmaları incelenmiştir. Doküman analizi kapsamında;

- Dokümanlara ulaşma
- Özgünlüğü kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Verinin kullanılması

Basamakları takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Kodlamanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda analiz yapılmıştır. Yayın türü, araştırmanın yapıldığı ülke, veri tabanı, araştırmanın yılı, dili, tezler için üniversite ve ana bilim dalı, çalışmanın amacı, kullanılan anahtar kelimeler, örneklem büyüklüğü, araştırmanın örneklem düzeyi, çalışmada kullanılan örneklem seçme yöntemi, çalışmanın yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, çalışmanın modeli, çalışmada kullanılan bağımlı değişkenler, çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler, çalışmanın sonuçlarına bakılarak her bir kategori için kodlamalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında uzman görüşü alınarak kategori başlıkları ile ilgili nihai yapı oluşturulmuştur. Doküman analiz yöntemi sonucu ortaya çıkan veriler tablolar ve grafikler ile temsil edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında eğitimde epistemolojik inançların kullanımının çeşitli başlıklar altında incelenmesi ile ortaya çıkan veriler sunulmuştur.

#### 3.1. Çalışmaların Türüne Göre Dağılımı

Tablo 1. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Sınıflandırılması

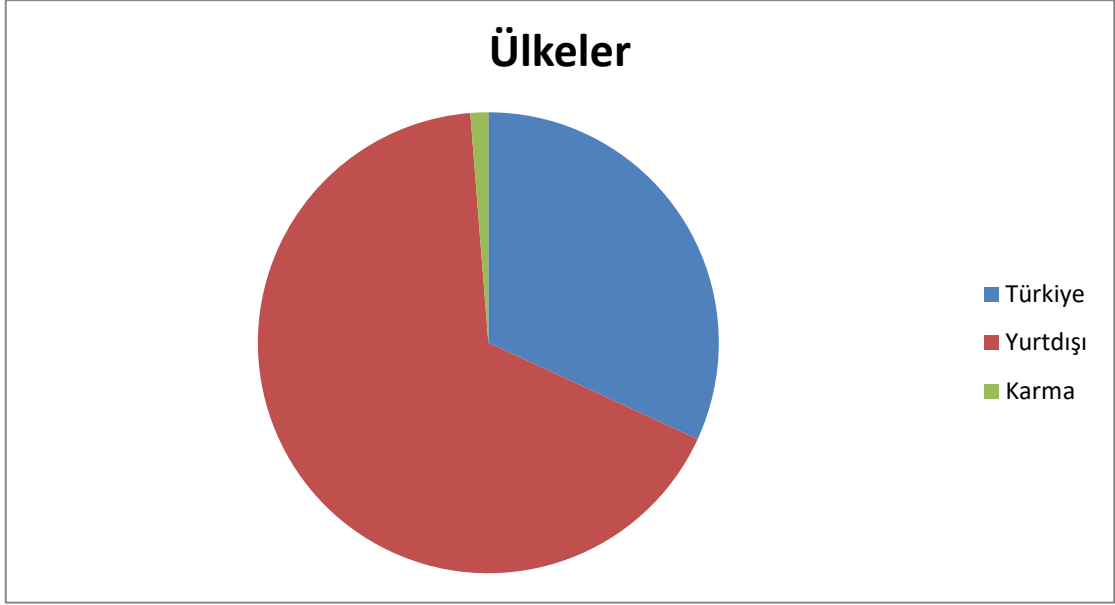
<i>Yayın Türü</i>	<i>Frekans(f)</i>	<i>Yüzde(%)</i>
Makale	208	72,73
Yüksek Lisans Tezi	59	20,63
Doktora Tezi	19	6,64
<b>Toplam</b>	<b>286</b>	<b>100</b>

Çalışmalar incelendiğinde büyük kısmının makale olduğu görülmektedir. Tablo 1’de çalışmalar makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olarak ayrı ayrı gösterilmiştir.

#### 3.2. Çalışmaların Ulusal ve Uluslararası Olup Olmamasına Göre Dağılımı

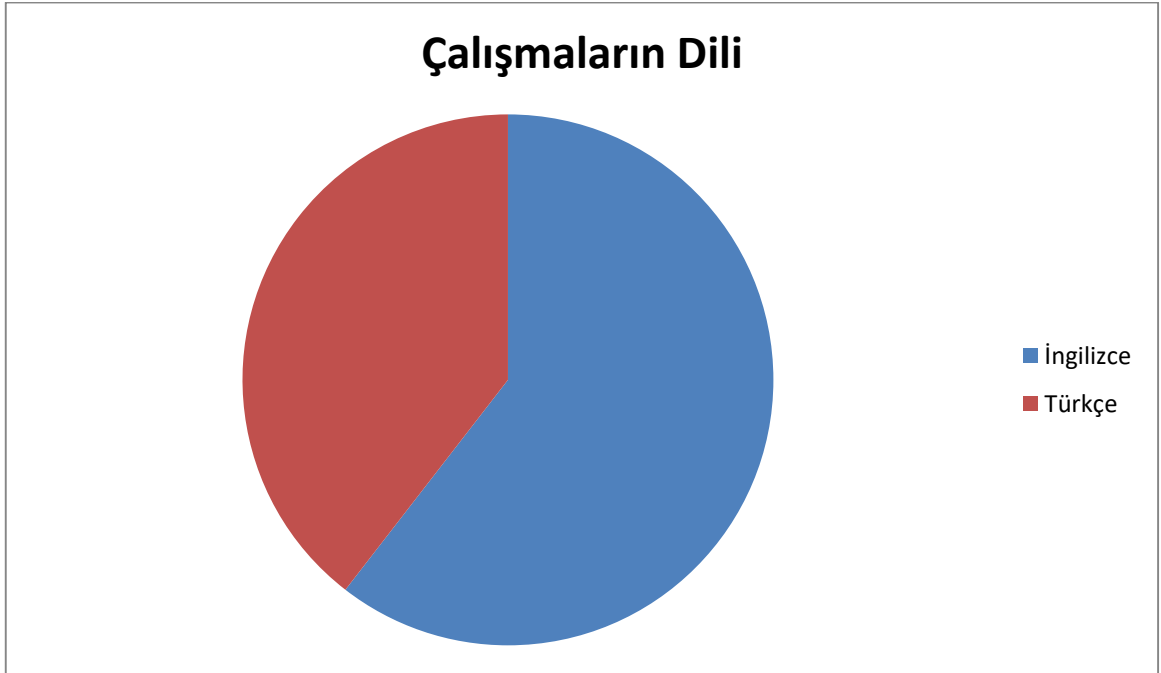
Çalışmalar incelendiğinde makale çalışmalarının bir kısmının ülkemizde bir kısmının yurt dışında bir kısmının ise karma bir şekilde yapıldığı görülmüştür. YÖK Tez Merkezi ve Dergi Parkta yayınlanan çalışmaların büyük kısmı yerleşik araştırmacılar tarafından yapılmış olmakla birlikte, Dergi Parkta bulunan bir çalışma yurtdışında çalışan ve yurt içinde çalışan farklı araştırmacılar tarafından karma bir şekilde yapılmıştır. ERIC veri tabanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların 2 tanesinin karma, 51 tanesinin Türkiye kökenli, 107 tanesinin ise yabancı kökenli olduğu görülmektedir. Grafik 1’de çalışmaların yapıldığı ülkelere göre dağılımı gösterilmiştir. Grafik 1’de görüldüğü üzere ERIC veri tabanındaki çalışmaların yaklaşık olarak üçte birinin Türkiye kökenli olduğu ortaya çıkmıştır.





Grafik 1. ERIC Veri Tabanında Yapılan Çalışmaların Yapıldığı Ülkelere Göre Dağılımı.

İncelenen çalışmalar İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmıştır. Çalışmaların 173 tanesi İngilizce olmakla birlikte 113 tanesi ise Türkçe yayınlardan oluşmaktadır. Çalışmaların yapıldığı dillerin dağılımı grafik 2’de gösterilmiştir. Tez çalışmalarının 7 tanesi, Dergi Parkta yer alan çalışmaların da 7 tanesi İngilizce dilinde yazılmıştır.

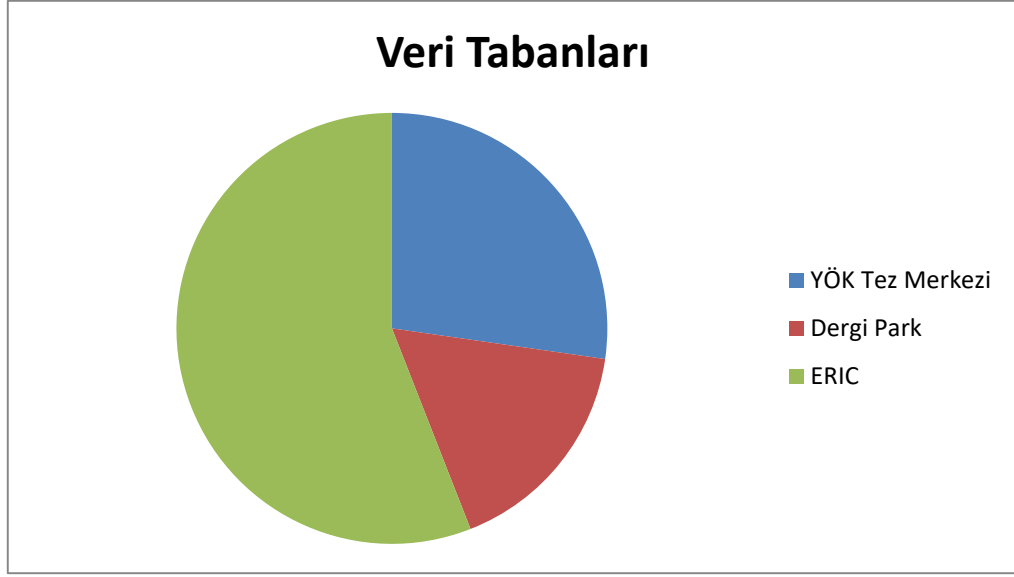


Grafik 2. Çalışmaların Diline Göre Dağılımı

### 3.3. Çalışmaların Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

Çalışmalar toplamda 3 farklı veri tabanından alınmıştır. Bu veri tabanları ERIC, Dergi Park, YÖK Tez Merkezi olup son 5 yıl içerisinde bu veri tabanlarında farklı sayılarda yayın yapıldığı görülmektedir. Grafik 3’te görüldüğü üzere çalışmaların 78 tanesi YÖK Tez

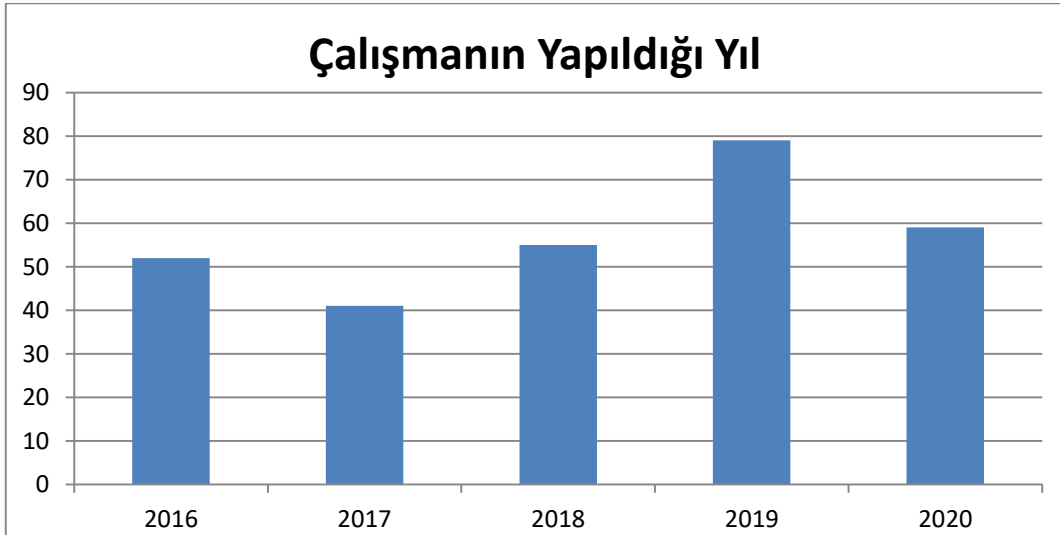
Merkezinde, 48 tanesi Dergi Park veri tabanında, 160 tanesi ise ERIC veri tabanında yer almaktadır.



Grafik 3. Çalışmaların Yer Aldığı Veri Tabanlarına Göre Dağılımı

#### 3.4. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

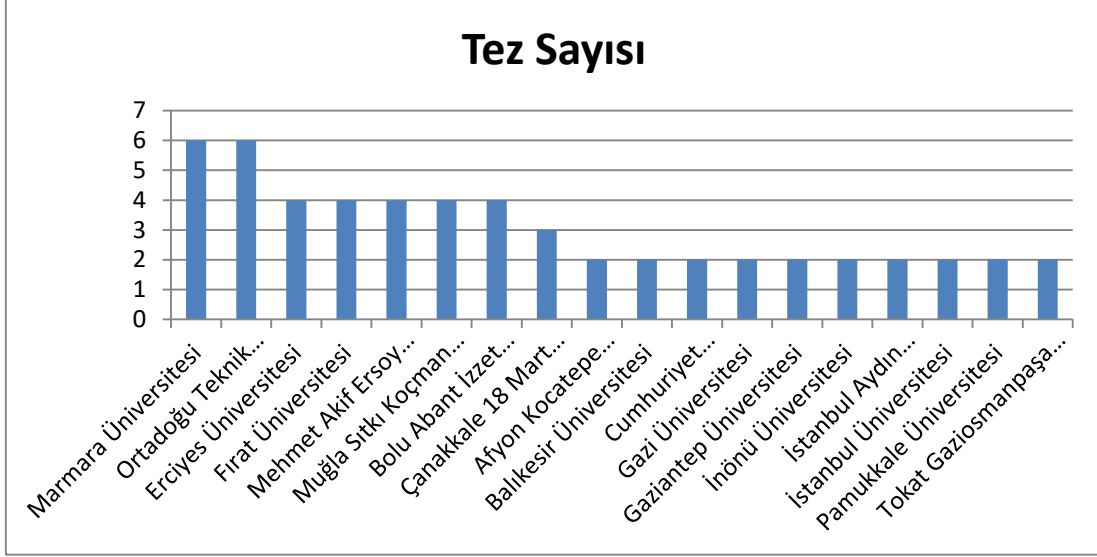
Çalışmalar incelendiğinde farklı yıllarda farklı miktarlarda yayın yapıldığı görülmüştür. Araştırma kapsamında son 5 yıldaki çalışmalar incelenmiştir. Yıl bazında veriler Grafik 4'te gösterilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların 52 tanesi 2016 yılında, 41 tanesi 2017 yılında, 55 tanesi 2018 yılında, 79 tanesi 2019 yılında, 59 tanesi 2020 yılında yapılmıştır.



Grafik 4. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

### 3.5. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

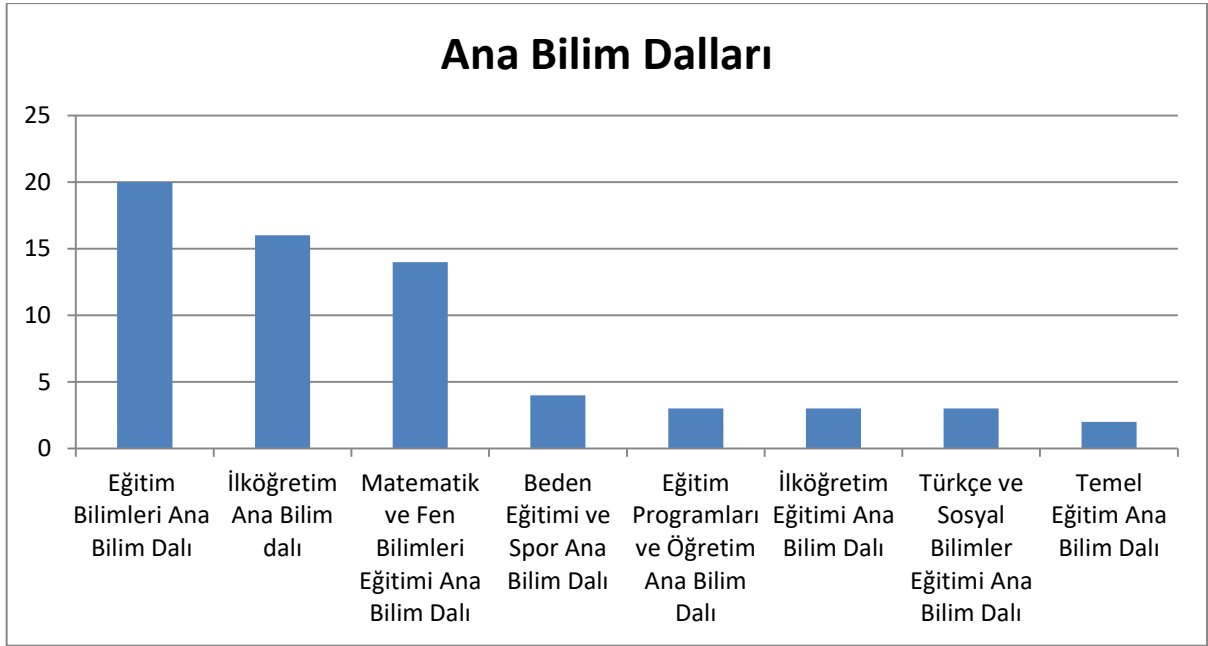
Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı grafik 5'te gösterilmiştir. En çok tez çalışmasına Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinde rastlanmıştır. Toplamda 40 farklı üniversitede bu tez çalışmaları yapılmıştır.



Grafik 5. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

### 3.6. Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

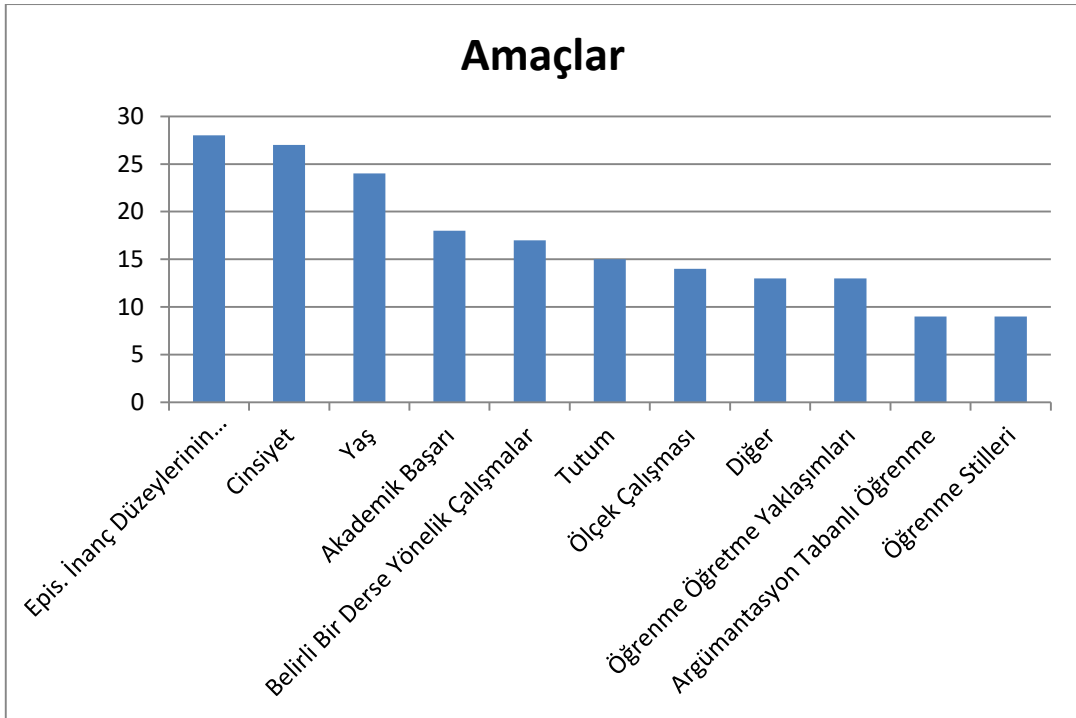
Tezlerin Ana Bilim Dallarına bakıldığında Grafik 6'da olduğu gibi Ana Bilim dallarının belirli alanlarda daha yoğun olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmalar genellikle Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı, İlköğretim Eğitimi Ana Bilim Dalı, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı gibi alanlar olmakla birlikte az da olsa, Müze Eğitimi Ana Bilim Dalı ya da Tıp Eğitimi Ana Bilim Dalı gibi birimlerde de bu tür çalışmalara rastlanılmıştır.



Grafik 6. Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

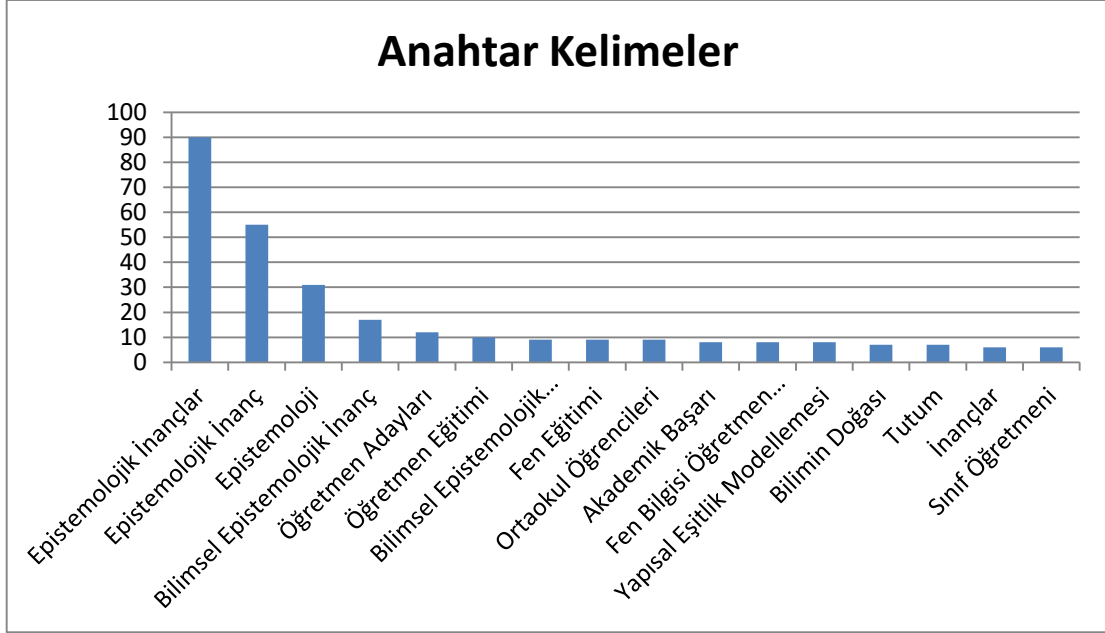
### 3.7. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Grafik 7’de görüldüğü üzere çalışmaların amaçları incelendiğinde en fazla epistemolojik inanç düzeylerinin tespitinin amaçlandığı görülmektedir. Bunun yanında cinsiyet, yaş gibi değişkenler de çalışmaların amaçlarının oluşturulmasında etkili olduğu görülmüştür. Akademik başarı, belirli bir derse yönelik çalışmalar yine popüler amaçlar arasında bulunmaktadır.



Grafik 7. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

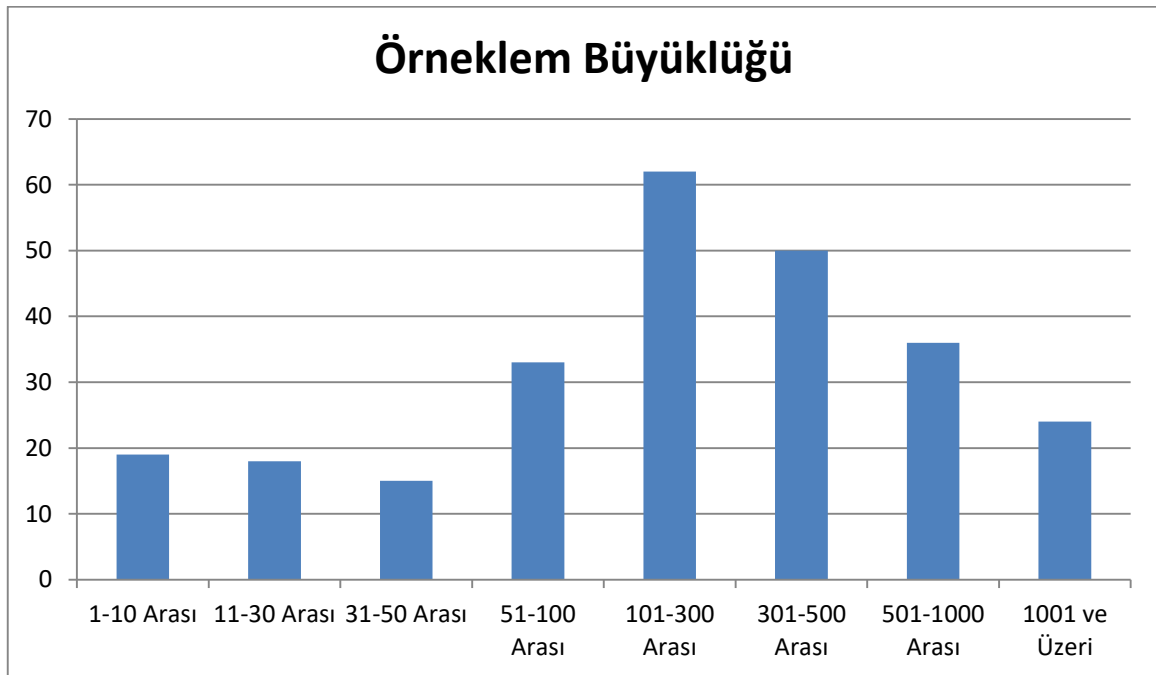
### 3.8. Çalışmaların Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı



Grafik 8. Çalışmaların Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelere bakıldığında en fazla kullanılan anahtar kelimelerin sırası ile epistemolojik inançlar, epistemolojik inanç, epistemoloji, bilimsel epistemolojik inanç, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, bilimsel epistemolojik inançlar şeklinde sıralandığı görülmektedir. Grafik 8’de görüldüğü üzere birçok farklı anahtar kelime çalışmalarda kullanılmıştır.

### 3.9. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı



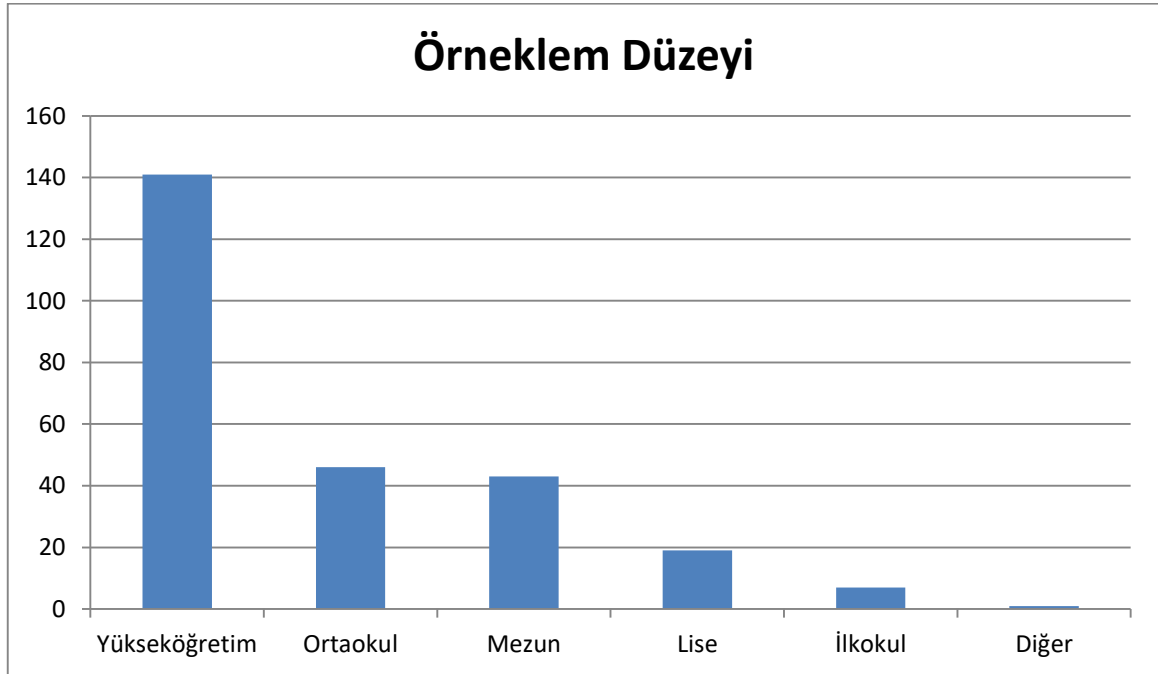
Grafik 9. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı



Grafik 9’da görüldüğü üzere çalışmaların örneklem büyüklükleri çoğunlukla 101 ile 300 arasındadır. Bunun yanında daha az örneklem sayıları ile de çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yine hatırı sayılır miktarda 1000 ve üzeri örneklem ile yapılan çalışma bulunmaktadır. Çok büyük örneklem grupları ile yapılan çalışmalar arasında 428197 kişi ile yapılan bir çalışma da bulunmaktadır.

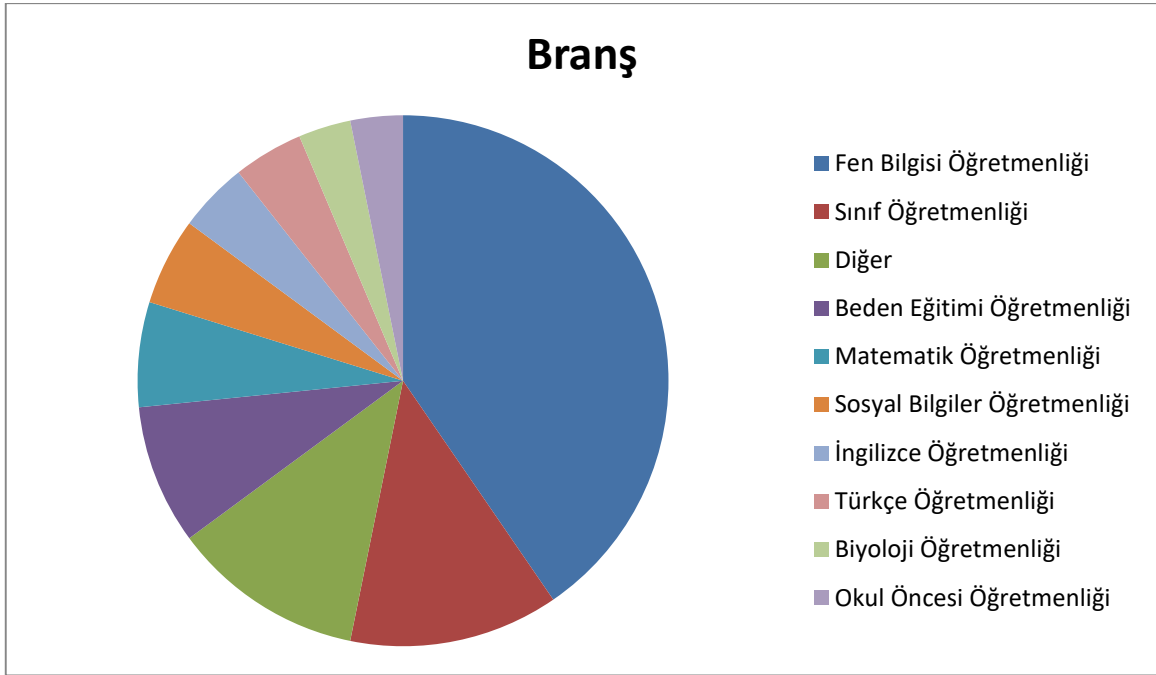
### 3.10. Çalışmaların Kullanılan Örneklem Düzeylerine Göre Dağılımı

Seçilen örneklem düzeyleri incelendiğinde en fazla yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunun dışında ikinci sırada ortaokul düzeyinde örneklem düzeyi tercih edilmiştir. Grafik 10’da çalışmaların örneklem düzeyleri gösterilmektedir.



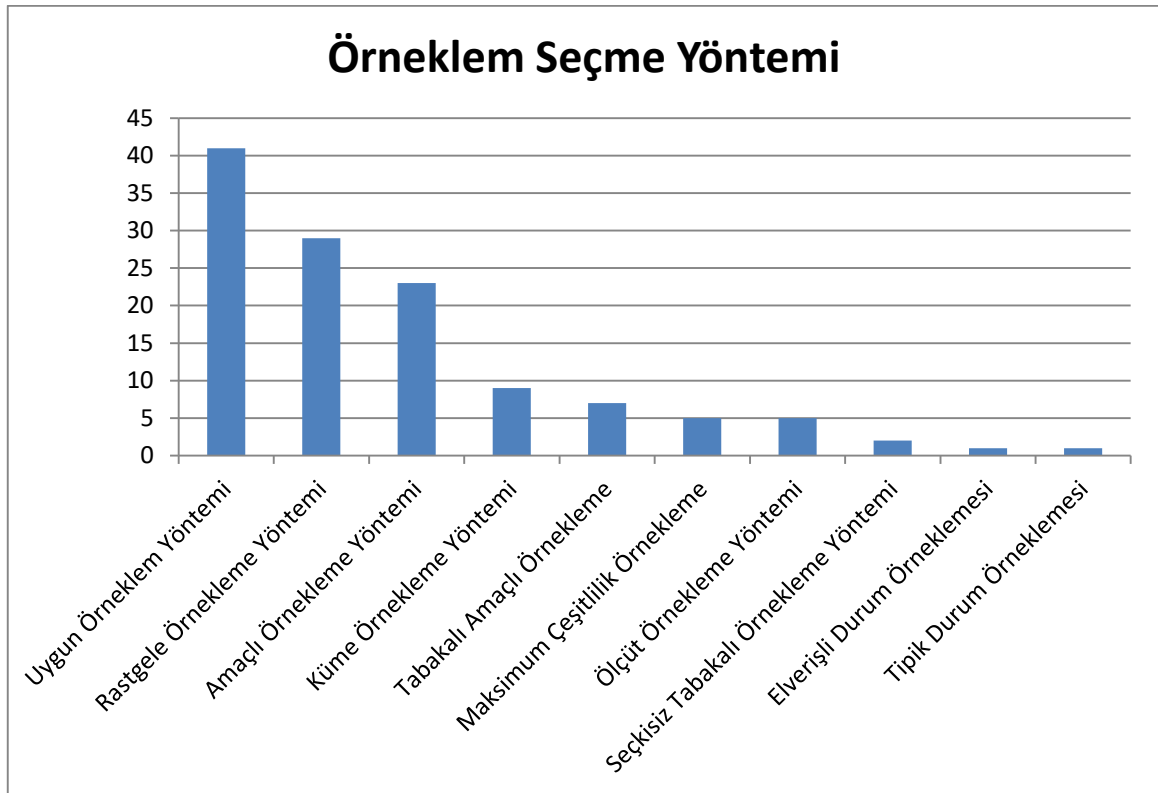
Grafik 10. Çalışmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Grafik 11’de, öğretmen ve öğretmen adaylarının örneklem gruplarına dâhil edildiği çalışmalar ayrıca gösterilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda Fen Bilgisi Öğretmenleri ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Çalışmaların tamamı düşünüldüğünde tüm çalışmaların 145 adedinin öğretmen ya da öğretmen adayları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.



Grafik 11. Öğretmen/Öğretmen Adayları İle Yapılan  alışmaların Dağılımları

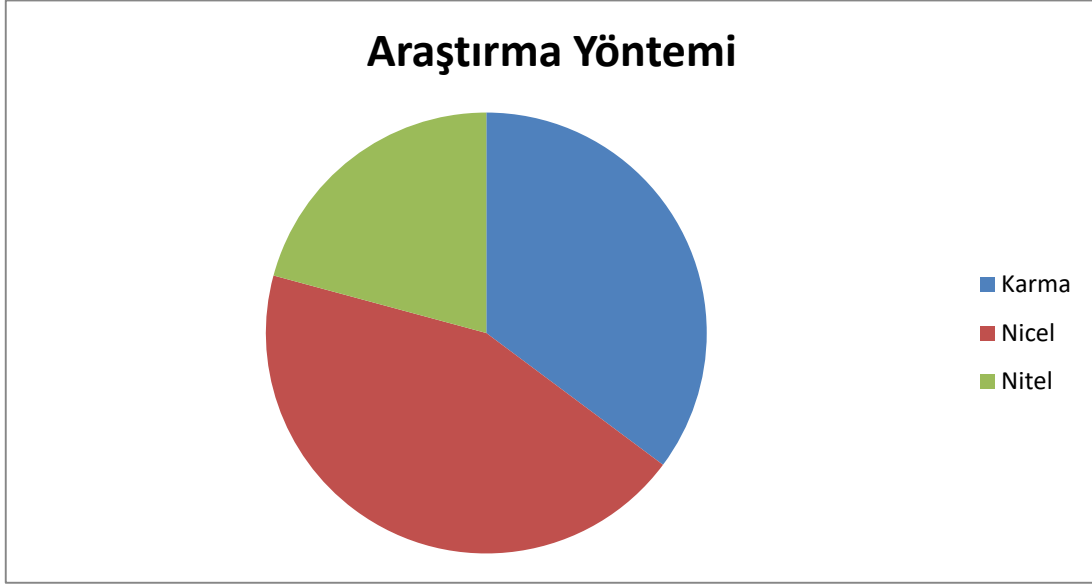
### 3.11. Çalışmaların  rneklem Seçim Yöntemlerine Göre Dağılımları



Grafik 12. Çalışmaların  rneklem Seçme Yöntemine Göre Dağılımları

Grafik 12’de görüldüğü üzere en fazla örneklem seçme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunun yanında rastgele örneklem yöntemi, amaçlı örnekleme yöntemi de en çok tercih edilen yöntemler arasında bulunmaktadır.

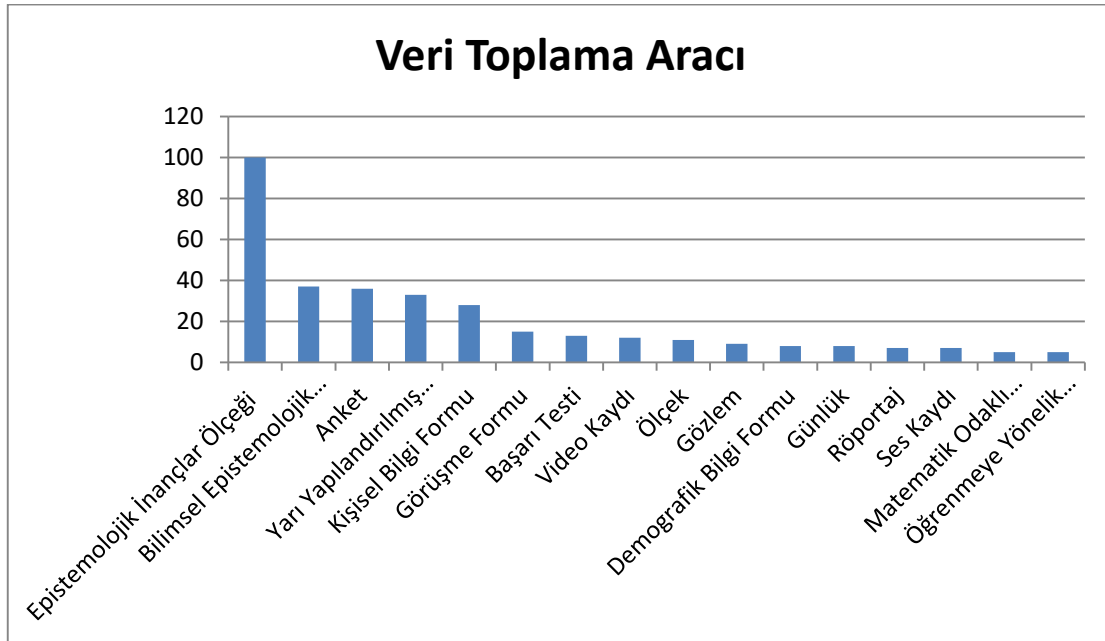
### 3.12. Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı



Grafik 13. Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde en fazla nicel araştırma yapıldığı görülmektedir. Grafik 13’de görüldüğü üzere nitel araştırmaların da yoğun bir şekilde yapıldığı aynı zamanda karma araştırmaların daha az oranda yapıldığı ortaya çıkmıştır.

### 3.13. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Grafik 14. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

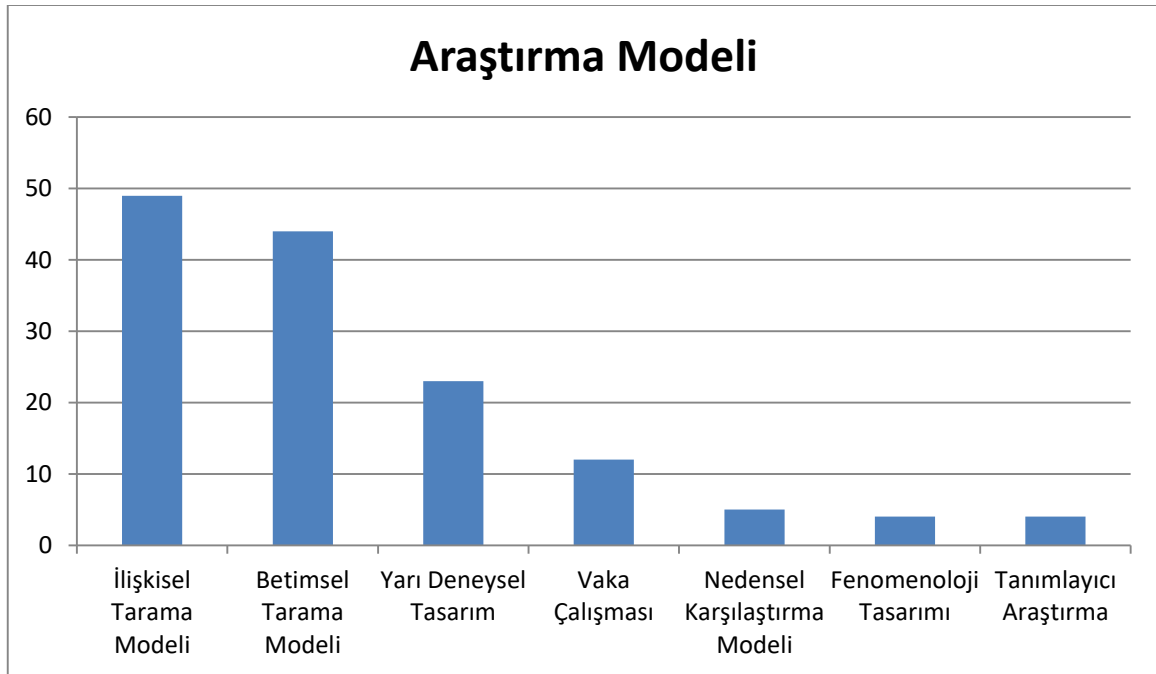
Grafik 14’de görüldüğü üzere veri toplama araçları arasında en fazla epistemolojik inanç ölçeği ön plana çıkmıştır. Çalışmalarda bilimsel epistemolojik inanç ölçeği, anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu gibi veri toplama araçları da kullanılmıştır.

Epistemolojik inanışların ortaya konulmasında özelleştirilmiş ölçekler de kullanılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre özel amaçlar için oluşturulan epistemolojik inanç ölçekleri şu şekildedir:

- Matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği,
- Öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ölçeği,
- Alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği,
- İnternete yönelik epistemolojik inanç ölçeği,
- Çocuklar için epistemolojik görüş ölçeği,
- Ortaokul öğrencileri epistemolojik inanç ölçeği,
- Sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç ölçeği

### 3.14. Çalışmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Çalışmalarda kullanılan araştırma modelleri incelendiğinde bazı modellerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu modeller ile ilgili veriler grafik 15’te gösterilmiştir. Araştırma modelleri incelendiğinde en fazla ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı, bu modeli yarı deneysel tasarım, tarama modeli, betimsel tarama modeli gibi modellerin takip ettiği görülmektedir.



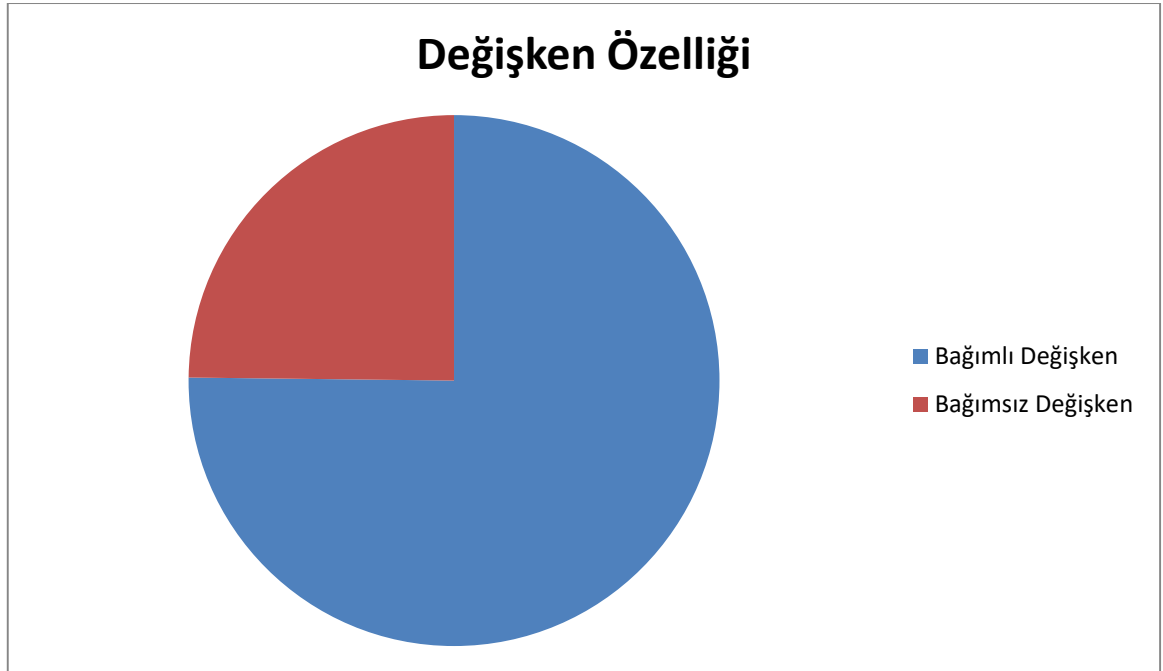
Grafik 15. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

### 3.15. Çalışmalarda Kullanılan Bağımsız Değişkenlerin Dağılımı

Çalışmalarda kullanılan bağımsız değişkenler Grafik 16’da gösterilmiştir. Bu grafikte ’de görüldüğü üzere en fazla tercih edilen bağımsız değişken cinsiyet olarak ön plana çıkmıştır. Bunun yanında epistemolojik inanç, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarı gibi bağımsız değişkenler de çalışmalarda çoğunlukla çalışılmıştır.



Grafik 16. Çalışmalarda Kullanılan Bağımsız Değişken Türleri

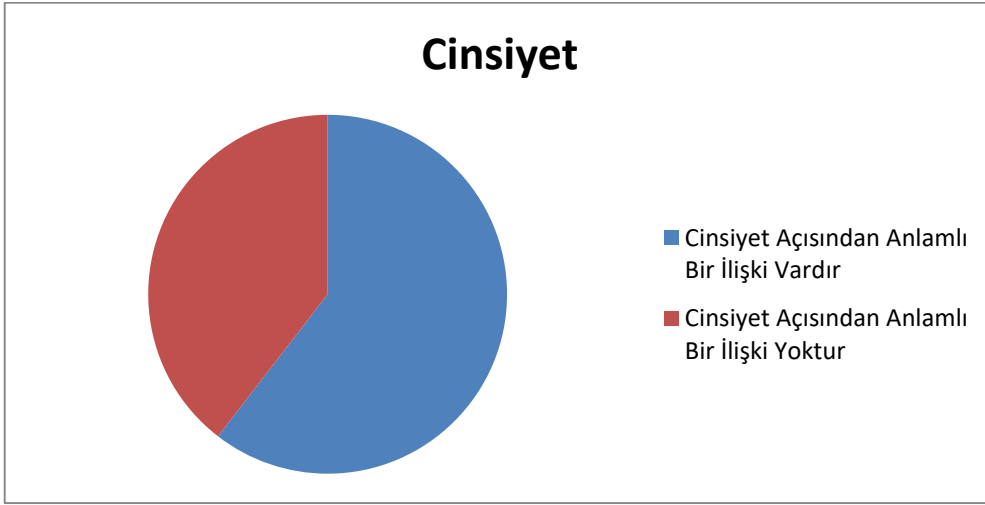


Grafik 17. Epistemolojik İnanç Değişkeninin Bağımlı ya da Bağımsız Değişken Olma Özelliğinin Dağılımı

Araştırma kapsamında 103 farklı çalışmada epistemolojik inançların bağımlı değişken olarak kullanıldığı görülmüştür. Grafik 17’de görüldüğü üzere 34 çalışmada epistemolojik inanç bağımsız değişken olarak incelenmiştir.

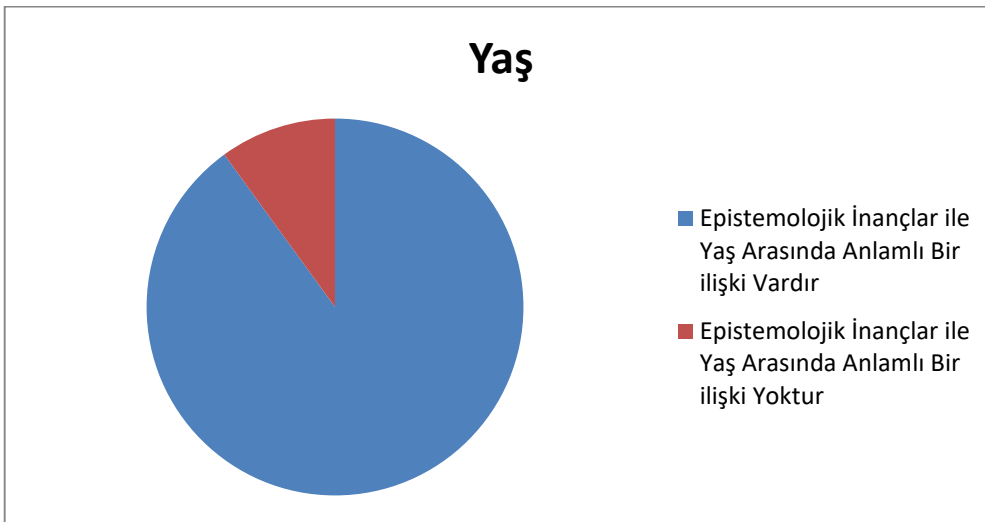
### 3.16. Çalışmalarda Kullanılan Bağımsız Değişkenlerin İncelenmesi

Çalışmaların büyük kısmında epistemolojik inanç bağımlı değişkeninin yaş, cinsiyet gibi çeşitli değişkenler ile ilişkileri incelenmiştir. Epistemolojik inanç bağımlı değişken iken cinsiyet bağımsız değişkeni ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar Grafik 18’de gösterilmiştir.



Grafik 18. Epistemolojik İnanç Değişkeni ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

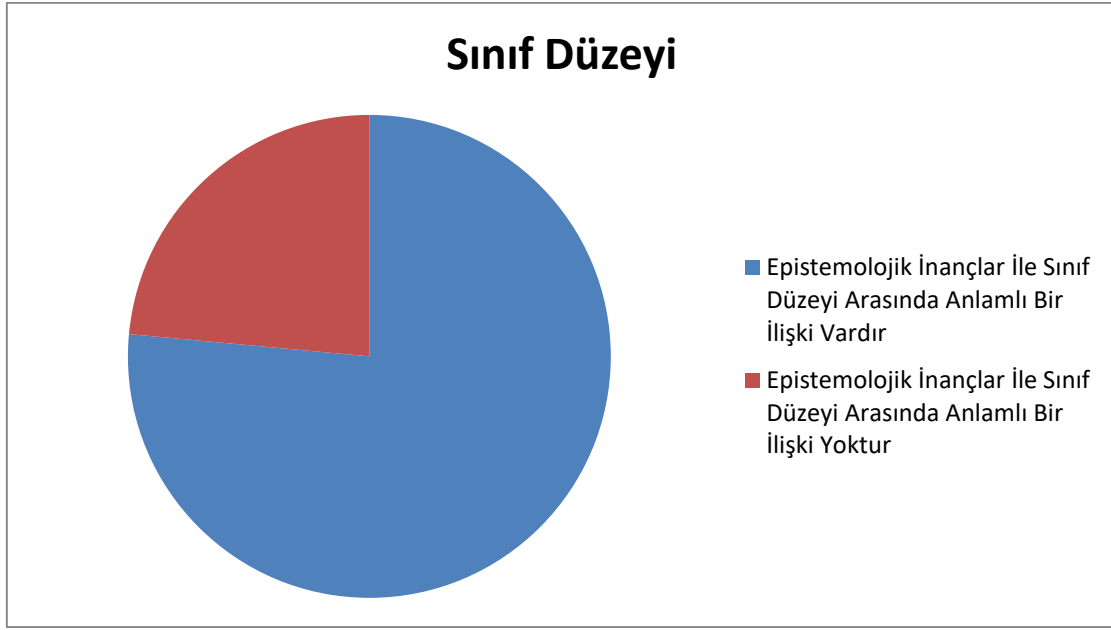
Epistemolojik inanç değişkeni ile ilişkisi incelenen değişkenler arasında birçok çalışmada yaş değişkeninin öne çıktığı görülmüştür. Yaş değişkeni ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını ifade eden değerler grafik 19’da gösterilmiştir.



Grafik 19. Epistemolojik İnanç Değişkeni ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi



Epistemolojik inançlar ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken ise sınıf düzeyi değişkenidir. Sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili verileri grafik 20’de görebilmek mümkündür.



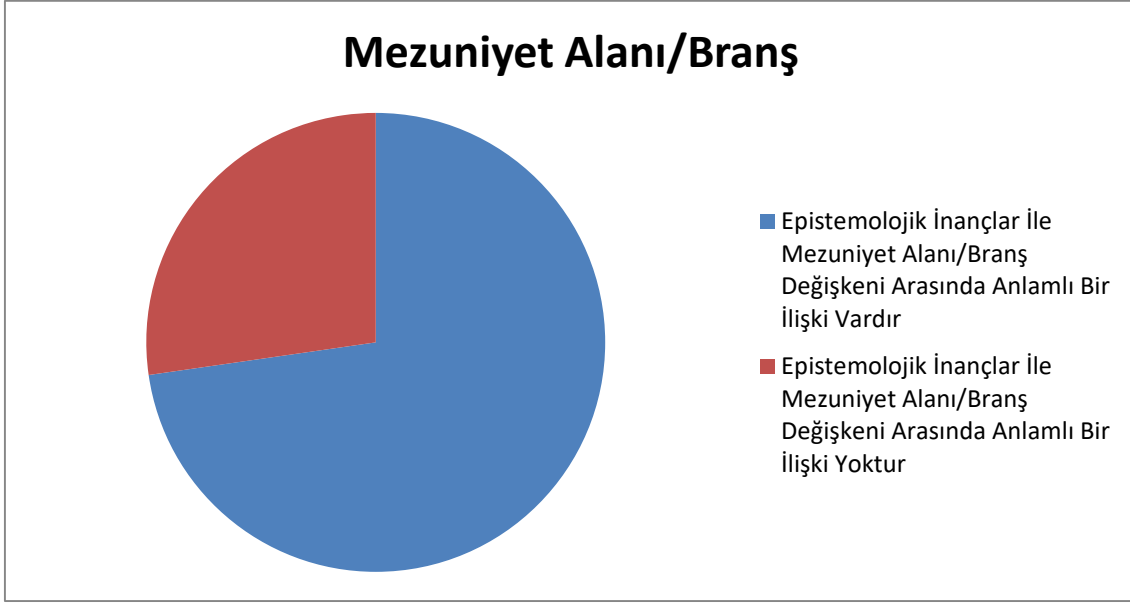
Grafik 20. Epistemolojik İnanç Değişkeni ile Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Epistemolojik inançlar ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanıldığı çalışmalar da yer bulunmaktadır. Söz konusu çalışmaların sonuçlarını gösteren grafik 21’de epistemolojik inançlar ile farklı öğretim yöntem ve teknikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı gösterilmiştir.



Grafik 20. Epistemolojik İnanç Değişkeni ile Öğretim Yöntem ve Teknikleri Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Epistemolojik inançların mezuniyet alanı/branş ile arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren çalışmaların sonuçları grafik 21’de ortaya konulmuştur.



Grafik 21. Epistemolojik İnançlar ile Mezuniyet/Branş Değişkeninin İncelenmesi

İncelenen çalışmaların bir kısmında epistemolojik inançlar ile başarı durumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda sonuçları Grafik 22’de görebilmek mümkündür.



Grafik 22. Epistemolojik İnanç Değişkeni ile Başarı Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırma kapsamında bu çalışmaların dışında epistemolojik inançlar ile öğrenme stilleri, lise türü, yapılandırmacı öğrenme, anne ya da baba eğitim durumları, öz yeterlik gibi bir dizi değişkenin ilişkisini inceleyen çalışmalar da yer almaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Epistemolojik inanç değişkeninin incelendiği bu çalışmada toplamda 286 farklı çalışma incelenmiştir. Epistemolojik inançların eğitim çalışmalarında nasıl yer aldığını belirlemek için yapılan bu çalışmada 3 farklı veri tabanı tercih edilmiştir. Söz konusu çalışmaları dahil etme aşamasında yerli makale çalışmaları için Dergi Park, son 5 yılda yapılan tezleri incelemek için YÖK Tez Merkezi, epistemolojik inançların yabancı literatürdeki yerini incelemek için ERIC veri tabanları araştırmaya dahil edilmiştir. YÖK Tez Merkezinden 78 çalışma, ERIC veri tabanından 160 çalışma, Dergi Park veri tabanından ise 48 çalışma araştırma kapsamında incelenmiştir. Üztemur vd. (2021), epistemolojik inançları inceledikleri çalışmada 2002 ile 2020 yılları arasında Türkiye’de yapılmış çalışmaları incelemiştir. Üztemur vd. (2021), 195 makale, 43 doktora tezi, 94 yüksek lisans tezi incelemiştir. Bu çalışmada ise çalışmalar türüne göre incelendiğinde çalışmalar içerisinde 208 tane makale bulunduğu görülmüştür. Kalan çalışmalar tez çalışması olup, bu tez çalışmalarının 59 tanesi yüksek lisans tezi, 19 tanesi ise doktora tezidir. Kaleci ve Yazıcı (2018), ise yaptıkları derleme çalışmasında 1970 ile 2011 yılları arasında yayınlanmış yerli ve yabancı toplam 274 çalışmayı incelemiştir.

Araştırma kapsamında uluslararası alanda yapılan yayınların Türkiye kökenli olup olmadığına bakılmıştır. Söz konusu çalışmaların ERIC veri tabanında bulunan sayıları incelendiğinde bu veri tabanında bulunan çalışmaların iki tanesinin karma, 51 tanesinin Türkiye kökenli, 107 tanesinin yabancı kökenli olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre ERIC gibi uluslararası geçerliliği olan bir veri tabanında bulunan epistemolojik inanç temalı yayınların yaklaşık olarak üçte birlik kısmı ülkemizden çıkmıştır. Bu sonuç ülkemiz adına sevindiricidir. Karma çalışmaların sayısının azlığı ise ülkemizden araştırmacıların dünya genelinde yapılan işbirliklerinin sayısının yetersiz olduğunu göstermektedir. Daha kesin sonuçlar için yabancı literatür ile ilgili diğer veri tabanlarını incelenmelidir. Ayrıca bu çalışmada Kaleci ve Yazıcı (2018) tarafından yapılan çalışmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kaleci ve Yazıcı (2018), yaptıkları çalışmada elde ettikleri çalışmaların yüzde 30 oranında yurt içi kökenli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırma kapsamında 2016 ile 2020 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmaların son yıllara doğru artış gösterdiği görülmüştür. Kaleci ve Yazıcı (2018), Üztemur vd. (2021), benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kaleci ve Yazıcı (2018) yaptığı çalışmada 1970 ile 2011 yılları arasındaki yayınları incelemiştir. Söz konusu çalışmada epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmüştür. Üztemur vd. (2021) yaptıkları çalışmada 2002 ile 2020 yılları arasındaki çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmada da son yıllarda epistemolojik inançlar ile ilgili yayın sayısında bir artış olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında çalışmalar amaçlarına göre de incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışmalarda en çok göze çarpan amaç, epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi (Kosa, 2018; Şendil ve Çelik, 2020; Shin ve Song, 2016) olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında epistemolojik inançlar ile cinsiyet (Zhu, 2019) ya da yaş (Markic, 2016) ile ilgili çalışmalar yine en fazla amaçlanan çalışmalar arasında yer almıştır. Bir ders temelinde epistemolojik inançların tespiti (Rott, 2020) ve akademik başarı (Özbay, 2018) ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi de yine sıklıkla araştırılan konular arasında yer

almaktadır. Tutum, ölçek çalışması, öğrenme öğretme yaklaşımları, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve bunların epistemolojik inançlar ile ilişkilerinin incelenmesi çalışmalarda en çok tercih edilen amaçlar arasında yer almaktadır.

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler araştırma kapsamında incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda en fazla tercih edilen anahtar kelimelerin, epistemolojik inançlar, epistemolojik inanç, epistemoloji, bilimsel epistemolojik inanç, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, bilimsel epistemolojik inançlar ve fen öğretimi olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileri, akademik başarı ve fen öğretimi yine en çok kullanılan anahtar kelimeler arasında göze çarpmaktadır. Epistemolojik inançlar ile ilgili farklı içerik analizi araştırmaları var olmakla birlikte bu araştırmalarda anahtar kelime yoğunluğu ile ilgili bir veriye rastlanmamıştır.

Bu araştırma kapsamında örneklem grupları da incelenmiştir. Örneklem büyüklükleri incelendiğinde nitel çalışmalarda tercih edilen araştırma modeline bağlı olarak düşük örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilmektedir. Nicel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmalarda örneklem gruplarının daha büyük olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük bir kısmının 101-300 örneklem aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında yine 301-500 arası örneklem seçimi de popüler bir örneklem seçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmalarda örneklem düzeylerinin öğretmenler ve öğretmen adayları bağlamında incelenmesi bu araştırmanın konuları arasında yer almıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında çalışmaların yarısından biraz fazla kısmının öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili olduğu görülmüştür. Mevcut 286 çalışmanın 145 tanesi öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaları kapsar. Epistemolojinin bilginin kökenleri ile yakın bağı ve aynı zamanda öğrenmeyi detaylandırma aşamasında kullanılabilir olması sayesinde öğretmenler ile ilgili çalışmalarda bu yoğunluğun ortaya çıktığı görülmüştür. Üztemur vd. (2021), yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar elde etmiş olup, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Üztemur vd. (2021), bu durumu üniversitelerde yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarına erişimin kolay olması olduğunu öne sürmüştür. Karhan, (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarını cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi değişkenler açısından incelemiştir. Kanadlı, ve Akay, (2019), meta analiz çalışması kapsamında epistemolojik inançlar ile ilgili 2005 ile 2017 yılları arasındaki yayınları incelemişlerdir. Bunun sonucunda çalışmaya katılan örneklem grubunun büyük oranda üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarından oluştuğu görülmüştür. Epistemolojik inançların daha çok eğitim ve öğrenme ile ilgili bir yapı olması nedeni ile öğretmen ve üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik bölümlerinde okuyan öğrencilerin seçilmesinin tercih edilmesi beklenen bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların aynı zamanda kendi içerisinde de sınıflandırılması yapılmıştır. Yapılan incelemede en çok tercih edilen örneklem grubu olarak fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının ön plana çıktığı görülmüştür. Epistemolojik inanç çalışmaları incelendiğinde eskiden beri fen bilimleri öğretmenlerini hedef alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Hashweh, (1985) yaptığı çalışmada Fen bilgisi öğretmenlerini epistemolojik inanç bağlamında incelemiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin ve aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin de bu aşamada en çok tercih edilen örneklem grupları arasında yer aldığı görülür. Matematik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin beden eğitimi branşından sonra yer alması ilginç bir sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Üztemur vd. (2021), yaptıkları çalışmada yayınları çalışma alanına ve çalışma gruplarına göre incelemişler ve fen bilimleri alanının epistemolojik inançlar ile ilgili araştırmalarda büyük bir yekun tuttuğunu göstermişlerdir.

Örnekleme düzeyleri mezuniyet ve eğitim durumlarına bağlı olarak da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda en çok örnekleme düzeyinin açık ara yükseköğretim seviyesinde olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise ortaokul grubu yer alır. Lise öğrencilerinin nispeten daha az tercih edildiği görülmüştür. Yine ilköğretim seviyesinde yeterli çalışmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenleri arasında yükseköğretim örnekleme grubunun daha kolay ulaşılabilir olması aynı zamanda ilköğretim seviyesinde ölçekler ile veri toplamanın zorlukları gösterilmektedir. Buna rağmen az da olsa ilköğretim seviyesinde de çalışmalar vardır. İlköğretim seviyesinde yapılan bir çalışmada çocukların epistemolojik inançları bilginin otoritesi bağlamında incelenmiştir (Sandoval & Çam, 2011). Araştırmada ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin fen bilimleri kavramları hakkında epistemolojik yapıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Örnekleme seçim yöntemleri incelendiğinde ise uygun örnekleme yöntemi en fazla tercih edilen örnekleme yöntemidir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacılar tarafından sonuçlarına en az güvenilen buna rağmen en çok tercih edilen örnekleme seçme yöntemleri arasında yer alır (Büyüköztürk vd. 2017). Yine çok tercih edilen örnekleme yöntemleri arasında rastgele örnekleme yöntemi ve amaçlı örnekleme yöntemi yer almaktadır. Küme örnekleme yöntemi ve tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi sık kullanılan yöntemler arasında bulunur. Kanadlı ve Akay (2019) yaptıkları meta analiz çalışmasında örnekleme seçim yöntemlerini incelemişler ve en çok olasılıksız örnekleme yöntemlerinin kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır.

Çalışmalarda en fazla nicel yöntem tercih edilmiştir. Son dönemde karma yöntemlerin de sıklıkla tercih edildiği söylenebilir. Nitel çalışmaların mevcut çalışmalar arasında en az oranda olduğu görülmüştür. Çalışmaların yüzde 44 kadarı nicel araştırmalar yüzde 35 kadarı karma araştırmalar, yüzde 21 ise nitel araştırmalardan oluşmaktadır. Üztemur vd. (2021), yaptıkları çalışmada ise yüzde 70 oranında nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üztemur vd. (2021)'e göre bu durumun nedeni nitel araştırmaların zaman ve maliyet açısından daha zor olduğu şeklindedir. Kaleci ve Yazıcı (2018), benzer şekilde yaptıkları çalışmada nicel çalışmaların en yoğun olarak tercih edildiğini ortaya koymuşlardır. Epistemolojik inançların doğası gereği, nitel araştırmalara nicel araştırmaların eşlik ettiği karma yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Chan & Eliot, 2004). Lunn ve diğerleri (2017) epistemolojik inançları tespit etmek için nitel bir yöntem olan çiz yaz ve anlat yöntemini uygulamışlar ve bu yöntemin epistemolojik inançları daha derinlemesine anlamaya imkan tanıdığını ifade etmişlerdir.

Epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde söz konusu çalışmalarda birçok farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. En çok kullanılan ölçek türü olarak epistemolojik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği de en çok tercih edilen ölçekler arasında yer alır. Anket en çok tercih edilen ölçme araçları arasında yer almaktadır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu en çok kullanılan ölçme araçları arasında bulunmaktadır. Bu veri toplama araçlarının dışında epistemolojik inançların tespiti için hazırlanmış özel ölçekler de bulunmaktadır. Bunlar arasında matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği (Durdu, 2018), öğrenmeye yönelik epistemolojik inanç ölçeği (Şahin, 2020), alan odaklı epistemolojik inanç ölçeği (Yalçın, 2019), internete yönelik epistemolojik inanç ölçeği (Kalaman vd., 2019), çocuklar için epistemolojik inanç ölçeği (Güneş vd. 2018), ortaokul öğrencileri için epistemolojik inanç ölçeği (Kızılcapan ve Bektaş, 2020), sosyal medyaya özgü epistemolojik inanç ölçeği (Celik, 2020), farklı disiplinlerde epistemolojik inançları daha iyi ölçmek için kullanılan ölçekler arasında yer almaktadır.

Araştırmada çalışmaların araştırma modelleri de dikkate alınmıştır. Bu amaçla yapılan inceleme sonucunda en fazla ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı, bunu takiben betimsel tarama modellerinin ve yarı deneysel tasarım modellerinin ön plana çıkan modeller arasında bulunduğu tespit edilmiştir. Vaka çalışması, nedensel karşılaştırma modeli de tercih edilen modeller arasında yer alır. Epistemolojik inançların doğası gereği daha bütüncül bir bakış açısı yakalamak için, Bahcivan (2019), epistemolojik inanç çalışmalarının durum çalışması gibi nitel araştırma modelleri ile desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bahcivan, (2016) yine başka bir çalışmasında da nicel araştırma yöntemleri ile epistemolojik inançların tespitinin her zaman mümkün olmadığını, nitel araştırma yöntemlerine de ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Aynı zamanda araştırma kapsamında çalışmalarda kullanılan bağımsız değişkenler de incelenmiştir. Epistemolojik inançlar ile ilgili bu araştırmada bulgulara bakıldığında en fazla tercih edilen bağımsız değişkenin cinsiyet değişkeni olduğu ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inanç, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarı, anne baba eğitim düzeyi, bölüm ve eğitim durumu gibi bağımsız değişkenler diğer incelenen değişkenler olarak yer almaktadır. Karhan, (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye ve bu inanç durumlarının cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi değişkenler ile ilişkisini tespit etmeye çalışmıştır. Çalışma sonunda, epistemolojik inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmaz iken, epistemolojik inançların kıdeme göre farklılaştığı, mezuniyet durumunun epistemolojik inançları etkilediği görülmüştür. Sapancı'nın (2012) yaptığı çalışmada, epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönünde inanç ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu yönünde inanç seviyelerinin öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça arttığı görülmüştür. Epistemolojik bir alt boyut olan tek bir doğru olduğu inancı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışma dışında epistemolojik inançların farklı bağımsız değişkenler ile ilişkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bazı araştırmalarda epistemolojik inanç bağımsız değişken olarak kullanılmış, bazı araştırmalarda ise epistemolojik inanç bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Epistemolojik inançların bağımlı değişken olarak kullanıldığı çalışmalar bağımsız değişken olarak kullanıldığı çalışmaların üç katından fazla olduğu bu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

Araştırma kapsamında çalışmaların sonuçları da incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışma sonuçları birbirine benzeyen nitelikte olanlar açısından bir araya getirilmiştir. Söz konusu inceleme sonucunda birçok çalışmada epistemolojik inanç ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak epistemolojik inançların büyük oranda cinsiyet üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Kanadlı ve Akay (2019), yaptıkları meta analiz çalışmasında 2005 ile 2017 yılları arasında yapılmış 37 çalışma üzerinden cinsiyet ile epistemolojik inanç arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonunda toplam epistemolojik inanç puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; kadınların epistemolojik inanç seviyesinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Eroğlu ve Güven (2006) in yaptıkları çalışmada ise kız öğrencilerde epistemolojik inancın bir alt boyutu olan öğrenmenin çabaya bağlı olduğu yönünde erkek öğrencilere göre daha yüksek bir inanış olduğu tespit edilmiştir.

Epistemolojik inançlar ile yaş arasında da anlamlı bir ilişki olup olmadığı yine araştırma kapsamında incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda birçok çalışmada epistemolojik inançlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yine çalışmalarda var olan epistemolojik inançlar ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. İnceleme sonucunda epistemolojik inançlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade eden çalışma sayısı iki değişken arasında bir ilişki olmadığını ifade eden çalışma sayısından daha fazladır. Epistemolojik inançlar ile yaş değişkeni arasında ilişki olup olmadığını inceleyen bir



meta analiz çalışmasında, epistemolojik inançlar ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya koyulmuştur (Alpaslan vd., 2017).

Bu araştırma kapsamında çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile birlikte epistemolojik inançlarda değişim olup olmadığı da incelenmiştir. Sonuç olarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmada epistemolojik inançlar ile eğitim yaklaşımları da incelenmiştir. Söz konusu çalışmalara bakıldığında yapılandırmacı anlayışın incelendiği tüm çalışmalarda epistemolojik inançlar ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu anlamlı ilişkinin her zaman pozitif yönde olduğu görülmüştür. Alan yazında epistemolojik inanç ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar vardır (Hashweh, 1996).

Yapılan çalışmalar mezuniyet alanı/branş değişkeni anlamında incelendiğinde yine epistemolojik inançlar ile mezuniyet alanı/branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların büyük bir kısmında mezuniyet alanı/branş değişkeni ile epistemolojik inançlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun aksine ifadeler de vardır. Örneğin Akyıldız ve Akpunar (2018) yaptıkları çalışmada epistemolojik inanç ile mezuniyet alanı/branş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Başarı durumunu konu alan çalışmaların yüzde 87'lik kısmı epistemolojik inançlar ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür çalışmaların çok az kısmında epistemolojik inançlar ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kanadlı ve Akay (2019), meta analiz kapsamında epistemolojik inanç ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan meta analiz çalışması sonucu epistemolojik inançlar ve başarı arasında pozitif yönde küçük düzeyde bir etki bulunmakla birlikte bu etki anlamlı değildir. Sapancı (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak epistemolojik inanç değişkeninin alt boyutları olan öğrenmeni çabaya bağlı olduğu yönünde inanç ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Epistemolojik inançların bir diğer alt boyutu olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inanç ile başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, tek bir doğrunun olduğuna yönelik epistemolojik inanç alt boyutu ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre epistemolojik inanç ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kaleci ve Yazıcı (2018), yaptıkları çalışmada ise öğretim stilleri ile ilgili fazla çalışma olmadığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmanın 2011 yılında yapılmış olması gerçeğinden hareketle son 10 yıl içerisinde öğretim stilleri ile epistemolojik inançların ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısında artış vardır. Bunun yanında epistemolojik inançlar ile lise türü, anne ya da baba eğitim durumları, öz yeterlilik gibi değişkenler arasında da anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak araştırmacılara ve karar vericilere yönelik önerilerde bulunmak mümkündür. Gerek bundan sonraki çalışmalara yol gösterici olması gerekse de mevcut çalışmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi açısından bu öneriler değerlidir. Araştırma sonucunda sunulan öneriler maddeler halinde listelenmiştir:

- Araştırma sonucunda epistemolojik inançlar ile ilgili yabancı literatürde Türkiye kökenli çalışma sayısı çok sayıda olmakla birlikte karma çalışmalar çok azdır. Bu nedenle araştırmacıların karma çalışmalara yönlendirilmesi, uluslar arası işbirliklerinin teşvik edilmesi önerilmektedir.

- Tez çalışmaları incelendiğinde bazı ana bilim dallarında yoğunluk olduğu görülmektedir. Bunun yanında bazı ana bilim dallarında çalışma sayısının yetersiz kaldığı söylenebilir. Özellikle öğretmen yetiştirme amacı taşıyan eğitim fakültelerinde daha fazla ana bilim dalında çalışma yapılması, alanda yapılan çalışmaların homojen bir dağılımının elde edilmesi önemli görülmektedir.
- Çalışmaların amaçları incelendiğine bazı alanlarda yoğunluk olduğu söylenebilir. Örneğin birçok çalışmada epistemolojik inançlar ile cinsiyet, yaş ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda yoğunlaşılan alanların yerine daha az çalışılmış alanlara araştırmacıların yönlendirilmesi önerilmektedir.
- Çalışmalar incelendiğinde Fen bilimleri alanında bir yoğunluk olduğu söylenebilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenliği de en çok çalışılan örneklem düzeyi olarak görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenliği bölümü de epistemolojik inançların yoğun olarak incelendiği bir örneklem düzeyi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların çalışmalarında diğer öğretmenlik bölümlerini de göz önüne alması öneriler arasında yer almaktadır.
- Çalışmalarda ilkökul seviyesinde yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmacıların bu örneklem düzeyinde uygun araştırma yöntemleri ile çalışmalar yapması önerilmektedir.
- Çalışmalarda kolay ulaşılabilir örneklem yönteminin kullanılması sonuçların genellenebilirliği açısından tercih edilmez. Bu nedenle örneklemin evrene genellenebilirlik seviyesini daha yüksek tutabilmek için seçkisiz örneklem yöntemlerinin tercih edilmesi önerilmektedir.
- Çalışmalarda belirli bir derse ya da belirli bir örneklem grubuna yönelik özel ölçekler geliştirilmiştir. Fakat geliştirilen ölçekler arasında uzaktan eğitime yönelik özel bir ölçek bulunmadığından dolayı araştırmacılar uzaktan eğitimde epistemolojik inanç seviyelerini ölçmeye yönelik ölçekler geliştirerek alanın gelişmesine katkıda bulunabilirler.

## KAYNAKÇA

- Akyıldız, T. Y., & Akpunar, B. Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 110-123.
- Alpaslan, M. M., Yalvac, B., & Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and self-regulated learning. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 48-67.
- Bahçıvan, E. (2016). Investigating the relationships among PSTs' teaching beliefs: are epistemological beliefs central?. *Educational Studies*, 42(2), 221-238.
- Bahçıvan, E. (2019). Examining the structural relations among psts' scientific epistemological beliefs, epistemic emotions and argumentativeness: sample from Turkey. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(3), 271-280.

- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G., & Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing an holistic conceptualisation of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 1-16.
- Buehl, M., M. & Alexander, P., A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review*, 13(4), 385-418
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Celik, I. (2020). Social media-specific epistemological beliefs: a scale development study. *Journal of Educational Computing Research*, 58(2), 478-501.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi felsefesi*. Say Yayınları.
- Chan\*, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123-142.
- Deryakulu, D. (2017). *Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), Eğitimde bireysel farklılıklar içinde (s. 253-280)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Deryakulu, D. & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.
- Durdu, Y. (2018). *Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Özbay, H.,E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının bilimsel epistemolojik inançlar ve zihinsel risk alma davranışları ile ilişkisinin incelenmesi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 295-312.
- Günes, G., Sahin, V., Tasdan, A. B., & Erkan, S. (2018). Mathematical modeling of preschool children's epistemological views. *Critical Questions in Education*, 9(2), 117-136.
- Hashweh, M.Z. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8, 229-249.

- Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching: the Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- İlgaz, H. (2018). Bireysel farklılıklar kapsamında çevrimiçi öğrenme araştırmalarına ilişkin sistematik bir derleme. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4).
- Kalaman, S., Keklik, C., & Özkul, R. (2019). Türkiye'nin Akdeniz Bölgesi'ndeki ortaokul öğrencilerinin internete yönelik epistemolojik inançları. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (12), 33-43.
- Kaleci, F., & Yazıcı, E. (2018). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.
- Kanadlı, S., & Akay, C. (2019). Schommer'in epistemolojik inançlar modelinin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi: Bir meta-analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. Bolu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi
- Kızıkcapan, O., & Bektas, O (2020). Ortaokul öğrencileri için fene yönelik epistemolojik inanç ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2173-2185.
- Kosa, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyi: ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Lunn Brownlee, J., Curtis, E., Spooner-Lane, R., & Feucht, F. (2017). Understanding children's epistemic beliefs in elementary education. *Education 3-13*, 45(2), 191-208.
- Markic, S., Eilks, I., Mamlok-Naaman, R., Hugerat, M., Kortam, N., Dkeidek, I., & Hofstein, A. (2016). One country, two cultures—A multi-perspective view on Israeli chemistry teachers' beliefs about teaching and learning. *Teachers and Teaching*, 22(2), 131-147.
- Öztürk, A. B. (2017). Piaget'nin genetik epistemolojisi, Carnap ve mantık ile matematiğin temelleri sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, VII, 1, 253-267.

- Rott, B. (2020). Teachers' behaviors, epistemological beliefs, and their interplay in lessons on the topic of problem solving. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(5), 903-924.
- Sandoval, W. A., & Çam, A. (2011). Elementary children's judgments of the epistemic status of sources of justification. *Science Education*, 95(3), 383-408.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(01), 311-331.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educ Psychol Rev*, 6(4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs and academic performance of middle school students, *The Elementary School Journal*, 105(3), 289-303, 10.1086/428745.
- Shin, S., & Song, H. D. (2016). Finding the optimal scaffoldings for learners' epistemological beliefs during ill-structured problem solving. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 2032-2047.
- Sozibilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. *In Science Education Research and Practice in Europe* (pp. 341-374).
- Şahin, A. (2020). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının öğretme yaklaşımlarına yönelik görüşleri ile öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Şendil, C. & Çelik, C. (2020). Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeyi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 122-132.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52.
- Topkaya, E., & Çelik, H. (2009). Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321.
- Üztemur, S., Sevigen, E., Arıkan, B., & Çelik, V. G. (2021). Eğitimde Epistemolojik İnançlar: Türkiye Bağlamını Esas Alan Bir İçerik Analizi (2002-2020). *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(1), 1-19.
- Yalçın, F. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, eğitim programı tasarım tercihleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Bolu, Abant İzzet Baysal

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayınları

Zhu, Y. (2019). *How Chinese students' scientific competencies are influenced by their attitudes?*. International Journal of Science Education, 41(15), 2094-2112.

#### EK-1 Yayın Sınıflama Formu

<b>EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR YAYIN SINIFLAMA FORMU</b>
<b>YAYIN KÜNYESİ</b>



<b>Başlık</b>	<i>2016 ile 2020 yılları arasında yayınlanmış eğitim araştırmalarında epistemolojik inançların incelenmesi</i>		
<b>Yılı</b>	2021		
<b>Yayın Dili</b>	<input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce		
<b>Araştırma Özellikleri</b>			
<b>Veri Tabanı</b>	<input type="checkbox"/> YÖK Tez Merkezi <input type="checkbox"/> Dergipark <input type="checkbox"/> ERIC		
<b>Yıl</b>	<input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 <input type="checkbox"/> 2018 <input type="checkbox"/> 2019 <input type="checkbox"/> 2020		
<b>Dil</b>	<input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce		
<b>Yayın Türü</b>	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi	<input type="checkbox"/> Araştırma Makalesi	
<b>Yapıldığı Ülke</b>	<input type="checkbox"/> Türkiye	<input type="checkbox"/> Yurt dışı	<input type="checkbox"/> Karma
<b>Dili</b>	<input type="checkbox"/> Türkçe	<input type="checkbox"/> İngilizce	
<b>( Tezler İçin ) Yapıldığı Üniversite</b>	<input type="checkbox"/> Marmara Üniversitesi <input type="checkbox"/> Ortadoğu Teknik Üniversitesi <input type="checkbox"/> Erciyes Üniversitesi <input type="checkbox"/> Fırat Üniversitesi <input type="checkbox"/> Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi <input type="checkbox"/> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi <input type="checkbox"/> Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi <input type="checkbox"/> Çanakkale 18 Mart Üniversitesi <input type="checkbox"/> Afyon Kocatepe Üniversitesi <input type="checkbox"/> Balıkesir Üniversitesi		

	<input type="checkbox"/> Cumhuriyet Üniversitesi <input type="checkbox"/> Gazi Üniversitesi <input type="checkbox"/> Gaziantep Üniversitesi <input type="checkbox"/> İnönü Üniversitesi <input type="checkbox"/> İstanbul Aydın Üniversitesi <input type="checkbox"/> İstanbul Üniversitesi <input type="checkbox"/> Pamukkale Üniversitesi <input type="checkbox"/> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
<b>( Tezler İçin ) Yapıldığı Ana Bilim Dalı</b>	<input type="checkbox"/> Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> İlköğretim Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> İlköğretim Eğitimi Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim dalı <input type="checkbox"/> Temel Eğitim Ana Bilim dalı
<b>Çalışmanın Amacı</b>	<input type="checkbox"/> Epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi <input type="checkbox"/> Cinsiyet <input type="checkbox"/> Yaş <input type="checkbox"/> Akademik başarı <input type="checkbox"/> Belirli bir derse yönelik çalışmalar <input type="checkbox"/> Tutum <input type="checkbox"/> Ölçek çalışması <input type="checkbox"/> Öğrenme öğretme yaklaşımları

	<input type="checkbox"/> Argümantasyon tabanlı öğrenme <input type="checkbox"/> Öğrenme stilleri <input type="checkbox"/> Diğer
<b>Kullanılan Anahtar Kelimeler</b>	<input type="checkbox"/> Epistemolojik İnançlar <input type="checkbox"/> Epistemolojik İnanç <input type="checkbox"/> Epistemoloji <input type="checkbox"/> Bilimsel Epistemolojik İnanç <input type="checkbox"/> Öğretmen Adayları <input type="checkbox"/> Öğretmen Eğitimi <input type="checkbox"/> Bilimsel Epistemolojik İnançlar <input type="checkbox"/> Fen Eğitimi <input type="checkbox"/> Ortaokul Öğrencileri <input type="checkbox"/> Akademik Başarı <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğretmen Adayları <input type="checkbox"/> Yapısal Eşitlik Modellemesi <input type="checkbox"/> Bilimin Doğası <input type="checkbox"/> Tutum <input type="checkbox"/> İnançlar <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmeni
<b>Örneklem Büyüklüğü</b>	<input type="checkbox"/> 1-10 arası <input type="checkbox"/> 11-30 arası <input type="checkbox"/> 31-50 arası <input type="checkbox"/> 51-100 arası <input type="checkbox"/> 101-300 arası <input type="checkbox"/> 301-500 arası <input type="checkbox"/> 501-1000 arası <input type="checkbox"/> 1001 ve üzeri
<b>Örneklem Düzeyi</b>	<input type="checkbox"/> Yükseköğretim <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Mezun <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Diğer

<b>Öğretmen/Öğretmen Adayları ile Yapılan Çalışmalarda Branş Bazında Dağılım</b>	<input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Sınıf Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Matematik Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler Öğretmenliği <input type="checkbox"/> İngilizce Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Türkçe Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Biyoloji Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Diğer
<b>Örneklem Seçme Yöntemi</b>	<input type="checkbox"/> Uygun Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Rastgele Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Amaçlı Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Küme Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Tabakalı Amaçlı Örneklem <input type="checkbox"/> Maksimum Çeşitlilik Örneklem <input type="checkbox"/> Ölçüt Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Seçkisiz Tabakalı Örneklem Yöntemi <input type="checkbox"/> Elverişli Durum Örneklemesi <input type="checkbox"/> Tipik Durum Örneklemesi
<b>Araştırma Yöntemi</b>	<input type="checkbox"/> Nicel <input type="checkbox"/> Nitel <input type="checkbox"/> Karma
<b>Araştırma Modeli</b>	<input type="checkbox"/> İlişkisel Tarama Modeli <input type="checkbox"/> Betimsel Tarama Modeli <input type="checkbox"/> Yarı Deneysel Tasarım <input type="checkbox"/> Vaka Çalışması

	<input type="checkbox"/> Nedensel Karşılaştırma Modeli <input type="checkbox"/> Fenomenoloji Tasarımı <input type="checkbox"/> Tanımlayıcı Araştırma
<b>Veri Toplama Araçları</b>	<input type="checkbox"/> Epistemolojik İnançlar Ölçeği <input type="checkbox"/> Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği <input type="checkbox"/> Anket <input type="checkbox"/> Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu <input type="checkbox"/> Kişisel Bilgi Formu <input type="checkbox"/> Görüşme Formu <input type="checkbox"/> Başarı Testi <input type="checkbox"/> Video Kaydı <input type="checkbox"/> Ölçek <input type="checkbox"/> Gözlem <input type="checkbox"/> Demografik Bilgi Formu <input type="checkbox"/> Günlük <input type="checkbox"/> Röportaj <input type="checkbox"/> Ses Kaydı <input type="checkbox"/> Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği <input type="checkbox"/> Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnanç Ölçeği
<b>Bağımsız Değişken</b>	<input type="checkbox"/> Cinsiyet <input type="checkbox"/> Epistemolojik İnanç <input type="checkbox"/> Sınıf Düzeyi <input type="checkbox"/> Yaş <input type="checkbox"/> Akademik Başarı <input type="checkbox"/> Anne Baba Eğitim Düzeyi <input type="checkbox"/> Bölüm

	<input type="checkbox"/> Eğitim Durumu <input type="checkbox"/> Argümantasyon Yöntemi <input type="checkbox"/> Baba Eğitim Durumu <input type="checkbox"/> Branş <input type="checkbox"/> Kıdem <input type="checkbox"/> Mezun Olunan Lise <input type="checkbox"/> Öğrenme Stilleri
<b>Epistemolojik İnanç Özelliğinin Bağımlı ya da Bağımsız Değişken Olma Özelliği</b>	<input type="checkbox"/> Bağımlı Değişken <input type="checkbox"/> Bağımsız Değişken
<b>Epistemolojik İnanç ile Birlikte İncelenen Değişkenler</b>	<input type="checkbox"/> Cinsiyet <input type="checkbox"/> Yaş <input type="checkbox"/> Sınıf Düzeyi <input type="checkbox"/> Öğretim Yöntem ve Teknikleri <input type="checkbox"/> Mezuniyet Alanı/Branş <input type="checkbox"/> Başarı Durumu <input type="checkbox"/> Öğrenme Stilleri