

# KARAEELMAS

## Journal of Educational Sciences

Volume 9, Issue 2, December 2021

International Refereed Journal

### Editor

*Prof.Dr. Soner YAVUZ*

### Associate Editors

*Assoc.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ*

*Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ*





International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi  
Karaelmas Journal of Educational  
Sciences



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

**Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi / Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University**

*Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University*

**Sorumlu Müdür / Publishing Manager**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty*

**Yönetim Yeri / Head Office**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye*

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye*

**İnternet Adresi / Web Address**

*<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>*

**Editör / Editor**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi*

**Yayın Türü / Publication Type**

*Uluslararası Süreli / International Periodical*

*Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December*

---

## Odak ve Kapsam / Focus and Scope

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

---

## Focus and Scope / Odak ve Kapsam

---

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

---

---

## Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

---

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

---

## Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

---

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

---

## Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

---

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

---

## Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

---

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

---

## Yayım İzni / Subscriptions

---

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

---

## Permission Request / Yayım İzni

---

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

---

## Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları

---

INDEX COPERNICUS  
INTERNATIONAL



Google  
scholar

Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

---





International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi  
Karaelmas Journal of Educational  
Sciences



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

**Editor in Chief / Editör**

*Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

**Associate Editors / Editör Yardımcıları**

*Assoc. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj*

*Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*

*Secretariat-String-Layout / Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj*

**Section Editors / Bölüm Editörleri**

*Assist. Prof. Dr. Bayram GÖKBULUT*

*Educational Sciences*

*Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN*

*Eğitim Bilimleri*

*Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER*

*Education in Early Childhood*

*Erken Çocukluk Eğitimi*

*Prof. Dr. Soner YAVUZ*

*Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi*

*Prof. Dr. Naim UZUN*

*Biology Education / Biyoloji Eğitimi*

*Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN*

*Physics Education / Fizik Eğitimi*

*Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU*

*Educational Technologies*

*Öğretim Teknolojileri*

---

**International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu**

---

<i>Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Dr. Ana Rita MOTA</i>	<i>Faculdade De Ciências Da Universidade Do Porto, Portugal</i>
<i>Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Austin N. NOSIKE</i>	<i>Metropolitan International University, Uganda</i>
<i>Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Dr. Bayram GÖKBULUT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Canan NAKİBOĞLU</i>	<i>Balıkesir University, Turkey</i>
<i>Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Dr. Gizem ÖZER</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Dr. Jacinta A. OPARA</i>	<i>Kampala International University, Uganda</i>
<i>Dr. Jiwon LEE</i>	<i>Korea National University Of Education, Korea</i>
<i>Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Kelly MILLER</i>	<i>Harvard University, USA</i>
<i>Dr. Melody N. MODEBELU</i>	<i>Michael Okpara University Of Africultur, Nigeria</i>
<i>Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Dr. Nasser MANSOUR</i>	<i>Exeter University, England</i>
<i>Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Selçuk TURAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Namık Kemal University, Turkey</i>
<i>Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

---

---

**Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu**

---

<i>Dr. Ahmet KURNAZ</i>	<i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>
<i>Dr. Aydın ASLAN</i>	<i>Selçuk Üniversitesi</i>
<i>Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR</i>	<i>Bartın Üniversitesi</i>
<i>Dr. Cumhuri GÜNGÖR</i>	<i>Afyon Kocatepe Üniversitesi</i>
<i>Dr. Dünder YENER</i>	<i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>
<i>Dr. Efekan KARAGÖL</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>
<i>Dr. Erhan ALABAY</i>	<i>Sağlık Bilimleri Üniversitesi</i>
<i>Dr. Erhan YEŞİLYURT</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>
<i>Dr. Fikret CİHAN</i>	<i>Kırklareli Üniversitesi</i>
<i>Dr. Hasan DEMİRTAŞ</i>	<i>İnönü Üniversitesi</i>
<i>Dr. Kerim KARABACAK</i>	<i>İstanbul Üniversitesi</i>
<i>Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi</i>
<i>Dr. Mustafa ERSOY</i>	<i>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi</i>
<i>Dr. Mustafa FİDAN</i>	<i>Bartın Üniversitesi</i>
<i>Dr. Mustafa TÜYSÜZ</i>	<i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>
<i>Dr. Sabri BALTA</i>	<i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>
<i>Dr. Seda OKUMUŞ</i>	<i>Atatürk Üniversitesi</i>
<i>Dr. Subhan EKŞİOĞLU</i>	<i>Sakarya Üniversitesi</i>
<i>Dr. Yakup Alper VARİŞ</i>	<i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi</i>
<i>Dr. Yücel Atila ŞEHİRLİ</i>	<i>Trakya Üniversitesi</i>
<i>Bilim Uzmanı Hasan ER</i>	<i>Uludağ Üniversitesi</i>
<i>Bilim Uzmanı Pınar İNCEEFİ</i>	<i>Düzce Üniversitesi</i>
<i>Bilim Uzmanı Serkan FURTUN</i>	<i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i>

## EDİTÖRDEN

---

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi on altıncı sayısından itibaren DergiPark platformunda yayın hayatına devam etme kararı almıştır. Aralık 2021 itibariyle Dergipark Bünyesindeki 2ci sayımızı yayınlamaktan gurur duymaktayız. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin ve DergiPark'ın desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan başvurular sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam yedi adet makale bulunmaktadır. Bu makalelerin iki tanesi derleme, diğer beş tanesi ise araştırma makalesidir. Alana katkı sağlayan tüm yazarlara içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Dergimizin 2020 yılı sayılarının, Index Copernicus tarafından dizinlenme ve etki değeri hesaplanma işlemleri tamamlanmıştır. Index Copernicus, ICI Master Journal List kapsamında taranan dergimizin 2020 yılı sayıları için bu değer 57,92 olarak belirlenmiştir. Bu başarıdan dolayı, dergimizin tüm ekibini tebrik ediyoruz.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmalarını titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni sayılarımızda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü

---





International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi  
Karaelmas Journal of Educational  
Sciences

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



## CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
<b>Individual Innovativeness Levels of Teachers</b> Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri <i>Bayram GÖKBULUT</i>	204-214
<b>On the Importance and Development of Listening Skills: A Theoretical Study</b> Dinleme Becerisinin Önemi ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma <i>Ceyda ÇAYLI, Ali GÖÇER</i>	215-229
<b>How is the Lesson Study Model Implemented in Turkey, What Does it Mean?: A Systematic Review</b> Ders Araştırması (Ders İmecesı) Modeli Türkiye’de Nasıl Uygulanıyor, Ne İfade Ediyor? : Bir Sistematik Derleme <i>Filiz GÜLHAN</i>	230-242
<b>On the Influence of Noddings’s Theory of Care in Philosophy of Education: 2003-2013</b> Noddings’in İlgi/Özen/Bakım Teorisinin Eğitim Felsefesindeki Etkisi Üzerine: 2003-2013 <i>Gözde EKEN TAŞKAYA</i>	243-256
<b>Examination of Teacher Candidates’ Tendencies Towards Entrepreneurship Skills</b> Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerilerine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi <i>Sultan KARAGÖZ, Ezgi TAYLAN KOPARAN, Timur KOPARAN</i>	257-275
<b>Psychological Effects of The COVID-19 Pandemic: Investigation of the Postgraduate Theses Performed in Turkey</b> COVID-19 Pandemisinin Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Okan BİLGİN</i>	276-284

---

**Investigation of Middle School Students' Perceptions of an Environmentally Friendly School through their Drawings****285-305**

Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Dostu Okul Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi

*Sacide DALYAN , Naim UZUN*

---







## Individual Innovativeness Levels of Teachers

Bayram GÖKBULUT<sup>1</sup>,

Received: 22 April 2021, Accepted: 06 December 2021

### ABSTRACT

This research was carried out in order to reveal the individual innovativeness levels of teachers. The study, in which the quantitative research method was used, was carried out with the data obtained from 198 teachers working in public schools in the provinces of Zonguldak and Çorum. Individual Innovation Scale consisting of 20 items was used to collect data. In the study, the differences between the variables of individual innovativeness of teachers, gender, educational status, professional seniority and the school level they work in were examined. Descriptive statistics, t-test and ANAVO test were used in the analysis. As a result of the analyzes, it was seen that the individual innovative characteristics of the teachers were the highest with 37.4% and the lowest with the Traditionalist with .5%. In the study, no significant difference was found between the individual innovativeness characteristics of teachers, their educational status and professional seniority. There was a significant difference between the school level of the teachers and their individual innovativeness levels. It has been concluded that the individual innovativeness levels of the teachers working in primary schools are higher than the individual innovativeness levels of the teachers working in secondary schools.

**Keywords:** Individual innovativeness, pioneer, traditionalist

**Ethical Committee Date / Number :** Zonguldak Bülent Ecevit University Ethical Committee , 30 March 2021 , No:116


### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

Rapid developments in technology cause changes and innovations in all fields all over the world, and individuals who make up the society are expected to keep up with innovations. The ability of individuals to keep up with innovations is associated with high innovativeness. Schools and teachers play a leading role in the adoption of innovations. Schools that will lead the society in accepting change and innovations should have an extrovert, innovative, flexible structure that encourages learning and knowledge production (Bülbül, 2012). Within the scope of the Movement to Increase Opportunities and Improve Technology (FATİH) by the Ministry of National Education, technology-based trainings are given to teachers and they are expected to integrate technology into education. In this way, it is expected to provide education to Z generation students, whose learning styles differ from the past, with innovative educational practices. It is the individual innovativeness characteristics that are important for teachers to realize these.

With this study, it was tried to determine the individual innovativeness characteristics of teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of individual innovativeness of teachers?

<sup>1</sup> Assist. Prof.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education, [bayramgokbulut@hotmail.com](mailto:bayramgokbulut@hotmail.com)  0000-0002-7218-5900

2. Is there a significant difference between the individual innovativeness characteristics of teachers and their gender?
3. Is there a difference between the individual innovativeness of the teachers and their educational status (Bachelor-Master's)?
4. Is there a difference between the individual innovativeness of teachers and their professional seniority?
5. Is there a significant difference between the individual innovativeness characteristics of teachers and the school level they work at?

### *Methods*

In the study, it was aimed to determine the difference between the individual innovativeness levels of teachers according to their gender, educational status, professional seniority and the type of school they work in. For this purpose, descriptive statistics and scanning models were used. The universe of the research consists of teachers working in the public sector. Data were collected from 198 teachers working in public schools using easily accessible sampling method. Individual innovativeness Scale was used to collect data in the study. The scale, originally developed by Hurt, Joseph and Cook, was adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). It consists of 5 likert and 20 items. While the lowest score that can be obtained from the scale is 14, the highest score is 94. In the interpretation of the obtained scores; "Innovative" over 80 points, "Pioneer" between 69 and 80 points, "Inquisitor" between 57 and 68 points, "Skeptical" between 46 and 56 points and "Traditionalist" below 46 points (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Independent samples t-test was applied to determine whether there is a significant difference in perceived individual innovativeness levels according to gender and education level. One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine the difference between individual innovativeness levels, school type and professional seniority. SPSS.21 package program was used to analyze the data. Research hypotheses were interpreted at a 0.95 confidence interval ( $p = 0.05$ ).

### *Results*

As a result of the analysis, it was seen that the individual innovativeness characteristics of the teachers were in the leading category with 37.4%. The lowest was found to be in the traditional category with 0.5%. In the study, no significant difference was found between the individual innovativeness levels of teachers and their gender, educational status, school type and professional seniority. A significant difference has been found between the types of schools where teachers work and their level of individual innovation. It was concluded that the individual innovativeness levels of teachers working in primary schools were higher than the individual innovativeness levels of teachers working in secondary schools. This study is conducted with the data obtained from the teachers participating in the study using quantitative methods.

This study is conducted with the data obtained from the teachers participating in the study using quantitative methods. In-depth studies can be carried out using qualitative methods in order to reveal the individual innovation characteristics of teachers. Studies can be conducted in which the opinions of students and administrators are consulted to reveal the individual innovation levels of teachers. In addition, studies can be conducted with teachers working in different branches and different schools (primary school, secondary school, high school).

# Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Bayram GÖKBULUT<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 22 Nisan 2021, **Kabul Tarihi:** 06 Aralık 2021

## ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yaklaşımlar kullanılarak, Zonguldak ve Çorum illerinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 198 öğretmenden elde edilen veriler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında 20 maddeden oluşan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul kademesi değişkenleri aralarındaki farklar incelenmiştir. Analizlerde betimsel istatistikler, t testi ve ANAVO testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri %37.4 ile en yüksek Öncü, %5 ile en düşük Gelenekçi oldukları görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim durumu ve mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri anlamlı bir farka bulunmuştur. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel yenilikçilik, öncü, kuşkucu, gelenekçi

**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 30 Mart 2021, No: 116

## 1. Giriş

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, tüm dünyada bütün alanlarda değişikliklere ve yeniliklere neden olmakta, toplumu oluşturan bireylerden de yeniliklere ayak uydurması beklenmektedir. Bireylerin yeniliklere ayak uydurabilmesi, yenilikçilik özelliklerinin yüksek olması ile ilişkilidir. Yenilikçilik toplumu oluşturan bireylerin yeniliğe vermiş olduğu tepki olarak tanımlanmaktadır (Demiralay, Bayır ve Gelibolu, 2016). Yenilikçilik, yaratıcılık, açıklık, fikir öncülüğü ve risk almayı içerisine alan çok geniş bir kavram olup, işletmeler, eğitim kurumları, sosyoloji, iletişim ve pazarlama gibi pek çok alan yer almaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yenilikçiliği Rogers (1995) bireyin yeni düşünceleri sosyal sistemin diğer üyelerinden önce benimseme düzeyi olarak tanımlamış ve beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular ve gelenekçiler şeklindedir. Yenilikçiler; yeni fikirleri deneyebilen ve risk alabilen vizyoner kişilerdir. Öncüler, yenilikleri kabullenerek topluma yenilikler konusunda rehberlik eden kişilerdir. Sorgulayıcı, bir yeniliğe karşı temkinli yaklaşan kişilerdir. Kuşkucu, önce toplumun büyük çoğunluğunun yeniliği kabul etmesini bekleyen ve temkinli davranan kişilerdir. Gelenekçi, değişime karşı önyargılı, yeniliğin başkaları tarafından denenecek sonuçlarını görmek isteyen ve yenilikleri en son benimseyen kişilerdir. Gündüz'e (2020) göre öncüler ve yenilikçilerin ortaya çıkan bir yeniliği kuşkucu, gelenekçi ve sorgulayıcılardan önce kabullenmeleri beklenmektedir. Yenilikçiler yeniliği ve teknolojiyi ilk deneyen kişiler olup, kişilerin bireysel yenilikçilik özellikleri yenilikleri benimseme özelliklerini etkilemektedir (Sun ve Jeyaraj, 2013). Bireysel yenilikçilik toplumdaki bireylerin yeniliği daha erken deneyip kabullenme durumudur (Gündüz, 2020). Toplumda yeniliklerin kabullenilmesinde etkili olacak kurumların başında okullar ve eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenler gelmektedir.

Toplumda değişim ve yeniliklerin kabullenmesinde liderlik edecek okulların dışı dönük, yenilikçi, esnek, öğrenmeyi ve bilgi üretimini teşvik eden bir yapıya sahip olmaları gerekir (Bülbül, 2012). Eğitim ile toplumdaki vatandaşlar, öğrenciler ve çalışanlara yenilikçiliği benimseterek yenilikçilik becerileri geliştirilebilir (Keskin, 2021). Bilgi toplumunun meydana gelmesinde katkısı bulunan öğretmenlerin, gelişmeleri takip ederek kendilerini geliştiren, yeniliklere açık ve hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları, bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olacaktır (Yenice ve Tunç, 2019). Sınıf içerisinde problem çözme becerisine sahip, her türlü fikre değer veren ve yaratıcılığı teşvik eden öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ön plana çıkmaktadır (Teresa, 2009, pp. 36-46). Etkili bir

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [bayramgokbulut@hotmail.com](mailto:bayramgokbulut@hotmail.com)  0000-0002-7218-5900

öğretmen olabilmek için yenilikçiliğe ve değişime açık öğretmen olmak gerekir (Simplicio, 2000). Çünkü bireysel yenilikçilik çok farklı alanlarla ilişkili bir kavramdır. Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin bireysel yaratıcılık (Yenice ve Yavaşoğlu, 2018), yaşam boyu öğrenme eğilimi (Yenice ve Tunç, 2019), dijital yeterlilik (Gündüz, 2020) ve iyimserlik (Büyükbeşe, Direkçi ve Erşahan, 2017) arasında pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da bireysel yenilikçilik ile eleştirel düşünme eğilimleri (Özgür, 2013) ve bireysel yaratıcılıkları arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir.

Öğretmenin yenilikçilik özelliğinin, yaratıcılık, dijital yeterlilik, iyimserlik, eleştirel düşünme gibi pek çok alan ile ilişkili olduğu göz önüne alındığında üzerinde durulması ve araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin; teknolojiyi kullanabilen, çağın gerektirdiği mesleki yeterliklere sahip olabilen, yeniliği seven ve yeniliklere uyum sağlayan yapıda olmaları istenmektedir (Keskin, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) kapsamında öğretmenlere teknoloji içerikli eğitimler verilmekte, teknolojiyi eğitime entegrasyonunu sağlamaları beklenilmektedir. Bu sayede öğrenme stilleri eskiye göre farklılık gösteren Z kuşağı öğrencilerine yenilikçi eğitim uygulamaları ile eğitim vermeleri beklenilmektedir. Öğretmenlerin bunları gerçekleştirmesinde önemli olan bireysel yenilikçilik özelliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi eğitim sistemimiz açısından oldukça önemlidir.

Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim durumu (Lisans-Yüksek lisans) arasında fark var mıdır?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile mesleki kıdemleri arasında fark var mıdır?
- Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile görev yaptıkları okul kademesi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel yaklaşımlardan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırılmak istenen problemin durumunu ortaya konulmasında kullanılan yöntemdir. Betimleyici veriler, anket, görüşme veya gözlem yoluyla elde edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel tarama modelleri İki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla kullanılan modellerdir (Karasar, 2017). İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin cinsiyet, eğitim durumu (Lisans-Yüksek lisans), okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri arasındaki farklar incelenmiştir.

### 2.2. Etik Kurul İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 30 Mart 2021 tarihli ve 116 nolu kararıyla onaylanmıştır.

### 2.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

Araştırmaya katılanların demografik bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	99	50.0
	Kadın	99	50.0
Eğitim Durumu	Lisans	173	87.4
	Yüksek Lisans	25	12.6
Okul Kademesi	Okul öncesi	21	10.6
	İlkokul	18	9.1
	Ortaokul	97	49.0
	Lise	62	31.3
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	24	12.1
	6-10 yıl	21	10.6
	11-15 yıl	32	16.2
	16-20 yıl	62	31.3
	21-25 yıl	43	21.7
	26 ve üzeri	16	8.1
<b>Toplam</b>		<b>198</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek ve kadın olan öğretmenlerin sayılarının eşit olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 173'ü (%87.4) lisans, 25'i (%12.6) yüksek lisans mezunudur. Çalıştıkları okul kademelerine göre 21'i (10.6) okul öncesi, 18'i (%9.1) ilkokul, 97'si (%49) ortaokul ve 62'si (%31.3) liselerde görev yapmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre 0-5 yıl arasında 24'ü (12.1), 6-10 yıl arasında 21'i (%10.6), 11-15 yıl arası 32'si (%16.2), 16-20 yıl arası 62'si (31.3), 21-25 yıl arası 43'ü (%21.7), 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar ise 16'sını (%8.1) oluşturmaktadır.

#### 2.4. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Orijinal hali Hurt, Joseph ve Cook tarafından geliştirilen ölçek, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. 5'li likert ve 20 maddeden oluşan ölçekte 1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler pozitif, 4., 6., 7., 10., 13., 15., 17. ve 20. maddeler ise negatif (ters) maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14 iken, en yüksek puan ise 94'dür. Elde edilen puanların yorumlanmasında; 80 puan üstü "Yenilikçi", 69 ve 80 puan arası "Öncü", 57 ve 68 puan arası "Sorgulayıcı", 46 ve 56 puan arası "Kuşkucu" ve 46 puan altında ise "Gelenekçi" olarak sınıflandırılmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=0.82$  olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı ise  $\alpha=0.73$ 'dür.

#### 2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılıma uyup uymadıkları kontrol edilmiştir. Kolmogorow-Smirnov test sonuçları incelendiğinde her iki ölçme aracının da ( $p<0.05$ ) olduğu görülmüştür. Normal dağılıma karar vermek için Skewness-Kurtosis testi gerçekleştirilmiştir. Test sonucunda Skewness=-0.07 ve Kurtosis=-0.51 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilmektedir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı için analizlerde verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Algılanan bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kademesi ve mesleki kıdemleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerine ait bulgular çeşitli değişkenler temelinde ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ait betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri

Benimseme Kategorisi	Puan Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yenilikçi	80 üstü	25	12.6
Öncü	69-80	74	37.4
Sorgulayıcı	57-68	73	36.9
Kuşkucu	46-56	25	12.6
Gelenekçi	45 ve daha az	1	.5
<b>Toplam</b>		<b>198</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde, Yenilikçi öğretmenlerin (80 puan üstü) oranının %12.6 olduğu, Öncülerin (69-80 arası) oranının %37.4 olduğu, Sorgulayıcıların (57-68 arası) oranının %36.9 olduğu, Kuşkucu öğretmenlerin (46-56 arası) oranının %12.6 olduğu, Gelenekçi öğretmenlerin (45 ve daha düşük) oranının ise %0.5 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kuşkucu	Erkek	10	3.40	.46	23	1.74	.09
	Kadın	15	3.12	.32			
Sorgulayıcı	Erkek	37	3.43	.35	23	.92	.36
	Kadın	36	3.34	.45			
Öncü	Erkek	37	3.38	.28	23	.12	.90
	Kadın	37	3.37	.29			
Yenilikçi	Erkek	14	3.42	.12	23	2.15	.04*
	Kadın	11	3.30	.15			

\* p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin Kuşkucu (t=1.74, p>.05), Sorgulayıcı (t=.36, p>.05), Öncü (t=.12, p>.05) özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin Yenilikçi (t=2.15, p<.05) özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Erkek öğretmenlerin Yenilikçi özellikleri ( $\bar{X}$ =3.42), kadın öğretmenlerin özelliklerinden ( $\bar{X}$ =3.30) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim durumu (Lisans-Yüksek lisans) değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair yapılan t testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim durumları (Lisans-Yüksek lisans) arasındaki farka dair t testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Lisans	173	67.95	9.90	196	-.99	.32
Yüksek Lisans	25	70.12	12.17			

Tablo 4 incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ( $\bar{X}$ =70.12), lisans mezunu öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinden ( $\bar{X}$ =67.95) göreceli olarak yüksek olmasına rağmen, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farka (t=-.99, p>.05) rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.



**Tablo 5**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile mesleki kıdem değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	24	72.21	Gruplararası	756.70	5	151.34	1.47	.20	-
6-10 yıl	21	69.67	Gruplarıçi	19770.07	192	102.96			
11-15 yıl	32	66.53	Toplam	20526.77	197				
16-20 yıl	62	66.79							
21-25 yıl	43	69.35							
25 yıl ve üzeri	16	66.31							
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>63.23</b>							

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farka [ $F(5,192) = 1.47, p > .05$ ] rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile görev yaptıkları okul kademesi arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile okul kademesi değişkenine ilişkin varyans analizi sonuçları

	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
1-Okul öncesi	21	69.57	Gruplararası	1277.82	3	425.94	4.29	.00	2-3*
2-İlkokul	18	73.44	Gruplarıçi	19248.94	194	99.22			
3-Ortaokul	97	65.84	Toplam	20526.77	197				
4-Lise	62	70.00							
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>68.23</b>							

\* $p < 0.05$ 

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile görev yaptıkları okul kademeleri arasında anlamlı bir fark [ $F(5,192) = 4.29, p < .00$ ] bulunmuştur. Bu farkın hangi okul kademeleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tests'lerinden Tamhane testi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüklerinin farklı olması ve 30'un altında olması nedeniyle Post Hoc Tests'lerinden Tamhane testi tercih edilmiştir. Test sonucunda ilkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ( $\bar{X} = 73.44$ ) ortalama ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X} = 65.84$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, eğitim durumu (Lisans-Yüksek Lisans), mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türleri açısından aralarındaki farklar araştırılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri büyükten küçüğe doğru, öncü (%37.4), sorgulayıcı (%36.9), yenilikçi ve kuşkucu (%12.6) ve en düşük olarak ise (%0.5) ile gelenekçiler özelliğe sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bulgusuna göre kendilerini öncü ve sorgulayıcı olarak gören öğretmenlerin oranı birbirlerine çok yakın, toplamda ise araştırmaya katılanların yaklaşık (%75)'ini oluşturmaktadır. Kendisini gelenekçi olarak gören sadece bir öğretmen (%.5) yer almaktadır. Bireysel yenilikçilik konusunda alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öncü ve sorgulayıcı kategorilerin yüksek olduğu çalışmalara rastlanılmaktadır. Araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmen ve öğretmen adaylarının öncü kategorisinin yüksek olduğu çalışmalara (Gündüz, 2020; Kayabaşı ve Özerbaş, 2019; Kayasandık, 2017) bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine yönelik yapılan araştırmalarda, sorgulayıcı kategorisinin yüksek olduğu (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013;

Gökbulut, 2019; Atçı, Kale ve Şeker, 2017; Özgür, 2013; Yenice ve Yavaşoğlu, 2018; Yenice ve Tunç, 2019) çalışmalar literatürde yer almaktadır. Bu durumu Özgür (2013) ve Yenice ve Tunç (2019) öğretmen adaylarının yeniliklere karşı temkinli ve tedbirli, yeniliğin denenmesi, olumlu ve olumsuz yanlarının ortaya çıkmasını bekledikleri şeklinde açıklamışlardır. Akgün (2017) akademisyenler ile yaptığı çalışmada ise akademisyenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve yeniliklere adaptasyonlarını yüksek düzey, bulmuştur. Kılıçer ve Odabaşı (2010) öğretmen adaylarının kuşkucu kategorisinde yüksek düzey olduklarını belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda en düşük düzey olarak gelenekçi boyutunun olduğu görülmüştür (Aslan ve Kesik, 2018; Atçı, Kale ve Şeker, 2017; Kayabaşı ve Özerbaş, 2019; Kayasandık, 2017). Yapılan çalışmalar incelendiğinde bireysel yenilikçilik kategorileri olan Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı ve Kuşkucu boyutlarının her birinin en yüksek sıralarda yer aldığı çalışmalar bulunmakta olup, bunlar arasında en düşük oran ise araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren Gelenekçi kategorisi olduğu görülmektedir. Gündüz (2020), Kayabaşı ve Özerbaş (2019) gelenekçi öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde çok az bulunmalarının nedeni, öğretmenlerin artık eskiye bağlı kalmadıkları, yenilikleri kolay kabul ettikleri, topluma yenilikler konusunda bilgi aktarmada rehberlik ettikleri şeklinde açıklamışlardır. Mangantes (2021) ise bireysel yenilikçiliğin okul iklimi ile ilişkili olduğunu, okul yöneticisi ve meslektaş desteğinin bireysel yenilikçiliği olumlu etkilediğini belirtmektedir. Yapılan araştırma ve literatür birlikte ele alındığında, öğretmenlerin yeniliklere karşı önyargılı olmayıp, bazen temkinli davrandıkları, bazen yenilik konusunda bilgilendirici, bazen de risk alarak yenilikleri deneyip uyguladıkları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri cinsiyet arasındaki fark incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuca göre öğretmenlerin Kuşkucu, Sorgulayıcı ve Öncü özellikleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmaz iken, Yenilikçi özelliklerinde anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farka göre, erkek öğretmenlerin Yenilikçi özellikleri kadın öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinden daha yüksektir. Bu bulguya göre Kuşkucu, Sorgulayıcı ve Öncü özelliklere sahip kadın ve erkek öğretmenlerin aynı düşündükleri, Yenilikçilik açısından ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yeniliğe daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Alanyazında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında farkın bulunmadığı çalışmalar yer almaktadır (Akgün, 2017; Bitkin, 2012; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz 2013; Işık ve Tümenadağ, 2016; Gökbulut, 2019; Kayabaşı ve Özerbaş, 2019; Atçı, Kale ve Şeker, 2017; Korucu ve Olpak 2015; Özgür, 2013; Yenice ve Yavaşoğlu, 2018). Cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik arasında bir farkın çıkmaması teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak, teknolojinin hayatın her alanında yer alması, eğitim alanında teknolojik cihazların eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, öğretmenlerin teknolojiye karşı bir direnç göstermek yerine teknolojiyi kabullenmesi ve bu teknolojileri kadın erkek öğretmen ayrımı yapmadan öğretmenlerin eğitim ortamlarında kullanmalarının bir zorunluluk haline dönüşmesinden kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında araştırma bulgusunu destekler yönde erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu çalışmalar bulunmakla (Demirtaş, 2012; Gündüz, 2020; Demirsoy, 2005; Turhan, 2009) birlikte, kadınların bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalara da rastlanılmaktadır (Ertuğ ve Kaya, 2017; Gür-Erdoğan ve Zafer-Güneş, 2013). Cinsiyet değişkeni ile bireysel yenilikçilik düzeyinin araştırmalarda farklı çıkmasını Gündüz (2020) örneklemelerin farklı olmasından kaynaklanabileceği şeklinde açıklamıştır. Alanyazında ki bu farklılığın diğer bir nedeni ise yapılan araştırmaların yıllara göre farklılık göstermesi, öğretmenlerin yenilikçilik algısının değişmesinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir nedeni ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul iklimi, ya da kişilik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu (lisans ve yüksek lisans) ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki fark ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olmaları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları bireysel yenilikçilik düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Atalay (2018) yaptığı çalışmada yüksek lisans ve doktora mezunu kişilerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin lisans mezunu olanlardan daha yüksek düzey olduğu bulgusunu elde etmiştir. Kayasandık (2017) göre ise eğitim seviyesi arttıkça kişilerin değişime daha az direnç gösterdiklerini, yeni fikirlere daha açık hale geldiklerini belirtmektedir. Kişilerin yüksek lisans yapması mesleki gelişime, hayat boyu öğrenmeye diğer bir ifadeyle yenilikçiliğe açık olduklarının göstergesi olabilir. Araştırma sonucunda katılımcıların %12.6'sını yenilikçilerin, %37.4'si öncülerin, yani %50'sini yenilikçi ve öncüler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu da lisans mezunu öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerde yüksek lisans mezunu öğretmenler gibi yenilikçi ve öncülük özelliklerinin aynı olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaya konulmaya çalışılan bir diğer boyut öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin mesleki kıdemlerine göre aralarında fark gösterip göstermediğidir. Yapılan analiz neticesinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Alanyazında araştırma bulgularını destekler yönde çalışmalar yer almaktadır (Çoklar, 2012; Turhan, 2009). Alanyazında mesleki kıdemleri az olanların, yüksek olanlara göre bireysel yenilikçilik özelliklerinin yüksek olduğu çalışmalar bulunduğu gibi (Atalay, 2018; Aslan ve Kesik, 2018; Gündüz, 2020), bu bulgunun tam tersi mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu çalışmalarda mevcuttur (Demirtaş, 2012; Kayasandık, 2017). Bitkin (2012) ve Gür- Erdoğan ve Zafer-Güneş (2013) öğretmen adayları ile yürütmüş oldukları çalışmalarda son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerini, alt sınıflarda öğrenim görenlerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda araştırma bulgusu destekleyen ya da tersi bulguların yer alması, mesleki kıdemin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri hakkında belirleyici bir özellik olmadığı söylenebilir. Bu farklılıkların diğer bir nedeni ise öğretmenlerin farklı okul türleri ve farklı branşlarda olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada farklı kademelerdeki okullarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinden daha yüksektir. Z kuşağını oluşturan öğrenciler teknoloji ve yenilikçi uygulamaların bulunduğu ortamlarda büyümektedirler. Bu dijital çağda büyüyen çocukların eğitim hayatına başladıkları ilk basamak olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bu dijital nesle uygun eğitim vermek amacıyla kendilerini geliştirmeleri ve yenilikçi uygulamalara açık olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Kayabaşı ve Özerbaş (2019) ilkokul kademesinde görev yapan gelenekçi sınıf öğretmenlerinin kalmadığı ve bu öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlamada zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Demirtaş (2012) çalışmasında, ilkokul ve branş öğretmenleri arasında değişime açıklıkları bakımından bir farkın bulunmadığını belirtmektedir. Aslan ve Kesik (2018) yapmış oldukları çalışmalarında farklı lise türleri arasında fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu bulguyu destekler yönde Bitkin (2012) öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre fen liselerinden mezun olanların bireysel yenilikçilik düzeylerinin diğer liselerden mezun olanlardan daha yüksek olduğu bilgisi elde etmişlerdir.

Yapılan çalışma neticesinde öğretmenlerin %37.4'ü kendilerini Öncü, %12.6'sı Sorgulayıcı özelliğe sahip olarak görmekte iken sadece bir öğretmenin %5'i kendisini Gelenekçi olarak görmesi eğitimin geleceği açısından olumlu olarak görülebilir. Cinsiyet açısından ise erkek ve kadın öğretmenler Kuşucu, Sorgulayıcı ve Öncü özellikler bakımından aynı görüşe sahip oldukları, Yenilikçilik özelliği bakımından erkek öğretmenler kendilerini kadın öğretmenlerden daha yüksek olarak görmektedir. Öğretmenler arasında bireysel yenilikçilik özellikleri ile mesleki kıdemleri bakımından fark bulunmazken, görev yaptıkları okul kademeleri arasında fark bulunmaktadır.

Yapılan bu çalışma araştırmaya katılan öğretmenlerden nicel yaklaşımlar kullanılarak elde edilen veriler ile gerçekleştirilen bir çalışmadır. Yapılan bu çalışma ve literatürde yer alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıkların neden olduğunun daha net ortaya konulması açısından nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerle araştırmalar yapılmalıdır. Bu çalışma öğretmenlerin kendileri hakkında düşüncelerine verdikleri cevaplar ile sınırlı bir çalışmadır. Öğretmenlerin kendilerini tanımladıkları özelliklerin okulun diğer paydaşları olan yöneticiler ve öğrencilerin bakış açısından değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri arasında fark elde edilmiştir. Bu çalışmaların öğretim üyelerini de kapsayacak şekilde yürütülmesi, farklı branşlara sahip öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

Akgün, F. (2017). Investigation of Instructional Technology Acceptance and Individual Innovativeness of Academicians. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(3).

- Aslan, H. ve Kesik, F. (2018). Lise öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2215-2228.
- Atalay, A. (2018). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü çalışanlarının bireysel yenilikçilik düzeyi. *Turkish Studies*, 13(10), 87-108. doi:10.7827/TurkishStudies.13121
- Atçı, D., Kale, A. ve Şeker, F. (2017). Otel işletmecilerinin bireysel yenilikçilik profili ve çift yönlülük ambidexterity düzeyi ilişkisi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 47-58.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Şanlıurfa.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Büyükbeşe, T., Direkçi, E. ve Erşahan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerilerine ve bireysel yenilikçilik seviyelerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 221-236.
- Çoklar, A. N. (2012). Individual innovativeness levels of educational administrators. *Digital Education Review*, 22, 100-110
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Demirsoy, C. (2005). *Yeniliğin yayılması modellerinin ve yeniliği benimseyen kategorilerinin internet bankacılığı ürünü üzerinde bir incelemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R., Bayır, E. A., ve Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5(1), 161-168.
- Demirtaş, H. (2012). Primary schools' openness to change. *Elementary Education Online*, 11(1).
- Ertuğ, N. ve Kaya, H. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik profilleri ve yenilikçiliğin önündeki engellerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(3): 192-197
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. Mcgraw-Hill, Inc.
- Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 521-533.
- Gündüz, Ş. (2020). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ile Dijital Yerlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. Erken Görünüm 1-17.
- Gür-Erdoğan, D. ve Zafer-Güneş D. (2013). The relationship between individual innovativeness and change readiness conditions of students attending faculty of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106(10), 3033-3040. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.349
- Işık, C. ve Tümenadağ, T. (2016). Atatürk Üniversitesi turizm fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik algılarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1, 70-99.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. ve Özerbaş, M. A. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 285-303.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun'da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527.
- Keskin, F. N. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, F., H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 150-164.
- Korucu, T., A. ve Olpak, Z., Y. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Mangantes, M. (2021). The relationship between collective trust and individual innovation: A perception of high schools' teachers. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(08), 1667-1675.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations (Fifth Edition)*. New York: Free Press.
- Sun, Y. ve Jeyaraj, A. (2013). Information technology adoption and continuance: A longitudinal study of individuals' behavioral intentions. *Information & Management*, 50(7), 457-465.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- [Teresa](#), C. (2009). Creative teachers and creative teaching. In: Wilson, Anthony ed. *Creativity in Primary Education* (2nd ed.). *Achieving QTS Cross-Curricular Strand*, Exeter: Learning Matters
- Turhan, A. (2009). *Kültürün tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkisi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Simplicio, J. S. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120, 675-680.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.

- Yenice, N. ve Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 107-128.
- Yenice, N. ve Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- Yıldırım, İ., Akan, D., ve Yalçın, S. (2017). The relationship between the job satisfaction and school effectiveness perceptions of classroom teachers. *Erzincan University Journal of Faculty of Education*, 19(1), 69-81.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

# Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

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



## On the Importance and Development of Listening Skills: A Theoretical Study<sup>1</sup>

Ceyda ÇAYLI<sup>2</sup>, Ali GÖÇER<sup>3</sup>

**Received:** 15 September 2021, **Accepted:** 17 December 2021

### ABSTRACT

Listening; it is the first basic language skill acquired by man, perhaps this feature of sweet has been ignored for a long time. Listening skills experienced in education in the world began to be seen as important. In our country, it has been realized over time that listening skill is a language skill that needs to be emphasized as much as reading and writing skills. With the realization of the importance of listening skill; The acquisitions of listening skill in Turkish teaching programs, listening texts in Turkish textbooks have started to be included, and it has been observed in academic studies on listening skill. The aim of this research is to include the theoretical brain for listening skill. For this purpose, the role of communication and listening in communication in general, the achievements in the Turkish education programs, the continuity of listening, the elements that affect the listening experience, listening strings and lessons are mentioned. This research is a theoretical study based on literature review. In the research, listening was aimed to be handled for preparations in secondary schools. It is thought that the vocabulary included in the research will contribute to the applications in the middle school Turkish lessons, to the practitioners and to the academicians conducting research on listening skills.

**Keywords:** Listening skill, developing listening skill, listening skill in secondary schools

**Ethical Committee Date / Number :** In the conducted research, "Ethics Committee Permission" is not required, as listening skill is discussed from a theoretical point of view.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction


The development and shaping of language is related to one's environment. The language that the newborn will speak develops by feeding on the features of the language that surrounds him. The fact that language is not considered only as a means of communication will cause sensitivity in research and applications. There is a close bond between language and culture. For this reason, it is important to realize the value of language and therefore the importance of language education.

#### Methods

The research is a theoretical article based on a literature review. Purpose of the research; to include information about listening skill and to draw attention to the importance of listening skill. In addition, it is to address the factors that are thought to affect the listening process and listening success in secondary school Turkish lessons.

<sup>1</sup> This research was produced from the doctoral thesis titled "An Action Research for Developing Students' Listening Skills in Secondary School Turkish Lessons and Determining Their Developmental Status".

<sup>2</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, [cydcayli@gmail.com](mailto:cydcayli@gmail.com)  0000-0002-6091-4811

<sup>3</sup> Prof.Dr., Erciyes University, Faculty of Education, [gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr)  0000-0002-6880-2611

### *Listening*

Listening; beyond hearing, it is a mental process in which the listener advances their new learning with their previous knowledge by paying attention to the stimulus. "For the first time, Başhan (1988) mentioned 'listening education' directly in the 1968 primary school curriculum, and the behaviors that students would acquire in terms of 'listening and watching technique' in each class were stated." (as cited in Çifçi, 2001, s. 167). "2005 Primary Education Turkish Course (1-5th grades) Curriculum is the only program that treats listening as a separate learning area." (Özbay & Melanlıoğlu, 2012, s. 90). In the 2005 Turkish Curriculum, "listening" was considered as a learning area on its own; however, the learning areas that were considered separately as "listening/watching and speaking" in the 2015 Turkish Lesson (1-8th grades) Curriculum were combined and named "oral communication". Then, in the new program published in 2018, these two learning areas were separated again. This situation in the programs shows that there is still not a well-established educational understanding for listening skills. There are acquisitions for the "listening" skill, which is handled independently in the 2018 Turkish Language Curriculum. When the current 2019 Turkish Curriculum is examined, it is seen that there is no change in the achievements.

### *Listening Process*

It is thought that paying attention to the following items in practices related to the listening process in schools will affect the success of listening comprehension.

Before listening: 1. Application period. 2. Environment. 3. Vocabulary. 4. Motivation. 5. Visual elements. 6. Authenticity of the text. 7. Readiness. 8. Listening style. 9. Number of replay. 10. Assessment and evaluation. Listening moment: 1. Number of listening. 2. Listening style. 3. Visual elements. 4. Use of materials. 5. The quality of the voice-over. 6. Assessment and evaluation. After listening: 1. Product creation. 2. Assessment and evaluation.

There are some factors that affect the listening process in secondary schools. It is thought that the practices carried out taking these factors into account will affect the listening process. These: Student Dependent Factors. Factors Depending on What is Listened/Watched. Factors Dependent on the Teacher. Other Factors.

### *Listening Styles*

Listening style; It can be defined as the listening style that the listener chooses/applies in accordance with his/her situation in order to affect the listening comprehension process at the time of listening. It is thought that there are some factors that affect the choice of listening style. These elements are: Listener. Listening environment. The nature of the text listened/watched. Presentation of the listened/watched text to the class

### *Listening Strategies*

Strategies used in the listening process are "all of the methods and techniques used by the students before, during and after listening to the texts." Yıldız & Kılınç, 2015, s. 18).

### *Instead of Result*

Theoretically seizing to do the exercise that is focused on. In addition to general information about listening skills, the research includes theoretical information that is thought to affect the development of listening skills in classroom practices at secondary school level. It is thought that the information given will contribute to teachers who are practitioners, researchers in the field and the literature.



# Dinleme Becerisinin Önemi ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma <sup>1</sup>

Ceyda ÇAYLI<sup>2</sup>, Ali GÖÇER<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 15 Eylül 2021, **Kabul Tarihi:** 17 Aralık 2021

## ÖZET

Dinleme; insanın edindiği ilk temel dil becerisidir, belki de uzun süre bu özelliği sebebiyle diğer dil becerileri kadar dikkat çekmemiştir. Dünyada eğitim konusunda yaşanan gelişmeler sonucu dinleme becerisi gereken önemi görmeye başlamıştır. Ülkemizde de dinleme becerisinin, okuma ve yazma becerisi kadar üzerinde durulması gereken bir dil becerisi olduğu zamanla fark edilmiştir. Dinleme becerisinin öneminin fark edilmesiyle; Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisine yönelik kazanımlara, Türkçe ders kitaplarında dinleme metinlerine yer vermeye başlanmış, ayrıca dinleme becerisine yönelik akademik alandaki çalışmalarda artış görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, dinleme becerisine yönelik kuramsal bilgilere yer vermektir. Bu amaç doğrultusunda, genel olarak iletişim ve dil kavramlarına, dinlemenin iletişimdeki rolüne, Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlara, dinleme sürecine, dinleme stilleri ve stratejilerine değinilmiştir. Bu araştırma literatür taramasına dayalı olarak oluşturulmuş bir kuramsal makaledir. Araştırmada dinleme becerisi, ortaokullarda yürütülen uygulamalara yönelik olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada yer verilen bilgilerin, ortaokul Türkçe derslerindeki uygulamalara, uygulayıcılara ve dinleme becerisi üzerine araştırma yapan akademisyenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme becerisi, dinleme becerisinin geliştirilmesi, ortaokullarda dinleme becerisi

**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Yürütülen araştırmada dinleme becerisi kuramsal açıdan ele alındığı için "Etik Kurul İzni" gerekmemektedir.

## 1. Giriş


İnsan, hayatı boyunca çevresi ile iletişime girmektedir. İsteyerek ya da mecburi olarak katıldığı sosyal ortamlardaki ilişkilerini dil becerilerinin gelişmişlik düzeyi etkilemektedir. Omololu (1984) iletişim becerisini; "dinleme, anlaşılabilir bir biçimde konuşma, göz kontağı kurma, konuşmayı teşvik etme, övgüde bulunma, sözel olmayan davranışları uygun biçimde kullanma olarak tanımlamıştır" (Akt. Cihangir Çankaya, 2015, s. 7). "İletişimin, insanların duygu, düşünce, bilgi, yargı vb. gibi kavramları, belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürerek, aralarında kültür birliği taşıdığı veya taşımadığı diğer insanlarla veya çevrelerle paylaştıkları dinamik bir süreç olduğu söylenilebilir" (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 750). "İletişim süreci; kimin, neyi, kime, nasıl ve ne ile söylediğidir" (Akçay, 2018, s. 41). "Bireyin bilgi durumu ve çevresi arasındaki haberleşme, iletişimin varlığını göstermektedir" (Gross, 1975, s. 191).

İletişim sürecinin en önemli unsuru olan dil "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" (TDK, 2019) şeklinde ifade edilmektedir. Dilin gelişimi ve şekillenmesi kişinin çevresiyle ilişkilidir. Yeni doğanın konuşacağı dil, çevresini saran dilin özellikleriyle beslenerek gelişmektedir. Sever'e göre (1993, s. 2; akt. Doğan, 2016, s. 3) "dil öğrenimi ailede başlamakta ve okulda gelişmektedir. Dil belli bir zamanda öğrenilip bitirilemez; dil öğrenimi bir ömür boyu devam eder." "Ulus olmanın, millî birlik ve bütünlüğün, bağımsızlığın, toplumsal değişme ve gelişmenin en temel ögesi" (Sever, 2001, s. 19); "onu kullanan vericinin düşüncesini aktaran ve kişisel yönlerini ele verebilecek göstergeler dizgesi" (Günay, 1995, s. 1) olarak nitelendirilen dil kavramının anlaşılması önemlidir.

Dilin sadece bir iletişim aracı olarak düşünülmemesi, yapılan araştırmalar ve uygulamalarda hassasiyetin oluşmasına sebep olacaktır. Dil eğitimi, Özbay ve Melanlıoğlu (2012) "toplumda sağlıklı ilişkiler kurmanın, toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşulu" (s. 96) olarak nitelendirmektedir. "W. Von Humboldt, dilin gelişmesini toplumda olan değişmeler, kültür ve düşünce alanındaki gelişmelerle

<sup>1</sup> Bu araştırma "Ortaokul Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi ve Gelişim Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, [cydcayli@gmail.com](mailto:cydcayli@gmail.com)  0000-0002-6091-4811

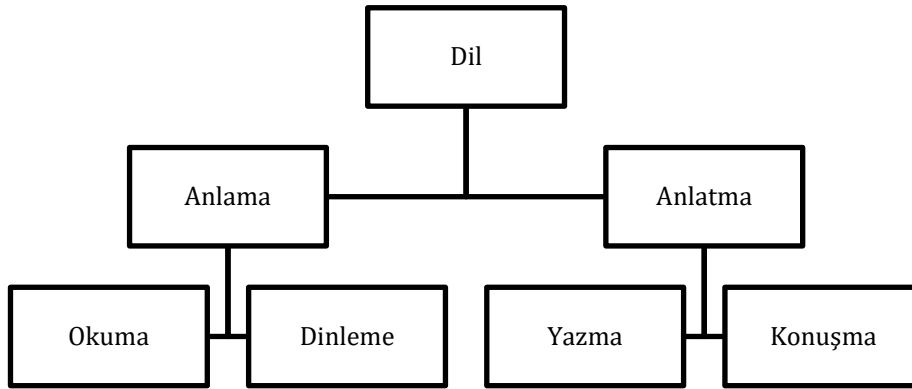
<sup>3</sup> Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr)  0000-0002-6880-2611

açıklamaktadır” (Akt. İmer, 1990, s. 11). “Toplumdaki değişimlere bağlı olarak dilde de değişimler olabilir. Bu nedenle toplum ve dil birbirleriyle çok yakın ilişki içindedir” (Günay, 1995, s. 1). “Milleti millet yapan dili ve kültürüdür. Milletler ancak dilleri ve kültürleri sayesinde varlıklarını koruyabilirler. Dilini ve kültürünü korumasını beceremeyen milletlerin yeryüzü arenasında uzun süre kalamayacağı tartışma götürmez bir gerçektir. Çünkü diline sahip çıkmak bir bakıma kültüründen haberdar olmaktır” (Göçer, 2012, s. 54). Dil ve kültür arasındaki sıkı bir bağ bulunmaktadır. Bu sebeple dilin değerinin ve dolayısıyla dil eğitiminin öneminin fark edilmesi önemli görülmektedir.

“Dil varlığını, yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir” (Saussura, 1976, s. 35; akt. İmer, 1990, s. 12). Bu öğrenme sistemli ve doğru şekilde okullarda gerçekleşmektedir. Eğitim sürecinin içerisinde yer alan her kişi ve kuruma bu konuda büyük görev düşmektedir. Burada tek görevi öğretmenlere vermek haksızlık olacaktır. Ancak süreci yönetmesine imkân verilen öğretmenlerin bilinçli şekilde görevlerini icra etmesinin önemi de yadsınamaz bir gerçektir.

“Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiştir” (MEB, 2018, s. 4). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde sıralanan sekiz yetkinlikten ilki ana dilinde iletişimdir. “Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2018, s. 4). Ana dili öğretimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dikkatle üzerinde durulan bir husustur. Dil becerileri olarak ifade edilen “okuma, yazma, konuşma ve dinleme” bir bütün hâlinde gelişmelidir. Becerilerin birinde görülen eksiklik diğer becerilerde de etkisini gösterecektir. Ayrıca “dil kültürün temeli olduğuna göre” (Kaplan, 2002, s. 139); dil eğitimi salt bir “dil eğitimi” olarak da düşünmemek gerekir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında “okuma, yazma, konuşma, dinleme” temel dil becerileri olarak nitelendirilmektedir. Bu temel beceriler anlama, anlatma (Aytan, Güney, Şahin ve Bayar, 2014, s. 280; Büyükkız ve Hasırcı, 2013, s. 57; Çifçi, 2001, s. 166; Doğan, 2013, s. 153; Kardaş ve Harre, 2015, s. 266; Kemiksiz, 2015, s. 300; Maden ve Durukan, 2011, s. 102; Melanlıoğlu, 2012, s. 1584; Yıldız, 2015, s.19; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010, s. 67) ve alıcı, verici (Doğan 2008, s. 263; Göçer, 2008, s. 8) başlıkları altında literatürde yer almaktadır.



**Resim 1.** Dil becerileri

Yürütülen araştırmada dil becerileri arasında yer alan “dinleme becerisi” üzerinde durulmaktadır. Araştırmada dinleme becerisinin yaşamımızdaki yerine, önemine ve tanımlarına; Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlara, dinleme sürecine, dinleme stratejileri ve stillerine değinilmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırmanın amacı; dinleme becerisine yönelik bilgilere yer vermek ve dinleme becerisinin önemine dikkat çekmektir. Ayrıca ortaokul Türkçe derslerinde dinleme sürecini ve dinleme başarısını etkilediği düşünülen unsurlara değinmektedir.

Araştırma literatür taramasına dayalı bir kuramsal makaledir. Literatür taramasında Johnson (2015, s. 63) tarafından önerilen adımlar dikkate alınmıştır. Literatür taramasında temel alınan adımlar şunlardır:

- Olası kaynakların belirlenmesi,
- Kaynakların incelenmesi,
- Kaynakların okunarak dikkatli notlar alınması,
- Alınan notların düzenlenerek temaların oluşturulmaya başlanması,
- Ortaya çıkan temaları anlaşılır şekilde ifade eden cümleler kurulması,
- Kaba bir taslak oluşturulması.

## 3. Dinleme

Dinleme “insanların yaşamında önemli bir rol oynar. İletişim becerilerinin ve dilin dört ana alanından (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) biri olan dinleme en temel olanıdır” (Gilakjani & Ahmadi, 2011, s. 783). Dinleme becerisi insanlar için en temel ve insanın edindiği ilk (Aytan vd. 2014, s. 280; Doğan, 2008, s. 269; İşeri ve Yılmaz, 2008, s. 12; Yıldız, 2015, s. 20) dil becerisidir. Hatta dinlemenin doğum öncesinde başladığı da ifade edilmektedir (bkz. Doğan, 2008, s. 263). Kişinin hayatında yer tutan dinleme becerisi ile ilgili yapılan araştırmalarda becerinin kullanım yeri ve yüzdeleri aşağıda tablolştırılarak verilmektedir.

**Tablo 1**

Dinleme Becerisinin Hayatımızdaki Kullanım Yerleri ve Yüzdeleri

Kaynak	Dinleme becerisinin	
	Kullanım yeri	Yüzdesi
Adler, Rosenfeld ve Proctor (Akt. İyere, 2018, s. 45)	İletişimde	% 45
Lee and Hatesohl (1993; akt. Bello, 2018, s. 64)	İletişimde	% 45
Szukala (2001; akt. Aşılıoğlu, 2009, s. 46)	İletişimde	% 45
Ailes (1996, s. 69; akt. Yıldız vd, 2010, s. 179)	İletişimde	% 45
Burely ve Alan (1995; akt. Miller, 2003)	Günlük iletişimde	% 40'tan fazla
Rivers (Akt. Gilman & Moody, 1984, s. 331)	Yetişkinlerin iletişimlerinde	% 40-50
Hunsaker (1990; akt. Akyol, 2010, s.1)	Bilinenlerin öğrenilmesinde	% 80
Çifçi (2001, s. 169)	Öğrencilerin öğrenmelerinde	% 83
İnan (1998; akt. Çifçi, 2001, s. 169)	İlköğretim öğrencileri için okulda	% 50
	Üniversite öğrencileri için okulda	% 90

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde, dinleme becerisinin iletişim ve eğitimde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi diğer dil becerilerine göre hayatımızda daha fazla yer almaktadır (Aytan, 2011, s. 24; Kemiksiz, 2017, s. 511; Temur, 2010, s. 307).

Hayatımızda önemli bir yeri olan dinleme becerisine yönelik literatür incelendiğinde çok sayıda tanım ile karşılaşmaktadır. Dinleme üzerine yapılan tanımlar, dinlemenin; *işitmekten farklı* (Hennings, 1992, s. 3; akt. Jalongo, 1995, s. 13; Epçaçan, 2013, s. 335), *anlama ve anlamlandırmayı temel alan* (Calp, 2010, s. 161; Demirel, 2003, s. 70; Emmert, 1994, s. 6, akt. Salisbury & Chen, 2007, s. 254; Epçaçan, 2013, s. 335; Gürel ve Tat, 2012, s. 277; Xiao-yun & Gui-rong, 2011, s. 316; Hennings, 1992, s. 3, akt. Jalongo, 1995, s. 13; Melanlıoğlu, 2013, s. 34; Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014, s. 204; Ungan, 2009, s. 136; Yaman, 2010, s. 173) *zihinsel bir süreç* (Calp, 2010, s. 161; Doğan, 2013, s. 153; Epçaçan, 2013, s. 335; Jalongo, 1995, s. 13; Ungan, 2009, s. 136) olduğu vurgulanmaktadır.

Dinleme üzerine yapılan tanımlardan hareketle; “*Dinleme; işitmenin ötesinde, dinleyicinin uyarana karşı dikkat kesilerek, önceki bilgileriyle yeni öğrenmelerini ilerlettiği zihinsel bir süreçtir.*” şeklinde de tanımlanabilir.

Dinleme becerisinin eğitim ortamlarında fark edilmesi ve gelişiminin desteklenmesi zaman almıştır. “Diğer üç dil becerisi (okuma, yazma ve konuşma) doğrudan dikkat çekerken, öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini beklemektedirler” (Mendelsohn,1984;

Oxford, 1993; akt. Osada, 2004, s. 54). Bu anlayışa; sağlıklı bir yeni doğanın doğuştan dinleme becerisine sahip olmasının (Özbay, 2006, s. 43; Yıldız vd, 2010, s. 179) ve okula gelen öğrencilerin konuşma ve dinlemeyi önceden biliyor olmasının (Doğan, 2013, s. 154) sebep olduğu düşünülmektedir. Bello'nun (2018) "öğrenme dersi metodolojisi biraz tartışıldı ve analiz edildi ve öğretmenler için dinlemenin yaşamda sıradan bir aktivite olduğu yönünde bir eğilim vardı" (s. 63) ifadesi dinleme becerisine yönelik bakış açısını göstermektedir. Ayrıca Bello (2018) "dinlemenin öğretmenlerin dikkatinden yoksun olduğuna dair birçok kanıt var. Sınıfta birçok öğrenme gerçekleştirilmesine rağmen, dinleme becerisi her zaman ya hızlı şekilde geçilmiş ya da yeteri kadar ele alınmamıştır" (s. 63) demektedir. Bu ifadeler dinleme becerisinin derslerde yer alma durumuna dikkat çekmektedir.

Miller (2003) belli miktarda okuma, yazma ve konuşma üzerine çalışma yürütüldüğünü; ancak dinleme üzerine ilginin eksik kaldığını belirtmektedir. *İhmal edilmiş* (Akyol 2010, s. 1; Çifçi, 2001, s. 166; Doğan, 2013, s. 154; Melanlıoğlu, 2013, s. 34; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 87), *unutulmuş* (Çifçi 2001, s. 166; Burley-Allen, 1995; akt. Doğan, 2013, s. 154), *az dikkat çekmiş* (Mendelsohn, 1984; Oxford, 1993; akt. Osada, 2004, s. 54), *aksatılan* (Yıldız vd. 2010, s. 186), *nadiren ele alınan* (Witkin, 1990, s. 19; akt. Wolvin, 2010, s. 8), *diğer becerilerin gerisinde* (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014, s. 206) şeklinde nitelendirilen "dinleme becerisi" üzerine yapılan araştırmalar artmaktadır. Miller (2003) dinleme becerisinin ihmal edilmiş olarak nitelendirilmesine rağmen son zamanlarda daha fazla dikkat çektiğini belirtmektedir. Ülkemizde de artık dinleme becerisine yönelik çalışmaların arttığı görülmektedir. Kardeş, Çetinkaya ve Kaya (2018, s. 21) yaptıkları araştırmada; dinleme becerisi üzerine yapılan araştırma sayılarında 2005-2015 yılları arasında sürekli artış yaşandığını ancak son iki yılda diğer yıllara oranla düşüş olduğu ifade etmektedir. Ayrıca Kemiksiz (2017) "dinleme becerisi üzerine yazılan makale sayısının son yıllarda önemli oranda arttığı, makalelerin genelde özgün ve tek veya iki yazarlı çalışmalar olduğu" (s. 511) yönünde araştırma sonuçları elde etmiştir. Kardeş vd. (2018) "son yıllarda dinleme becerisi öğrenme alanında yapılan araştırma sayısının ve niteliğinin yükselen bir grafik göstermesini bu anlamda dikkat çekici ve sevindirici bir gelişme" (s. 30) olarak nitelendirmektedir.

Günümüz Türkçe dersi öğretim programlarında dinleme becerisine yönelik kazanımlar yer almaktadır. Dinleme becerisinin eğitim öğretim kurumlardaki gelişimi ile ilgili olarak "Başhan (1988) ilk defa 1968 ilkököl müfredat programında 'dinleme eğitimi'nden doğrudan söz edilmiş, öğrencilerin her sınıfta 'dinleme ve izleme tekniği bakımından' kazanacakları davranışlar belirtilmiştir" (Akt. Çifçi, 2001, s. 167) demektedir. "2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı, dinlemeyi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alan tek programdır" (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 90). 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda "dinleme" bir öğrenme alanı olarak başlı başına ele alınmaktaydı; ancak 2015 Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda "dinleme/izleme ve konuşma" olarak ayrı ele alınan öğrenme alanları birleştirilerek "sözlü iletişim" adını almıştır. Ardından 2018'de yayımlanan yeni programda bu iki öğrenme alanı tekrar ayrılmıştır. Programlarda yer alan bu durum hâlen dinleme becerisine yönelik oturmuş bir eğitim anlayışının olmadığını göstermektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda müstakil olarak ele alınan "dinleme" becerisine yönelik kazanımlar mevcuttur. Güncel olan 2019 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde kazanımlarda herhangi bir değişiklik olmadığı görülmüştür. 2018 ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda 5 ve 6. sınıflarda 12; 7 ve 8. sınıflarda 14 olmak üzere toplam 52 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar ayrıntılı olarak incelendiğinde ortaya çıkan durum aşağıda açıklanmaktadır:

- Tüm sınıf seviyelerinde verilen ilk 8 kazanım aynıdır. Sıralamalarında da büyük benzerlikler vardır. Sadece 5. sınıfta 3 madde kendi arasında yer değiştirmiştir.
- "*Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar*" kazanımı her sınıf seviyesinde bulunmakta; ancak sıralaması 5 ve 6. sınıfta aynı iken (9. madde), 7 ve 8. sınıflarda farklıdır.
- *Dinleme stratejileri* şeklinde ifade edilen dinleme stilleri, her sınıf seviyesinde yer almaktadır. 5. sınıfta; not alarak, katılımlı, grup halinde dinleme; 6. sınıfta: katılımlı, katılımsız, grup halinde, not alarak dinleme; 7. sınıfta: empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme; 8. sınıfta: seçici, yaratıcı, empati kurarak, eleştirel, not alarak dinleme "*gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır*" şeklinde ifade edilmektedir.
- 5 ve 6. sınıflarda olmayıp 7 ve 8. sınıflarda yer verilen "*Dinlediklerinde/ izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.*" kazanımı için 7. sınıflarda; tanımlama, karşılaştırma, benzetme; 8. sınıflar için ise örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanmaya yer verilmektedir.

- 7. sınıflarda “*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitle ve amacının sorgulanması sağlanır.*” şeklinde yer alan kazanım, 8. sınıflarda “*Dinledikleri/izledikleri medya metnini değerlendirir. Medya metninin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.*” şeklinde tek madde altında toplanmıştır. Ayrıca 5 ve 6. sınıflarda da yer alan “*Dinlediklerinin/ izlediklerinin içeriğini değerlendirir.*” kazanımı için 5. sınıflarda “*çizgi film*”, 6. sınıflarda “*reklam filmi*” şeklinde ayırım yapılmaktadır.
- 5 ve 6. sınıflarda “*Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.*” kazanımında alt madde olarak verilen “*Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.*” ifadesi 7 ve 8. sınıflarda “*Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.*” şeklinde tek madde hâlinde verilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar incelendiğinde görülmektedir ki, 5-8. sınıf için ele alınan toplam 13 farklı kazanım mevcuttur. Her sınıf seviyesinde 12 kazanım ortaktır, sadece 7 ve 8. sınıflarda düşünceyi geliştirme yollarına yönelik ek bir kazanım mevcuttur.

Hazırlanan kazanımlar ve yürütülen uygulamalarla öğrencilerin dinleme becerisinin gelişimi desteklenmeye çalışılmaktadır. Dinleme becerisinin gelişiminin sadece dinleme alanında değil hayatın her evresinde kişiye başarı getireceği bilinmektedir. “Dinleme iletişimin önemli bir adımdır” (Xiao-yun & Gui-rong, 2011, s. 322). Dinleme becerisini etkili şekilde gerçekleştiren birey iletişimde mesajları doğru anlayacaktır. İnsanların hayatlarının büyük bir kısmını dinleyerek geçirdikleri düşünülürse, bu becerinin gelişim durumunun iletişime etkisi daha rahat fark edilecektir.

#### 4. Dinleme Süreci

Dinleme süreci genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır: dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası (Akkaya ve Ünal, 2016, s. 72-73; Akyol, 2010, s. 14; Demirel, 2003, s. 73-74; Doğan, 2016, s.21; Kılınc, Keskin ve Yalanız, 2016, s. 9; Melanlıoğlu, 2012, s. 1585; Miller, 2003; Temur, 2010, s. 310; Yıldız, 2015, s. 15; Yıldız ve Kılınc, 2015, s.18). Ortaokullarda dinleme sürecine yönelik uygulamalarda aşağıdaki maddelere dikkat edilmesinin, dinlediğini anlama başarısına etki edeceği düşünülmektedir.

Dinleme öncesi:

1. *Uygulama süresi:* Metne hazırlık uygulamaları için gerekirse bir ders saati verilebilir. Yetersiz hazırlıkla başlayan dinleme sürecinden verim alınamayabilir.
2. *Ortam:* Fiziksel ortam dinlemeye uygun hâle getirilebilir. Sıra düzeni, teknolojik imkânların yeterliliği, ısınma, aydınlatma, gürültü gibi unsurların dinleme öncesi dinlemeye uygun hâle getirilmesi dinlediğini anlama başarısına etki edebilir.
3. *Sözcük bilgisi:* Dinleme metninde öğrenci, metni anlamasına engel olacak sayıda yeni sözcükle karşılaşmamalıdır. Öğrencilerin ilk kez karşılaştığı tahmin edilen sözcüklerin anlamı cümle bağlamından hareketle tahmin ettirilebilir.
4. *Güdülenme:* Öğrencinin dinleyeceği metne merakını artıracak; metni tahmin ettirme, örnek olay anlatma, konuya ilişkin piyes, canlandırma vb. uygulamalarda bulunulabilir.
5. *Görsel öğeler:* Basılı görsel materyaller, video, sunu, film vb. kullanılabilir.
6. *Metnin orijinalliği:* Metnin orijinalliğini etkileyecek uygulamalardan kaçınılarak, öğrencilerin metne olan ilgisi canlı tutulabilir.
7. *Hazırbulunuşluk:* Öğrencilerin ön bilgileri kontrol edilerek metne hazırbulunuşluk durumu kontrol edilebilir.
8. *Dinleme stili:* Dinleme sırasında kullanılacak stil sınıfa söylenerek, öğrenciler dinleme stili hakkında bilgilendirilebilir.
9. *Dinleme sayısı:* Öğrenciye metni toplamda kaç kere dinleyeceği bildirilmelidir. Dinleme sayısının bilinmesi, öğrencinin metne dikkatini toplamasına yardımcı olabilir.
10. *Ölçme değerlendirme:* Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından faydalanılabilir.

Dinleme sırası:

1. *Dinleme sayısı:* Sınıf seviyesine, öğrenci hazırbulunuşluğuna, metnin niteliğine, metnin sunulmuş şekline vb. göre belirlenebilir.

2. *Dinleme stili*: Sınıf seviyesine, öğrenci hazırbulunuşluğuna, metnin niteliğine, metnin sunulmuş şekline vb. göre belirlenebilir.
3. *Görsel öğeler*: Metinlerin dinleme izleme metni olarak sunulması dinlenenlerin anlaşılmasında etkilidir. Bu sebeple uygulamalarda; video, sunu, film gibi görsel-işitsel materyaller kullanılabilir. Metnin niteliğine göre misafir seslendirici sürece dâhil edilebilir.
4. *Materyal kullanımı*: Dinleme stiline göre materyal kullanımı sağlanabilir.
5. *Seslendirmenin niteliği*: Dinleme ve dinleme-izleme metinlerinde seslendirmeye dikkat edilmelidir. Fon müzikleri –kullanılmışsa- metinle uyumlu olmalı ve cümlelerin anlaşılmasını engellememelidir.
6. *Ölçme değerlendirme*: Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından faydalanılabilir.

Dinleme sonrası:

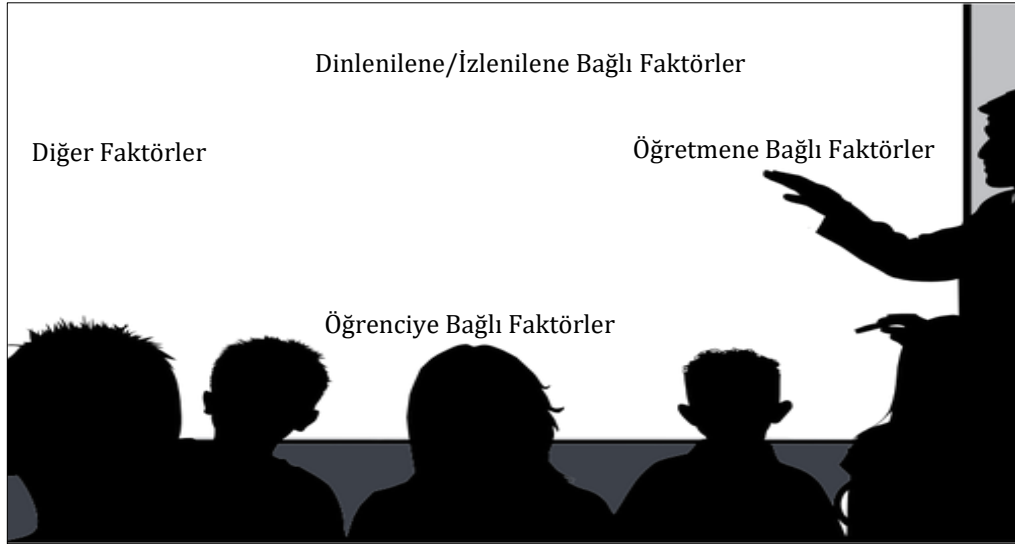
1. *Ürün oluşturma*: Öğrencilerin dinlediklerini içselleştirmelerine imkân verecek ürün oluşturma süreçlerine yer verilebilir. Bu uygulamalarda ürünün niteliğine göre ders saati ayarlanabilir.
2. *Ölçme değerlendirme*: Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarından faydalanılabilir.

Demirel (2003) dinleme sürecindeki aşamalarda yapılması gerekenlerle ilgili olarak şöyle demektedir: “Dinleme öncesi etkinlikler: 1. Tanıtma: Dinlenecek konu hakkında genel bilgi verir. 2. Kestirme: Konu hakkında tahminde bulunma. Dinlenecek konunun başlığı söylenir, resim ve ipuçları verilerek metnin kestirilmesi istenir. 3. Sahnenin oluşturulması: Dinlenecek metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bunda amaç, öğrencilerin duyduklarını görsel olarak görmelerini sağlamak, böylece metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Bunun için resim, fotoğraf, çizgi resim ve posterler kullanılır. 4. Yeni sözcüklerin öğretimi: dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir. 5. Amaçlı dinleme: Dinleme etkinlikleri amaçlı yapılmalıdır. Metinler amaçlı dinlemeyi sağlayabilmek için başlangıç düzeyinde üç kez dinletilmeli ve daha sonra öğrencilerin dinlemeleriyle ilgili genel sorulara cevap vermeleri istenmelidir. *Dinleme anında etkinlikler*: 1. Öğretmen metni yüksek sesle okur. Öğrenciler kitapları kapalı öğretmeni dinler. 2. Öğrencilerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri istenir. 3. İlköğretim 1, 2, 3. sınıflarda öğrencilerden dinlediklerini tekrar etmeleri istenir. 4. Öğrencilerin amaçlı dinleme sorularına yanıt verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir. *Dinleme sonrası etkinlikler*: 1. Dinlenen metin ile ilgili ayrıntılı sorulara cevap verilir. Bu çalışmanın sınıf düzeyine göre paragraf paragraf yapılmasında yarar görülmektedir. 2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır. 3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir. 4. Metni dinlerken ya da dinledikten sonra duyulanları resimle ifade etmeleri istenir. Öğretmen okurken ya da okuduktan sonra öğrenciler resim ya da şekil çizer. 5. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir. 6. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir. 7. Duyulan eksik cümleler tamamlanır. 8. Dinlenen metne uygun başlık önerilir. 9. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir” (s. 73-74).

Doğan (2016, s. 21-23) dinleme öncesi, sırası ve sonrasındaki çalışmalara dikkat çekmektedir. *Dinleme öncesindeki çalışmalarda* öğrencilerin dinlemeye hazırlanmasının amaçlandığına ve bu hazırlığın hem zihinsel hem de fiziksel boyutu olduğuna değinmektedir. *Dinleme sırasındaki çalışmalarda* not almanın önemine ve not alırken dikkat edilmesi gerekenlere vurgu yapmaktadır. *Dinleme sonrasındaki çalışmalarda* dinleme öncesinde üzerinde konuşulan konular ve dinleme sırasında alınan notlar yardımıyla soruların cevaplandırılması, özetleme, metin değerlendirmesi yapma vb. çalışmalara yer verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Ayrıca dinleme sonrasındaki her çalışmanın, öğrencilerin daha sonraki dinlemelerine yönelik bir deneyim anlamına geldiğinin unutulmamasının ve öğrencilerin de bu konuya dikkatlerinin çekilmesinin önemi üzerinde durmaktadır.

Ortaokullarda dinleme sürecine etki eden bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurları dikkate alarak yürütülen uygulamaların dinleme sürecine etki edeceği düşünülmektedir. Bunlar:

- Öğrenciye Bağlı Faktörler
- Dinlenilene/İzlenilene Bağlı Faktörler
- Öğretmene Bağlı Faktörler
- Diğer Faktörler



**Resim 2.** Okullarda dinlemeyi etkileyen faktörler

Dinleme sürecini etkileyen temel unsurlar çerçevesinde, ortaokullarda dinleme başarısını etkileyen faktörlerin şunlar olduğu düşünülmektedir:

- Öğrenciye Bağlı Faktörler:
  - Hazırbulunuşluk düzeyi
  - Derse karşı tutum ve önyargılar
  - Güdülenme düzeyi
  - Fiziksel olarak dinlemeye hazır olma
  - Psikolojik olarak dinlemeye hazır olma
- Dinlenilene/İzlenilene Bağlı Faktörler:
  - Dinleme, dinleme-izleme metninin niteliği (seviyeye uygunluk, metnin içeriği, konunun güncelliği vb.)
  - Seslendirmenin niteliği (okuyucunun özellikleri, fon müziğinin metnin önüne geçmesi vb.)
  - Görsel öğelerin niteliği (görsellerin konu ile ilişki durumu, görsellerin anlaşılabilirliği, görüntü netliği vb.)
- Öğretmene Bağlı Faktörler:
  - Süreç içerisindeki öğretmen uygulamalarının niteliği
    - Rehber: Öğrencilere açıklayıcı ve yol gösterici olma
    - Organizatör: Öğrencinin dikkatini çeken uygulamalar düzenleme
    - Denetçi: Metne yönelik ölçme değerlendirme çalışmaları yapma
- Diğer Faktörler:
  - Teknik donanım yeterliliği
  - Fiziksel ortamın etkileri (sınıf mevcutları, oturma düzeni, ısı ve ışık durumu vb.)
  - Sosyal ortamın etkileri

Dinlemeyi etkileyen faktörlerle ilgili olarak Aşılıoğlu (2009) iki tür engelden söz etmektedir. “Bunların bir kısmı öğrencilerden<sup>4</sup>, bir kısmı da öğretmenlerden<sup>5</sup> kaynaklanmaktadır. Öğrencilerden kaynaklananlar: dersin hedeflerinin farkında olmama, konu üzerine dikkatini toplayamama, konuya ilgi duymama, dinleme sırasında kişisel sorunlara odaklanma, anlatılan her şeyi not almaya çalışma, ders süresini hayal kurarak geçirme, konunun kavranması için gerekli olan ön bilgilere sahip olmama ve güdülenme eksikliği gibi başlıklar altında toplanabilir. Öğretmenlerden kaynaklananlar ise; anlatımı uzun süre ve tekdüze olarak sürdürme, öğrencileri hedeflerden haberdar etmeme, konuşmalarında öğrencilerin bilmediği terim ve kavramlara fazlaca yer verme, ifade ve tavırları ile öğrencilerde dinleme konusunda isteksizlik yaratma ve onların konuya odaklanmalarını sağlayacak gerekli yönlendirmeyi gerçekleştirememesi gibi noktalarda yoğunlaştığı görülmektedir” (s. 60-61). Süreç içerisinde öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan faktörler

<sup>4</sup> Orijinal metinde “kendilerinden” ifadesi yer almaktadır.

<sup>5</sup> Orijinal metinde “öğretim elemanlarından” ifadesi yer almaktadır.

önemli görülmektedir; ancak dinleme sürecine bunların yanı sıra farklı faktörler de etki etmektedir. Çifçi (2001) dinlemeyi etkileyen faktörleri; “fizyolojik faktörler, fizikî faktörler, psikolojik faktörler, zihinsel faktörler, sosyal faktörler, öğretmen faktörü, verici (konuşmacı) faktörü, konu faktörü” (s. 170-176) olarak ifade etmektedir.

Dinlemeyi etkileyen unsurlarla ilgili olarak Mackay (1997, s. 13); “1. Fiziksel nedenler, Konunun özelliği (Konuya ilgi duymamak), 3. Duygusal nedenler: Dinleyici için özel olan bir konuyu hedef alan söylemler dinleyiciyi incitebilir. Böyle bir durumda savunmaya geçilip konuşmacı yargılanmaya ve eleştirilmeye başlanabilir. 4. Psikolojik nedenler: Düşünme hızı konuşma hızından ortalama üç-dört kat daha fazladır. Hatta düşünme hızı, konuşma hızının altı katına kadar çıkabilmektedir. Bu yüzden kişi kendini sıkça, söylenenden bir adım önde bulur ve konuşmacının, kendi düşünce hızına yetişmesini bekler ama bu imkânsızdır. O anda meydana gelen dikkat dağıtıcı herhangi bir şey dikkatin, dinleme sürecinden tamamen kopmasına, dinlemenin sekteye uğramasına neden olur” (Akt. Doğan, 2016, s. 24) demektedir.

## 5. Dinleme Stilleri

Literatürde “dinleme türleri” (Akkaya ve Ünal, 2016, s. 63; Doğan, 2016, s. 30), “dinleme yöntem ve teknikleri” (MEB, 2018) ve “dinleme stilleri” (Maden ve Durukan, 2011, s. 105) şeklinde yer alan; ilgili yabancı kaynaklarda “style” kullanımını karşılayan “stil-tür-çeşit” sözcüklerinden “stil” sözcüğünün kullanımı bu araştırmada tercih edilmiştir.

*Dinleme stili; dinleyicinin dinleme anında dinlediğini anlama sürecine etki etmesi için durumuna uygun olarak seçtiği/uyguladığı dinleme şekli olarak tanımlanabilir.*

Kişinin süreç içerisinde dinlediğini anlamasına yardımcı olacak şekilde seçilen dinleme stili dinlediğini anlama başarısına etki edecektir. Okullarda yürütülen dinleme becerisinin gelişimine yönelik derslerde dinleme sırasında yer verilen dinleme stiline seçimine özen gösterilmesi gerekir. Dinleme stiline seçimine etki eden bazı unsurlar olduğu düşünülmektedir. Bu unsurlar:

- *Dinleyici:* Dinleme yapacak öğrencilerin yaşı, metne yönelik hazırbulunuşluğu, dinleme stillerinin kullanımına yönelik yeterliliği vb.
- *Dinleme ortamı:* Sınıf mevcudu, sınıfın büyüklüğü, teknolojik imkânların yeterliliği, gürültü, ışık vb.
- *Dinlenen/izlenen metnin niteliği:* Dinleme metninin türü, uzunluğu, içeriği vb.
- *Dinlenen/izlenen metnin sınıfa sunuluşu:* Metnin; dinleme, dinleme-izleme metni olarak sunulması ya da misafir bir seslendiricinin derse dâhil olması.

Öğrencilerin dinleme stilleri hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmesi ve dinleme anında uygun dinleme stilini seçebilecek yeterliliğe gelebilmesi için derslerde farklı dinleme stillerinin kullanımına yer verilerek öğrencilerin dinleme stillerini özümsemesine imkân verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

“İnsanların bilgi almayı tercih etme yolu” (Watson, Barker & Weaver, 1995, s. 2; akt. Salisbury & Chen, 2007, s. 255) olarak nitelendirilen dinleme stilleri ile ilgili olarak farklı sınıflandırmalar mevcuttur. İlgili literatür incelendiğinde aşağıdaki sınıflandırmalarla karşılaşılmaktadır:

- “Türkçe öğretim programında dinleme yöntem ve teknikleri; katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, grup halinde dinleme, not alarak dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme, empati kurarak dinleme şeklinde sınıflandırılmaktadır” (MEB, 2018).
- “Hedefe bağlı olarak; dinleme ‘karşılıklı’, ‘takdir edici’, ‘empatik’, ‘ayrımcı’ ve ‘değerlendirici’ olabilir” (Barker, 1971; Goss, 1991; Watson, Barker ve Weaver, 1995; Wolvin ve Coakley, 1996; akt. Salisbury & Chen, 2007, s. 255).
- Akyol (2010) dinleme türlerini: “1. Aktif dinleme, 2. stratejik dinleme, 3. diyalog ve sunuya dayalı dinleme, 4. amaçlı dinleme, 4a. Bilgi edinmeye dayalı dinleme, 4b. Yorumlayıcı dinleme, 4c. Eleştirel dinleme, 4d. Haz almak için(estetik) dinleme” (s. 5-9) şeklinde ifade etmektedir. Akyol (2010) bunlara ek olarak “ayırt edici, transfer edici dinleme, eleştirel dinleme ve terapatik dinleme” (s. 20) olarak sınıflandırmaktadır.
- “Katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), grup halinde dinleme/izleme, yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/izleme, eleştirel dinleme/izleme” (Özbay, 2006, s. 74-77).



- Urgan (2009) dinleme stillerini; “1. *Etkili dinleme türleri*: gönüllü dinleme, stratejik dinleme, amaçlı dinleme, haz almak için dinleme, eleştirel dinleme. 2. *Etkisiz dinleme türleri*: gönülsüz dinleme, antipatik dinleme, yüzeysel dinleme, görünüşte dinleme” (s. 142-144) şeklinde sınıflandırmaktadır.
- Yıldız vd. (2010); “seçici dinleme, katılımlı dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme, empatik dinleme” (s. 183-186) olarak sınıflandırmada bulunmaktadır.
- Maden ve Durukan (2011) ise araştırmasında aşağıdaki dört stili temel almaktadır; “1. *Aktif dinleme/dinleyici*: Başkaları konuşurken tüm dikkatini vererek dinler. Yüksek enerji ile dinler, konuşucuya doğrudan göz teması kurar. 2. *Katılımcı dinleme / dinleyici*: Konuşmacının sözünü ve amacına dikkat eder. Konuşmanın amacını kavradığında konuşma eylemine geçer. Aralıklı olarak dinlemeye sonra tekrar konuşmaya başlayabilir. 3. *Pasif dinleme/dinleyici*: Karşısındaki kişi konuşmasını tamamlamış gibi durur. Konuşma eylemine dikkat etmez. Konuşmacı-dinleyici ilişkisini kurmaz. Nadiren söz alır ve konuşur. 4. *Tarafsız dinleme/dinleyici*: Konuşma esnasında alıcı konumunda değildir. Konuşma sürecinde ilgisiz ve dikkatsizdir. Sıkılğan ve huzursuz tavırlar sergiler. Doğrudan göz teması kurmaktan kaçınır. Konuşmanın içeriğine dikkat etmez” (s. 105).

## 6. Dinleme Stratejileri

Dinleme sürecinde kullanılan stratejiler “öğrencilerin metinleri dinlerken dinleme öncesi, sırası ve sonrasında istedik olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerin tamamıdır” (Yıldız ve Kılınc, 2015, s. 18). Yıldız ve Kılınc (2015) dinleme sürecine yönelik olarak stratejileri “*Dinleme Öncesinde Kullanılacak Stratejiler*: 1. Hazırlık yapmak. 2. Önceki bilgileri kullanma. 3. Dinleme öncesi sorular oluşturma. 4. Tahminde bulunma/Anahtar kelime çalışması. 5. Amaç belirleme. 6. Yöntem belirleme. *Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler*: 1. Not alma. 2. Soru-cevap. 3. Görsel sahne oluşturma. 4. Vurgu ve tonlama. 5. Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma. 6. Empati kurma. 7. Tekrar dinleme. 8. Ara özet yapma. 9. Yaşama ilişkilendirme. *Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler*: 1. Özetleme, sözlü/yazılı/görsel. 2. Çıkarımda bulunma. 3. Yeniden ifade etme. 4. Metni gelişim sırasını ifade etmek. 5. Dinlenen metne uygun başlık. 6. Neden sonuç ilişkileri kurma. 7. Tartışma. 8. Sözcüklerin anlamları üzerinde durma. 9. Betimlemeler yapma. 10. Öz değerlendirme.” (s. 20-21) şeklinde sıralamaktadır.

Melanlıoğlu (2012) dinlemeyle ilgili kazandırılacak üstbilis becerileri şöyle özetlemektedir: “Dinlemenin amacını belirleme. Dinleme materyalindeki mesajı kavrama. Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma. Dinleme sürecini izleme. Dinleme amacına ulaşip ulaşmadığını tespit etme. Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirilebilir” (s. 1591).

Temur (2010) dinleme ile ilgili olarak üç stratejiden bahsetmektedir: “*Parçadan Bütüne Stratejiler*: Metnin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyen metindeki vurgu, tonlama, kelime, dilbilgisi öğelerinden yararlanarak anlama ulaşmaya çalışır. Metinde özel bir bilgiyi yakalamak isteyen dinleyicilerin kullandıkları strateji türüdür. Metnin tamamını değil, ihtiyaç duyulan yeri dikkatli bir şekilde dinlenir. *Bütünden Parçaya Stratejiler*: Dinleyicinin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyicinin ön bilgileri, metnin türü, içerik ve metinde kullanılan dil öğelerini barındırır. Ana fikir bulma, tahmin, yorumlama ve özetleme bütünden parçaya örnek stratejilerdir. *Üst Bilişsel Stratejiler*: Stratejik dinleyici üst bilişsel stratejileri(planlama, izleme ve değerlendirme) de rahatlıkla kullanırlar. Bu tür dinleyiciler hangi durumda nasıl bir dinleme stratejisi kullanacağını planlar. Seçtiği stratejinin dinleme sırasında etkililiğini izler. Dinleme amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, dinlediğini anlayıp anlamadığını değerlendirir” (s. 310).

## 7. Sonuç

Dinleme becerisinin, bireyin hayatında diğer dil becerilerinden daha fazla yer aldığı (bkz. Tablo1), geliştirilebilir bir dil becerisi olduğu (Aytan, 2011; Cihangir Çankaya, 2015; Çaylı, 2012; Doğan, 2007; Doğan, 2008; Epçaçan, 2013; Melanlıoğlu, 2012; Tabak ve Göçer, 2014; Yıldız, 2015) ve yapılan uygulamalarla, dinleme becerisinin gelişiminin desteklenebildiği (Doğan, 2007; Doğan, 2008; Kaya, 2015; İşeri ve Yılmaz, 2008; Miller, 2003; Yıldız, 2015) ifade edilmektedir.

Dinleme becerisi üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde, farklı açılardan dinleme becerisinin ele alındığı görülmektedir. Literatürde; stratejileri (Bello, 2018; Desouky, 2012; Doğan, 2017; Doğan ve Erdem, 2017; Fidan, 2012; Hsueh-jui, 2008; Kılınc, 2015; Kılınc vd., 2016; Özçakmak, 2015; Thompson & Rubin,

1996; Yıldız, 2015; Yıldız ve Kılınc, 2015) ve üst biliş stratejilerini (Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Melanlıoğlu, 2012; Okur ve Azizoglu, 2016; Sarar Kuzu, 2016) konu alan araştırmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca dinleme stilleri ve türlerini (Aydın, 2018; Ceran, 2015; Karabacak, 2014; Karakuş Tayşi, 2014; Kemiksiz, 2017; Maden ve Durukan, 2011; Özçakmak, 2015; Sevimli, 2015) temel alan; dinlemede görsel unsurlara yer veren (Ciğerci, 2015; Dedebali, 2014; Uysal, 2014) araştırmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte becerinin gelişimine yönelik uygulamaların (Doğan, 2007; Doğan, 2008; Kaya, 2015; İşeri ve Yılmaz, 2008; Miller, 2003; Yıldız, 2015) ve ölçülmesine yönelik araştırmaların (Göçer, 2008; Göçer, 2019; Keleş, 2013; Kodan ve Bozdemir, 2016; Powers & Bodie, 2003; Tabak ve Göçer, 2014; Temur, 2010) literatürde yer aldığı da görülmektedir.

Ortaokul Türkçe derslerinde, dinleme sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurların ve dinleme başarısına etki eden faktörlerin fark edilmesinin dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde her sınıf seviyesinde benzer kazanımların tekrar ettiği, ayrıca dinleme öncesine yönelik kazanımların bulunmadığı anlaşılmaktadır. Dinleme öncesine yönelik kazanımların eksik olduğu (Çaylı, 2012; Durukan, 2013; Göçer ve Çaylı, 2019) belirtilmektedir. Dinleme sürecinin parçası olan dinleme öncesine yönelik kazanımlardaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme metni sırasında uygulanacak dinleme stiline seçimine özen gösterilmesi gerekmektedir. Dinleme stiline belirlenmesinde; dinleyici faktörü, dinleme ortamı, dinlenen/izlenen metnin niteliği, dinlenen/izlenen metnin sınıfa sunulmuş biçiminin etki ettiği düşünülmektedir.

Yürütülen araştırmada üzerinde durulan dinleme becerisi kuramsal olarak ele alınmaktadır. Araştırmada, dinleme becerisine yönelik genel bilgilerin yanı sıra ortaokul seviyesinde ders içi uygulamalarda dinleme becerisinin gelişimine etki edeceği düşünülen kuramsal bilgilere yer verilmektedir. Verilen bilgilerin uygulayıcı olan öğretmenlere, alandaki araştırmacılara ve literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## Kaynaklar

- Akçay, A. (2018). *Dinleme/izleme eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. Fatma Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun içinde* (ss. 61-73). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/izleme türlerinin terim ve tasnif bakımından karşılaştırmalı incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Aytan, T., Güney, N., Şahin, E. Y. ve Bayar, A. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin taşınabilirliği açısından değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 269-285.
- Bello, A. A. (2018). Curriculum implementation: Strategies for mounting listening skills among junior secondary school students. *Journal of Pedagogical Research*, 2(1), 63-77.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 4. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not olarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cihangir Çankaya, Z. (2015). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi* (3. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çaylı, C. (2012). *İkinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çiççi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Desouky, E. S. A. (2012). *The effectiveness of a suggested strategy in developing the listening and speaking skills of the TEFL industrial secondary school student*. (Doctoral Dissertation). Institute of Educational Sciences, Cairo University, Egypt.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-268.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 151-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331-352.
- Fidan, M. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- Gilman, R. A. & Moody, R. L. (1984). What practitioners say about listening. *Foreign Language Annals*, 17(4), 331-334.
- Göçer, A ve Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476
- Göçer, A. (2008). Performans göreviyle ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 142, 7-17
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Göçer, A. (2019). Öğrencilerin dinlediğini anlama yeterliklerinin yazılı sınavlarla değerlendirilebilirliği üzerine. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 50-59.
- Gross, L. (1975). Yes, but is it really communication. *Journal of Communication*, 25(1), 191-194.
- Günay, V. D. (1995). Roman çözümlemesine toplum-dilbilimsel bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 276-297.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbilis stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Hsueh-Jui, L. (2008). A study of the interrelationship between listening strategy use, listening proficiency levels and learning style. *ARECLS*, 5, 84-104.
- Iyere, T. O. (2018). The listening skills. I. O. Akewo Daniel (Ed.). *Communication and language skills* in (pp. 42-61). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. İstanbul: Feryal Matbaacılık.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2008). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-24.
- Jalongo, M. R. (1995). Promoting active listening in the classroom. *Childhood Education*, 72(1), 13-18.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- Karabacak, E. (2014). Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kardaş, M. N. ve Harre, T. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/ izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 264-291.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Katranç, M. (2012). Üstbilis stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, E. (2015). Ortaokul (5 - 8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: Durum çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Keleş, E. (2013). Dinleme öncesi ve dinleme sonrası verilen soruların 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS-II*: 299-316.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 511-531
- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.
- Kılınç, K. (2015). Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kodan, H. ve Bozdemir, H. (2016). İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 15-27.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. (2011). Üstbilgi strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. <http://dl.ueb.edu.vn/bitstream/1247/9968/1/Developing%20Listening%20Skills%20with%20Authentic%20Materials%281%29.pdf>. Erişim Tarihi: 14.10.2017
- Okur, A. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Dinleme üstbilgi stratejileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 40, 113-124.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years, *Dialogue*, 3, 53-66.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbay, M. (2006). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Powers, W. G. & Bodie, G. D. (2003). Listening Fidelity: Seeking congruence between cognitions of the listener and the sender. *International Journal of Listening*, 17(1), 19-31.
- Salisbury, J. R. & Chen, G. (2007). An examination of the relationship between conversational sensitivity and listening styles. *Intercultural Communication Studies*, 16(1), 251-262.
- Sarar Kuzu, T. (2016). Türkçe öğretiminde üstsöylem belirleyicileri aracılığıyla dinleme becerisinin geliştirilmesi (Bir etkinlik modeli önerisi). *Turkish Studies*, 11(3), 1935-1952.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11-22.
- Sevimli, F. (2015). Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Tabak G. ve Göçer A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- TDK (2019). <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim tarihi: 10.01.2019
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Thompson, I. & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 204-206.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler). İlköğretimde Türkçe öğretimi (2. baskı) içinde (ss. 135-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, B. (2014). Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wolvin, A. D. (2010). Listening engagement: Intersecting theoretical perspectives. A. D. Wolvin (Ed.). *Listening and human communication in the 21st century* in (pp. 7-30). UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Xiao-yun, J. & Gui-rong, F. (2011). Strategies to overcome listening obstacles and improve the listening abilities. *US-China Foreign Language*, 9(5), 315-323.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yaman, E. (2010). *Susma sanatı* (2. baskı). Ankara: TDV Yayınları.

- Yıldız, N. ve Kılınc, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*, ÖS-II, 17-34.
- Yıldız, N. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldız, N., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (3. baskı). C. Yıldız (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

### **Etik Kurul İzni**

Yürütülen araştırmada dinleme becerisi kuramsal açıdan ele alındığı için “Etik Kurul İzni” gerekmemektedir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarlar makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

### **Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

# Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

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



## How is the Lesson Study Model Implemented in Turkey, What Does it Mean?: A Systematic Review

Filiz GÜLHAN<sup>1</sup>

**Received:** 17 October 2021, **Accepted:** 17 December 2021

### ABSTRACT

Lesson study is a model that has its origins in Japan and is carried out with different adaptations internationally. In this research, the lesson study researches conducted in Turkey were systematically examined and compiled in order to form an opinion on how lesson study is applied in Turkey and what it means. 68 researches examined within the scope of the research were evaluated from various aspects in accordance with the PRISMA criteria. As a result of the synthesis in this research, the studies conducted in Turkey for the lesson study model; it is mostly aimed at teachers as in-service training, mostly qualitative methods, it has a working group of 1-10 people, it is mainly in the field of mathematics; it was aimed to examine the effect of teachers on the development of their knowledge and skills in the field, it has positive effects on supporting the professional development of teachers, developing cooperative learning skills and planning the lesson, its positive aspects are the positive effects of teachers' professional development and collaborative work. On the other hand, it was revealed that the negative aspects were the difficulties in meeting the teachers, the presence of the camera and the problems related to the use of technological resources. Based on the results of the research, suggestions were made for further research.

**Keywords:** Lesson study, Turkey, systematic review, literature, PRISMA

**Ethical Committee Date / Number :** This research was declared by the author as a research that does not require ethics committee approval.


### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The purpose of this research; the aim of the study is to synthesize the descriptive features (type, year, study group characteristics, number of people in the study group, method, basic discipline), aims, results, and positive-negative conditions of the studies conducted in Turkey for lesson study. A systematic review (systematic literature review) was made in this research. In this research, compliance with the PRISMA 2009 checklist was performed and the criteria in the list were applied in the survey, research, synthesis and reporting sections.

#### *Methods*

The searches were survey in August 2021. National and international databases were used to search the studies. Excluded and included studies were determined according to the PRISMA flowchart prepared by Moher et al (2009). 68 studies that met the criteria were included in the systematic review. The studies included in the review were examined by subjecting them to content analysis. With the analysis, the characteristics of each research were

<sup>1</sup> Dr., İstanbul Provincial Directorate of National Education, [flzgulhan@gmail.com](mailto:flzgulhan@gmail.com)  [0000-0002-7915-6299](https://orcid.org/0000-0002-7915-6299)

tabulated and the frequencies were extracted by coding the common features. After the codes were determined, the codes expressing similar areas were gathered under themes.

### *Results*

In this research, it was determined that there were 29 doctoral thesis, 12 master thesis, and 27 articles. It has been seen that most of the researches are done in the field of mathematics.

When the aims of the studies conducted in Turkey on lesson study are examined, the following findings have been reached: It has been seen that it is mostly aimed to examine the effect (f=21) on the development of teachers' knowledge and skills in the field. It is noteworthy that most of the studies on knowledge/skills in the field are on mathematics (f=15). Studies examining the effects on students (f=5) are much less numerous than studies examining the effects on teachers.

When the results of the studies conducted in Turkey on lesson study were examined, the following findings were reached: It has been seen that the majority of the studies stating that positive results were obtained on teachers. It has been seen that supporting the professional development of teachers (f=17) and the development of cooperative learning skills (f=12) gain weight. It has been seen that the majority of the studies in which it is stated that it contributes positively to lesson planning in the effects on teaching (f=12).

When the positive situations stated in the studies conducted in Turkey on the subject on lesson study are examined, the following findings are reached: It has been seen that the studies related to the course research mostly have a positive effect on the professional development of teachers/pre-service teachers. Among the positive opinions, it has been seen that the most positive thoughts are for the professional development of teachers (f=9). In addition, there are also studies (f=5) that indicate the positive effect of collaborative work.

When the negative situations stated in the studies conducted in Turkey on the subject on lesson study are examined, the following findings have been reached: It has been seen that the problems related to the teachers are mostly stated in the studies related to the lesson research model. Among the negative opinions, it has been seen that there are studies (f=12) in which problems with teachers are at the forefront. It was revealed that the most important of these problems was the problems of teachers coming together (f=5). Problems arising from the characteristics of the course research (f=8) also gain weight. At the beginning of these problems are the presence of a camera and the use of technological resources.

### *Discussion and Conclusions*

As a result of the research, the following suggestions were made: Although the lesson study model is a model that is researched in the field of mathematics in Turkey and internationally, it is important to use and research it in other disciplines as well. New research can be conducted by using this model, which is very suitable for the pre-service period of teachers, especially in Teaching Practice courses.

# Ders Araştırması (Ders İmecesı) Modeli Türkiye’de Nasıl Uygulanıyor, Ne İfade Ediyor? : Bir SistematiK Derleme

Filiz GÜLHAN<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 17 Ekim 2021, **Kabul Tarihi:** 17 Aralık 2021

## ÖZET

Ders araştırması (ders imecesı) modeli, kökenleri Japonya’ya dayanan ve uluslararası alanda farklı uyarlamalarla gerçekleştirilen bir modeldir. Bu araştırmada ders araştırmasının Türkiye’de nasıl uygulandığı ve ne ifade ettiğine yönelik bir görüş oluşturma amacıyla Türkiye’de yapılmış olan ders araştırması çalışmaları sistematiK olarak incelenerek derlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 68 çalışma, PRISMA kriterlerine uygun biçimde çeşitli yönlerden değerlendirilmiştir. Bu araştırmadaki inceleme sonucunda ders araştırması modeline yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların; çoğunlukla nitel, hizmet içi eğitim olarak öğretmenlere yönelik olduğu, 1-10 kişilik çalışma grubuna sahip, matematik alanı ağırlıklı olduğu görülmüştür. Araştırmaların içeriklerinin sentezlenmesi sonucunda ise; çoğunlukla öğretmenlerin alana yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı; ders araştırmasının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede, iş birliKli öğrenme becerilerini geliştirmede ve dersi planlama konusunda olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Ders araştırması ile ilgili görüşleri inceleyen araştırmalar sentezlendiğinde olumlu yönlerin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş birliKli çalışmanın olumlu etkileri olduğu; olumsuz yönlerin ise öğretmenlerin bir araya gelmesindeki zorluklar, kameranın olmasının oluşturduğu tedirginlik ve teknolojik kaynak kullanımıyla ilgili sorunlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, yapılacak yeni araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders Araştırması, Ders İmecesı, Türkiye, SistematiK Derleme, Alan Yazın, PRISMA

**Etik Kurul İZni Tarih / Sayı :** Bu araştırma, yazar tarafından “etik kurul izni gerektirmeyen araştırma” olarak beyan edilmiştir.

## 1. Giriş

Japonya’da ders araştırması, öğretmen liderliğinde profesyonel gelişim modeli olarak kökenleri 19. yüzyıla dayanan bir uygulamayı ifade etmektedir (Saito, 2012). Ders araştırması, araştırmacı olarak öğretmen kavramına dayanır (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Japonya’da ders araştırması modeli öğretmenlerden oluşan bir öğrenme topluluğunu vurgulayarak okul tabanlı bir reform hareketine dönüşmüştür (Saito, Murase, Tsukui ve Yeo, 2014). Japonya’da güneş enerjisinin ilköğretim fen müfredatına girmesinden önce yüzlerce okul, üniversiteler, politika yapımcılar, araştırmacılar ve eğitimcilerden oluşan on bin kişinin katıldığı geniş ölçekli kamusal araştırma dersleri; güneş enerjisinin nasıl öğretileceği hakkındaki düşüncenin ülke çapında yayılmasını ve yeni müfredatın şekillenmesini sağlamıştır (Lewis, Perry, Friedkin ve Roth, 2012).

Ders araştırması ilk olarak 1999’da Mills College tarafından Japonya’dan örnek alınarak ABD (Amerika Birleşik Devletleri)’de uygulanmıştır (Orland-Barak ve Maskit, 2017). Stigler ve Hiebert’e ait 1999 tarihli kitabın ABD’de yayımlanmasıyla tüm dünyaya yayılma süreci başlamıştır (Bayram Jacobs, 2012; Chokshi ve Fernandez, 2004; Lewis, Perry ve Murata, 2006). Ders araştırması; öğrencinin öğrenmesinin iyileştirilmesi amacıyla öğretmenlerin iş birliKli çalışmasını ifade ederken bir yandan da bir mesleki gelişim yaklaşımı olarak görülmektedir (Bayram Jacobs, 2012; Hervas ve Medina, 2020; Stigler ve Hiebert, 1999). Ders araştırmasının kritik bileşenleri; odağın belirlenmesi, planlama, araştırma dersinin yapılması, ders sonrası tartışma, tekrarlanan araştırma döngüleri, dışarıdan uzmanlık alma, bilgiyi harekete geçirme aşamalarından oluşur (Seleznyov, 2018).

Ders araştırması modelinin öğretim üzerindeki etkilerinin belirlendiği çalışmalarda uygulamalar yapılmıştır. Kanellopoulou ve Darra (2019) ampirik özellikteki ders araştırması makalelerini inceledikleri araştırmalarında; ders araştırmasının öğrencilere katkı sağladığını, öğretmen adaylarını motive edip inanç

<sup>1</sup> Dr., MEB İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [flgulhan@gmail.com](mailto:flgulhan@gmail.com)  [0000-0002-7915-6299](https://orcid.org/0000-0002-7915-6299)



ve tutumlarını olumlu hale getirerek performanslarını iyileştirdiğini belirtmişlerdir. Uştuk ve Çomoğlu (2019) İngilizce öğretimi alanındaki ders araştırması çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında uluslararası çalışmalarla Türkiye’de yapılan çalışmaları karşılaştırmışlar ve modeli sürdürülebilir mesleki gelişimin sağlanması için önermişlerdir. Willems ve Bossche (2019) ders araştırmaları içerisindeki en iyi kanıtları sentezledikleri çalışmalarında ders araştırmasının güçlü bir mesleki gelişim yaklaşımı olduğunu ve öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Hrastinski (2021) ders çalışması modelinde dijital araçların kullanıldığı araştırmaları el aldığı sistematik literatür incelemesinde; öğretmenlerin sınıf videolarını analiz etmesi, harici video kaynaklarını analiz etme, kurgusal videoların tamamlayıcısı olarak animasyonlar, yapılandırılmış dijital ders çalışması uygulamaları, hibrit öğretmen iş birliği ve dijital öğretmen iş birliği uygulamalarının yapıldığını belirtmiştir. Fluminhan, Schlunzen ve Junior (2021) farklı ülkelerden ders araştırması çalışmalarını sistematik olarak incelediklerinde kültürel etkiler, yerel ihtiyaçlar ve koşullara göre uyarlamalar ve yeniden tasarımlar yapıldığını tespit etmişlerdir. Norwich (2018) uluslararası alanda ders araştırmasının farklı uygulamalarını inceleyerek kavramsal model geliştirmiş; ders araştırması modelini uygulama tabanlı araştırma, profesyonel öğrenme topluluğu, iş birlikli problem çözme modeli ve profesyonel öğrenme modelleri ile beraber “profesyonel öğrenme modelleri ailesi” olarak adlandırmıştır.

Ders araştırması modeli üzerine yapılmış olan derleme, sistematik inceleme çalışmaları ulusal alan yazında bulunmaktadır. Serbest (2014) alan yazındaki ders araştırması çalışmalarını incelediği araştırmasında bu uygulamaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ve çoğunlukla yapılan matematik eğitimi araştırmalarından yola çıkarak matematik eğitiminin ders imcesi sayesinde daha güçlü olarak geliştiğini belirtmiştir. Kıncal ve Beypınar (2015) uluslararası alanda matematik öğretimine yönelik 28 ders araştırması makalesini inceledikleri araştırmalarında; ders araştırması modelinin öğrencilerin öğrenmesine olumlu etki yaptığı, öğretmenlerin tutum ve inançlarını olumlu etkileyerek pedagojik bilgilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Aykan ve Kıncal (2016) uluslararası alanda yayımlanmış 50 makaleyi inceledikleri içerik analizi çalışmasında; araştırma-inceleme çalışmalarının kuramsal çalışmalara göre çok daha fazla olduğunu, en çok nitel yöntem kullanıldığını, en çok kullanılan veri toplama yönteminin gözlem olduğunu, örneklem olarak en çok öğretmenlerin alındığını, örneklem büyüklüğünün en çok 1-10 arasında olduğunu, en çok matematik alanında çalışıldığını belirlemişlerdir. Aktuna ve Gökkurt Özdemir (2020) Türkiye’de yapılan ders araştırması çalışmalarındaki eğilimleri incelediklerinde doktora tezlerinin ağırlıkta olduğunu, nitel çalışmaların daha çok olduğunu, katılımcıların çoğunlukla öğretmen olduğunu, durum çalışmalarının fazlaca yapıldığını ve içerik analizinin en sık kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu araştırmada ise araştırmaların betimsel özelliklerinin belirlenmesinin ötesinde araştırmaların amaçları, uygulanışları ve bulgularının sentezlenmesi ile Türkiye’de yapılan ders araştırması çalışmalarından çıkan genel sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Japonya dışındaki uluslararası eğitim sistemlerinde de uygulanan bu modelin nasıl kullanıldığı ve nasıl olması gerektiği konusunda hala belirsizlikler vardır (Fluminhan vd., 2021). Uluslararası düzeyde paylaşılan bir anlayış olmadığı belirtilebilmektedir (Seleznyov, 2018). Ülkelerin kendi ders araştırması uygulamalarında yaptıkları özgün katkılar, farklı uygulama biçimleri olması nedeniyle ülkelerin ders araştırması anlayışlarının ve eğilimlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Derlemenin gerekçesi; ders araştırması modeli kullanılarak Türkiye’de yapılmış araştırmaların genel özelliklerinin, eğilimlerinin belirlenmesi ve temel amaç ve sonuçlarına ait bütüncül bir resim ortaya konulmasıdır. Bu şekilde yeni yapılacak araştırmalar için yol gösterici olmak önemsenmektedir.

Araştırmanın amacı; ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların betimsel özelliklerinin (türü, yılı, çalışma grubu özellikleri, çalışma grubundaki kişi sayısı, yöntemi, temel disiplin alanı), amaçlarının, sonuçlarının, belirtilen olumlu-olumsuz durumların neler olduğunun incelenerek sentezlenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- Ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların betimsel özellikleri (türü, yılı, çalışma grubu özellikleri, çalışma grubundaki kişi sayısı, yöntemi, temel disiplin alanı) nelerdir?
- Ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların amaçları nelerdir?
- Ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların sonuçları nelerdir?
- Ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmalarda belirtilen olumlu-olumsuz durumlar nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Etik Kurul İzni

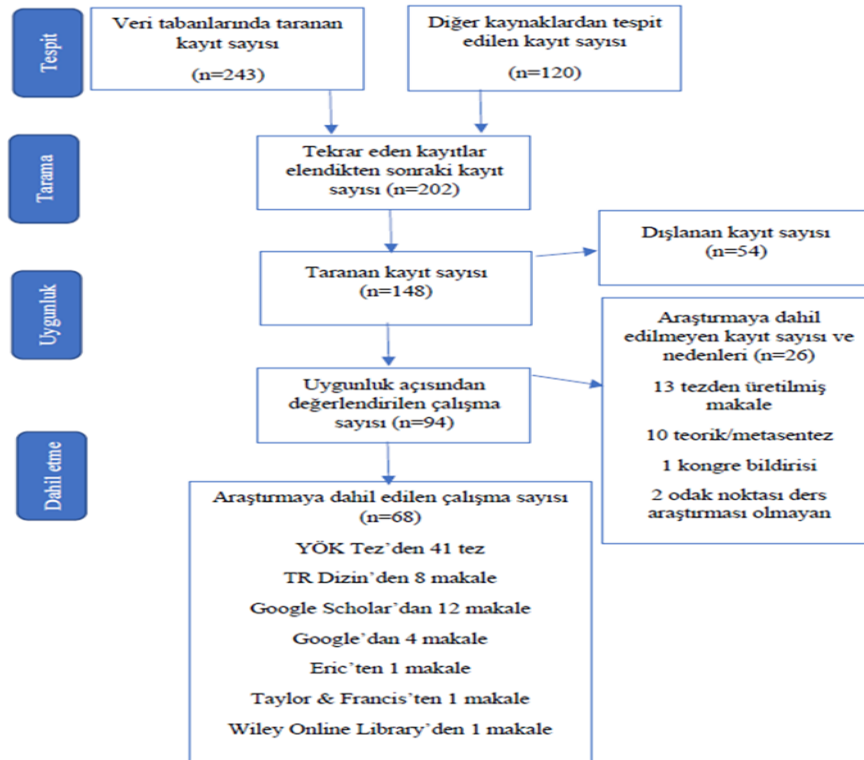
Bu araştırmanın çalışma grubu canlı bireyler olmadığı ve alan yazın incelemesi içerdiğinden etik kurul izni gerekmediği düşüncesiyle etik kurula başvurulmamış ve onay alınmamıştır.

### 2.2. Araştırma Deseni

Araştırmada sistematik derleme (sistematik literatür incelemesi) yapılmıştır. Sistematik derleme araştırmaları sağlık bilimleri alanında kurumsallaşmış bir derleme türü olmakla beraber son yıllarda eğitim bilimleri alanında anlamlı, uygulanabilir bir sentez oluşturulması ve bulguların genellenebilirliğini arttırma amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz, 2021). Sistematik literatür incelemesinde; araştırma sorusunun tanımlanması, dahil etme ve hariç tutma için kriterlerin belirlenmesi, yöntemi belirleme ve tarama yapma, verilerin geçerliliğini ve kalitesini değerlendirme, bulguları sistematik biçimde sentezleme ve yorumlama basamakları izlenir (Karaçam, 2013; Çınar, 2021). Araştırmada PRISMA 2009 kontrol listesine uyum çalışması yapılarak tarama, araştırma, sentezleme ve raporlama bölümlerinde listedeki kriterler uygulanmıştır.

### 2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmaların taraması Ağustos 2021'de yapılmıştır. Araştırmaların taranmasında ulusal ve uluslararası veritabanları kullanılmıştır. Türkiye'deki YÖK Tez Veritabanı, TR Dizin veritabanlarında "ders araştırması", "ders imecesi" ifadeleri kullanılarak taranmıştır. Uluslararası alanda yayımlanmış fakat çalışma grubu itibarıyla Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar için ise Google Scholar, ERIC, Taylor Francis, Wiley Online, Springer veritabanlarında tarama yapılmıştır. Bu taramalarda "ders araştırması", "ders imecesi", "lesson study Turkey" kelimeleri taranmıştır. Moher vd (2009) tarafından hazırlanan PRISMA akış şemasına göre araştırmadaki tarama sayıları Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın PRISMA akış şemasına göre düzenlenmesi

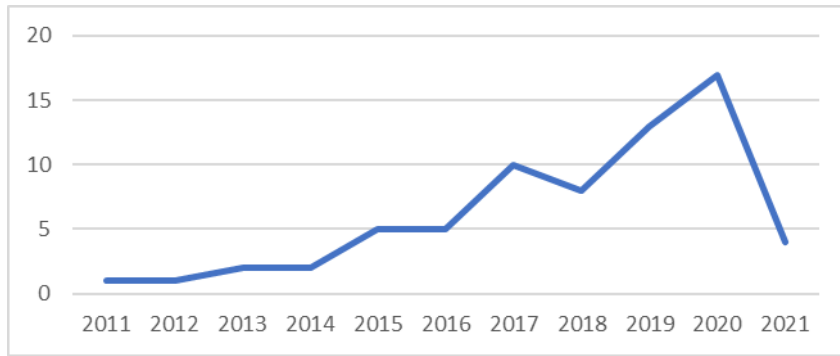
Araştırma Şekil 1'de belirtilen PRISMA Akış Şemasına uyarlanarak dışlanan ve dâhil edilen çalışmalar belirlenmiştir. Teorik yapıda derleme bilgilerle oluşturulmuş çalışmalar kapsamın dışında tutulmuştur. Tezlerden üretilmiş olan makaleler, hâlihazırda tezlerin içerisinde kapsama alındığından makale incelemelerinde hariç tutulmuştur. Odak noktası ders araştırması olmayıp, ders araştırmasının bir model olarak kullanıldığı fakat etkilerinin doğrudan incelenmediği araştırmalar da kapsama alınmamıştır.

Kriterleri karşılayan 68 araştırma, sistematik derlemeye dâhil edilmiştir. Derlemeye dâhil edilen araştırmalar içerik analizine tabi tutularak incelenmiştir. İncelemeyle her araştırmaya ait özellikler tablolaştırılmış ve ortak özellikler kodlanarak frekansları çıkarılmıştır. Kodların belirlenmesinin ardından benzer alanları ifade eden kodlar temalar altında toplanmıştır. Bu şekilde tema, kodlar ve yer aldıkları araştırma sayılarından oluşan tablolar bir sonraki bölümde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgular tablolar ve yorumlarla sunulmuştur.

#### 3.1. “Ders Araştırmasına Yönelik Türkiye’de Yapılmış Olan Çalışmaların Betimsel Özellikleri (Türü, Yılı, Çalışma Grubu Özellikleri, Çalışma Grubundaki Kişi Sayısı, Yöntemi, Temel Disiplin Alanı) Nelerdir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Ders araştırmasıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı

Ders araştırmasıyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların 2011’de başladığı, artarak devam ettiği ve 2020’de en fazla sayıya ulaştığı görülmektedir. 2021 yılındaki düşüş grafiği bir azalma olarak değerlendirilmemelidir. Bu durumda araştırmanın 2021 yılının Ağustos ayında yapılması etkilidir.

Araştırmada doktora tezlerinin 29 adet, yüksek lisans tezlerinin 12 adet, makalelerin ise 27 adet olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 1**

Araştırmaların Türleri ve Yöntemlerine İlişkin Özellikler

Araştırmanın türü	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)	Araştırmanın yöntemi	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Doktora tezi	29	42.65	Nitel	62	91.18
Yüksek lisans tezi	12	17.65	Karma	5	7.35
Makale	27	39.70	Nicel	1	1.47
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Ayrıca 19 çalışmada “ders araştırması” teriminin, 37 çalışmada “ders imcesi” teriminin kullanıldığından hareketle “ders imcesi” çevirisinin Türkiye’deki araştırmalarda daha çok benimsendiği bulunmuştur.

**Tablo 2**

Araştırmaların Temel Disiplin Alanlarına İlişkin Özellikler

Araştırmanın temel disiplin alanı	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Matematik eğitimi	34	50.00
İngilizce eğitimi	13	19.12
Sınıf eğitimi (ilkokul)	9	13.23
Türkçe eğitimi	4	5.88
Fen Bilimleri eğitimi	2	2.94
Okul öncesi eğitimi	2	2.94
Hayat Bilgisi eğitimi	1	1.47

Sosyal Bilgiler eğitimi	1	1.47
Görsel Sanatlar eğitimi	1	1.47
STEM eğitimi	1	1.47
<b>Toplam</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Araştırmaların büyük çoğunluğunun matematik eğitimi alanında yapıldığı görülmektedir. Sınıf eğitimi olarak belirtilen 9 (%1.23) araştırmadan 5'inin (%7.35) matematik kapsamında olması, STEM eğitimi olarak belirtilen araştırmada da odak disiplin olarak matematiğin öne çıkması; ders araştırması modelinin en çok matematik eğitimi alanında yapıldığı bulgusunu desteklemektedir.

**Tablo 3**

Araştırmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Özellikler

Çalışma grubu olarak alınan kişiler	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)	Çalışma grubundaki kişi sayısı	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Öğretmenler (hizmet içi)	40	57.14	1-10 arası	53	75.71
Öğretmen adayları (hizmet öncesi)	26	37.14	10-30 arası	8	11.43
Öğrenciler	3	4.28	30-70 arası	7	10.00
Veliler	1	1.43	100 üzeri	3	4.28
<b>Toplam</b>	<b>70*</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>70*</b>	<b>100</b>

\*Toplam sayıdan 2 fazla olmasının nedeni 2 araştırmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışma grubuna alınmış olmasıdır.

Tablo 3'te belirtilen çalışma grubu olarak alınan kişilerin çoğunlukla öğretmenler olduğu, öğrenci ve velilere yönelik çalışmaların çok kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki kişi sayısına göre bakıldığında çoğunlukla 1-10 kişi arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda nitel araştırmaların çokluğunun etkisinin olduğu düşünülmektedir. Buna ilave olarak ders araştırmasının doğası gereği derinlemesine inceleme gerektirmesi açısından nitel ve daha az sayıda kişi ile yapılan çalışmalarla ifade edilmesinin daha uygun olduğu belirtilebilmektedir.

### 3.2. "Ders Araştırmasına Yönelik Türkiye'de Yapılmış Olan Çalışmaların Amaçları Nelerdir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Türkiye'de ders araştırmasına yönelik yapılmış çalışmaların amaçları incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4**

Ders Araştırması Modeline Yönelik Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Ait Bulgular

Tema	Amaç	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Modele yönelik görüşler	Modele yönelik görüşler	13	19.12
Öğretmenler /öğretmen adayları üzerindeki etkiler	Modelin öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri Meslek bilgisi yeterliklerinin gelişimi Etkili öğretmen niteliklerine yönelik inanışları Yöntem tekniklerdeki gelişimleri Öğretim becerilerini geliştirme Soru sorma davranışının gelişimi Fark etme becerilerinin gelişimi	10 1 1 1 1 1 1	14.70 1.47 1.47 1.47 1.47 1.47 1.47
Alana yönelik bilgi/becerilere etkileri **	(M) Matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi (M) Dörtgenler konusundaki söylemler (M) Problem çözme bileşenlerine yönelik davranışlar (M) Geometrik düşünme (M) Öğrencilerin matematiksel modellemelerini değerlendirme (M) Matematik öğretimi yeterlilik algısı (T) Teknolojik pedagojik alan bilgisinin gelişimi (T) Portal hazırlama ve değerlendirme (T) Sanal manipülatiflerin ders planına entegre edilmesi	8 2 2 1 1 1 4 1 1	11.76 2.94 2.94 1.47 1.47 5.88 1.47 1.47

Öğretimle ilişkili etkileri	Özel alan yeterliliğinin öğretime yansması	3	4.41
	Yansıtma etkinlikleri	2	2.94
	Öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemeleri	1	1.47
	Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik farkındalık	1	1.47
	Sınıf uygulamaları üzerindeki etkisi	1	1.47
	Üst düzey düşünmeyi tetikleyici uygulamaların gelişimi	1	1.47
	Öğrenci düşüncesi bilgisinin öğretime yansmaları	1	1.47
	Öğrencilerin üst bilişlerine yönelik davranışlar	1	1.47
Öğrenciler üzerindeki etkileri	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri	4	5.88
	Öğrencilerin görsel okuma becerileri	1	1.47
Diğer paydaşlar üzerindeki etkileri	Dış uzmanların rolleri ve paylaşım içerikleri (öğrenci, öğretmen, araştırmacı)	2	2.94

\*\*M, matematik alanındaki çalışmaları; T, teknoloji alanındaki çalışmaları temsil etmektedir.

Tablo 4'te Türkiye'de ders araştırması üzerine çalışmalarında daha çok öğretmenlerin alana yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisinin (f=21, %30.88) incelenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Alana yönelik bilgi/beceerilerle ilgili araştırmaların çoğunluğunun matematik dersi (f=15, %22.06) üzerine olması dikkat çekicidir. Öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar (f=5, %7.35) öğretmenler üzerindeki etkilerin incelendiği araştırmalara göre çok daha az sayıdadır. Öğretim üzerindeki etkilerinin incelenmesini amaçlayan araştırmalar (f=11, %16.18) da öğrencileri kapsayan özellikler içerse de öğretmenin öğretim sırasındaki davranışlarına yönelik amaçlardır.

### 3.3. "Ders Araştırmasına Yönelik Türkiye'de Yapılmış Olan Çalışmaların Sonuçları Nelerdir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Türkiye'de ders araştırmasına yönelik yapılmış çalışmaların genel sonuçları incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

**Tablo 5**

Ders Araştırması Modelinin Çalışma Grupları Üzerindeki Etkilerinin (Sonuçlarının) Belirtildiği Çalışmalara Ait Bulgular

Tema	Öğretmenler veya öğretmen adaylarındaki etkileri	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Öğretmenler /öğretmen adayları üzerindeki etkiler	Mesleki gelişimlerini destekler	17	25.00
	İş birlikli öğrenme becerilerini geliştirir	12	17.65
	Öğretim stratejisi bilgileri geliştirir	4	5.88
	Öğretmenlik bilgilerini geliştirir	3	4.41
	Kişisel gelişimlerini sağlar	3	4.41
	Araştırma becerilerini geliştirir	3	4.41
	İletişim artar	2	2.94
	Mesleki uygulama üzerine bilgileri geliştirir	1	1.47
	Eleştirilebilir olmayı sağlar	1	1.47
	Diğer öğretmenlerle paylaşımın önemi fark edilir	1	1.47
	Soru sorma davranışını geliştirir	1	1.47
	Fark etme becerileri gelişir	1	1.47
	Bilişlerinde uzun süreli değişiklik gerçekleşir	1	1.47
Alana yönelik bilgi/beceeriler üzerindeki etkiler	Teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirir	7	10.29
	Alan bilgilerini geliştirir	4	5.88
	Problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerini geliştirir	3	4.41
	Alanı öğretme bilgilerini geliştirir	3	4.41
	Kesir öğretim bilgilerini geliştirir	1	1.47
	Daha iyi matematiksel problem kurmalarını sağlar	1	1.47

Öğretimle ilişkili etkiler	Dersi planlama konusunda olumlu katkı sağlar	12	17.65
	Farklı öğretim yöntemlerini denemelerini sağlar	6	8.82
	Öğrenci düşüncesine ilişkin bilgiye yönelik farkındalık sağlar	5	7.35
	Ayrıntılı ve güvenilir değerlendirmeler yapılmasını sağlar	5	7.35
	Öğrenciyi aktif tutmaya yarar	4	5.88
	Anlamli öğrenme sağlar	4	5.88
	Sınıf yönetimini güçlendirir	2	2.94
	Süreçte bilgi veren, eleştiren, danışan rollerinde olurlar	2	2.94
	Yansıtıcı düşünmeye teşvik eder	1	1.47
	Uygulamalarında gelişme sağlar	1	1.47
	Öğrencilerin üst bilişleri için öğretmen davranışlarında olumlu etki	1	1.47
	Yansıtımda kontrol edilebilir etkenlere başarısızlık atfetmede artış	1	1.47
	Öğrenciye yönelik bilgileri geliştirir	1	1.47
	Öğrenci merkezli eğitim sağlar	1	1.47
	Öğrenciler üzerindeki etkiler	Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirir	2
Öğrenme düzeylerini artırır		1	1.47
Akademik başarılarını artırır		1	1.47
Dil ve erken okuryazarlıkları gelişir		1	1.47

Tablo 5'te öğretmenler üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiğini belirten araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (f=17, %25), iş birlikli öğrenme becerilerinin gelişmesinin (f=12, %17.65) ağırlık kazandığı görülmektedir. Öğretim üzerindeki etkilerde dersi planlama konusunda olumlu katkılar sağladığının (f=12, %17.65) belirtildiği araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

#### 3.4. "Ders Araştırmasına Yönelik Türkiye'de Yapılmış Olan Çalışmalarda Belirtilen Olumlu-Olumsuz Durumlar Nelerdir?" Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu kısımda Türkiye'de ders araştırmasına yönelik yapılmış çalışmalarda belirtilen olumlu ve olumsuz durumlar incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

**Tablo 6**

Ders Araştırması Modeline Yönelik Olumlu Görüşlerin Belirtildiği Çalışmalara Ait Bulgular

Tema	Olumlu görüşler	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleki gelişimi	Mesleki gelişim aracı	4	5.88
	Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için olumlu	3	4.41
	Hizmet içi eğitim aracı olarak	1	1.47
	Öğretmenlik mesleğine olumlu görüş	1	1.47
Öğretimin geliştirilmesi	Öğrencilerin düşünme biçimlerinin anlaşılmasında etkili	2	2.94
	Hazırlık ve uygulamaya yönelik olumlu görüş	1	1.47
	Dersin iyileştirilmesi	1	1.47
	Öğrencinin en iyi öğrenebileceği ders planını oluşturabilme,	1	1.47
	Bir konuyu çok boyutlu analiz edebilme becerisi kazandırması	1	1.47
İş birlikli çalışma ile bütüncül gelişim	Birbirlerinin tecrübelerinden faydalanma	1	1.47
	Birlikte yeni fikirler oluşturabilme	1	1.47
	Ortak duygular geliştirme	1	1.47
	Öğrenci-öğretmen çok boyutlu kazanım	1	1.47
	Okul aile iş birliği	1	1.47

Tablo 6 incelendiğinde ders araştırmasıyla ilgili çalışmaların en çok öğretmenler/öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerine olumlu etkisinin olduğuna yönelik olduğu görülmektedir. Olumlu görüşler içerisinde en çok öğretmenlerin mesleki gelişimi için (f=9, %13.23) olumlu düşünüldüğü görülmektedir. Bunun yanında iş birlikli çalışma ile ortaya çıkan bütüncül gelişim unsurları üzerindeki olumlu etkileri belirten çalışmalar (f=5, %7.35) da bulunmaktadır.

**Tablo 7**

Ders Araştırması Modeline Yönelik Olumsuz Görüşlerin Belirtildiği Çalışmalara Ait Bulgular

Tema	Olumsuz görüşler	Araştırma sayısı (f)	Araştırma yüzdesi (%)
Öğretmenlerle ilgili bireysel sorunlar	Öğretmenlerin bir araya gelmesindeki sorunlar	5	7.35
	Öğretmenlerin zamanlarından fedakârlık yapması, iş yükü	2	2.94
	Hazırlık yapmanın zahmeti	1	1.47
	Grup çalışmasında eşit görev dağılımı yapmanın zor olması	1	1.47
	Başka öğretmenlerin önünde veya başka sınıfta ders anlatma	1	1.47
	Sınıfta birden çok öğretmen olması tedirginliği	1	1.47
	Dersi yürüten kişinin sorumluluğunun daha fazla olması	1	1.47
Ders araştırması modelinin özelliklerinden kaynaklı sorunlar	Kameranın oluşu	2	2.94
	Teknolojik kaynak kullanımında sıkıntı	2	2.94
	Araştırma derslerinin değerlendirilmesindeki sorunlar	1	1.47
	Zaman alıcı olması	1	1.47
	Ortak plan yapmanın zorluğu	1	1.47
Ayrıntılı ders planı hazırlama zahmeti	1	1.47	
Sistem kaynaklı genel sorunlar	Okul yönetiminin olumsuz tutumu	1	1.47
	Eğitimdeki yapısal sorunlar	1	1.47
	Öğretim ortamlarının yetersizliği	1	1.47
	Türkiye’de uygulanabilir olmadığının düşünülmesi	1	1.47

Tablo 7 incelendiğinde ders araştırması modeliyle ilgili çalışmalarda en çok öğretmenlerle ilgili bireysel sorunların ortaya çıktığının belirtildiği görülmektedir. Olumsuz görüşler içerisinde öğretmenlerle ilgili sorunların ön planda olduğu araştırmalar (f=12, %17.65) olduğu görülmektedir. Bu sorunların başında öğretmenlerin bir araya gelmesindeki sorunlar olduğu (f=5, %7.35) ortaya konmuştur. Ders araştırmasının özelliklerinden kaynaklı sorunlar (f=8, %11.76) da ağırlık kazanmaktadır. Bu sorunların başında kameranın olması ve teknolojik kaynak kullanımı gelmektedir.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

Ders araştırmasına yönelik Türkiye’de yapılmış olan çalışmaların betimsel özelliklerinin (türü, yılı, çalışma grubu özellikleri, çalışma grubundaki kişi sayısı, yöntemi, temel disiplin alanı), amaçlarının, sonuçlarının, belirtilen olumlu-olumsuz durumların neler olduğunun incelenerek sentezlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada 68 çalışmanın sistematik derlemesi yapılmıştır. Derleme ile Türkiye’de yapılmış olan ders araştırması çalışmalarına yönelik genel sonuçlar sentezlenmiştir.

Ders araştırması modelinin uygulandığı araştırmaların betimsel özelliklerinden ilki olarak türleri değerlendirilmiştir. Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden fazla sayıda olduğu sonucuna varılmıştır (Aktuna ve Gökkurt Özdemir, 2020). Nitel araştırmaların ağırlıkta olduğu görülmüştür (Aktuna ve Gökkurt Özdemir, 2020; Aykan ve Kıncal, 2016). Bu durumda ders araştırmasının derinlemesine inceleme gerektiren bir uygulama olması neden olduğu düşünülmektedir (Aykan ve Kıncal, 2016). Çalışma grubu olarak çoğunlukla öğretmenlerin ele alındığı görülmüştür (Aktuna ve Gökkurt Özdemir, 2020; Aykan ve Kıncal, 2016). Hizmet öncesi öğretmenlere yönelik ders araştırması çalışmaları uluslararası alanda da hizmet içi ortamlarda yapılmış ders araştırması çalışmalarına göre daha az sayıdadır (Fluminhan vd., 2021). Aykan ve Kıncal (2016) okul yöneticileri ve üniversite öğretim elemanlarının da daha çok örnekleme alınması önerisinde bulunmuşlardır. Modelin öğretmenlerin ders uygulamalarına yönelik olması öğretmenlerle ilgili çalışmaların daha çok olmasına neden olmuştur, fakat modelin bütüncül olarak ele alınıp etkileyen ve etkilenen diğer paydaşların da örneklem olarak alınmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenler dışında öğrenci, veli gibi farklı paydaşların ders araştırması modeli ile etki ve görüşlerinin incelendiği araştırmaların 2020 yılından itibaren yapıyor olması, son yıllarda ders araştırmasının çoklu bakış açısıyla değerlendirilmeye başlandığını göstermektedir. Çalışma grubu sayısının çoğunlukla 1 ile 10 arasında olduğunu, bunun da ders araştırmasının nitel yöntemle incelenme önceliğinin olduğunu belirtmişlerdir (Aykan ve Kıncal, 2016). Ders araştırmasında en çok matematik eğitimi alanında çalışılmıştır (Fluminhan vd., 2021; Kanellopoulou ve Darra, 2019; Aykan ve Kıncal, 2016; Serbest, 2014). Aykan ve Kıncal (2016) uluslararası alanda da en çok matematik öğretimi, ikinci sırada

İngilizce öğretiminin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmadaki bulgular, belirtilen araştırmalardaki verileri destekler niteliktedir. Aykan ve Kıncal (2016)'ın farklı ülkelerdeki çalışmaları inceledikleri araştırmasının ardından hem Türkiye'deki eğilimler ile diğer ülkelerdeki eğilimlerin benzer olduğu hem de bu araştırmanın yapıldığı 5 yıl içerisinde ders araştırması modeline yönelik Türkiye'deki temel eğilimlerin değişmediği sonucuna varılabilmektedir. Betimsel özelliklere yönelik bulgular; belirtilenlerden farklı alanlar, çalışma grupları, yöntemler üzerinde çalışılması gerektiği ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Ders araştırması modeline yönelik Türkiye'de yapılmış çalışmalarda en çok öğretmenlerin alana yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı görülmüştür. Alana yönelik bilgi/becerilerle ilgili araştırmaların çoğunluğu, betimsel özelliklerdeki bulgulara benzer şekilde matematik eğitimi alanı üzerinedir. Öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalar öğretmenler üzerindeki etkilerin incelendiği araştırmalara göre çok daha az sayıdadır. Bu nedenle ders araştırması modelinin Türkiye'de daha çok öğretmenlerin gelişimini hedefleyen bir uygulama olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilmektedir. Lewis vd. (2012) ders araştırmasının öğrencilerin öğrenmesinin yanı sıra öğretimsel gelişimi de desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmenin gelişimi dolaylı olarak öğrencinin gelişimi demek olduğundan bu da olumlu bir sonuçtur. Fakat öğrenciler üzerindeki etkileri inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilebilmektedir. Bu durum, ders araştırmasının yalnızca öğretmenlerin mesleki gelişimi için değil, öğrencilerin öğrenmesini de ele alan bütüncül bir yapıda olmasının vurgulanması açısından önemlidir.

Ders araştırması modeline yönelik Türkiye'de yapılmış çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da öğretmenler üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiğini belirten araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en çok mesleki gelişimlerinin desteklediği, iş birlikli öğrenme becerilerinin geliştiği sonuçları en çok belirtilen ifadelerden olmuştur. Öğretim üzerindeki etkilerde ise dersi planlama konusunda olumlu katkılar sağladığının belirtildiği araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle ders araştırması modelinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede, iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirmede ve dersi planlama konusunda olumlu etkileri olduğu genel sonucuna varılabilmektedir. Sickle (2011) ders araştırması uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik algıları incelediği araştırmasında; ders araştırmasının öğretim özgüvenini arttırdığını, öğrencilerin öğrenmesi için ve öğretmenlerin meslektaş iş birliği için doğrudan faydaları olduğunun belirtildiği sonucuna varmıştır. Willems ve Bossche (2019) öğretmenlerin bilgi, beceri, davranış ve inanışlarının gelişerek mesleki gelişimleri üzerinde olumlu etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir.

Ders araştırması modeline yönelik Türkiye'deki olumlu görüşler içerisinde en çok öğretmenlerin mesleki gelişimi için olumlu düşünüldüğü görülmüştür. Bunun yanında iş birlikli çalışmanın olumlu etkisini belirten çalışmaların da ağırlık kazanması, diğer sonuçlara benzer şekilde ders araştırmasının Türkiye'de öğretmen odaklı olarak görüldüğü sonucunu perçinlemektedir.

Ders araştırması modeline yönelik Türkiye'deki olumsuz görüşler içerisinde öğretmenlerle ilgili sorunların ön planda olduğu araştırmaların ağırlıkta olduğu ve bu sorunların başında öğretmenlerin bir araya gelmesindeki sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Ders araştırmasının özelliklerinden kaynaklı sorunlar olarak ise kameranın olması ve teknolojik kaynak kullanımı, dijital kaynaklara yönelik ön yargılar ve bilgi eksiklikleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu kaygıların çalışma için gereken teknolojik bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ve bazı durumlarda kameranın kullanılmamasıyla aşılabileceği düşünülmektedir. Holden ve Fotou (2021) ders araştırması uygulamasının yapıldığı koşulların bir problem olarak ortaya çıktığını tespit etmişlerdir. Fluminhan vd. (2021) zaman kısıtlamaları, finansal destek, hızlı sonuç beklemenin sorun olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Larssen vd. (2018) ilkökul düzeyindeki ders araştırması çalışmalarını sentezledikleri araştırmalarında, dersin yürütülmesine yönelik hazırlığın merkezinde öğrenci ve öğretmenlerin gözleme hazırlanması, tüm katılımcıların ihtiyaçlarının gözetilmesi, katılımcıların amaçlar konusunda net olmaları, ders araştırması döngüsünün öğrenci ihtiyaçlarına yönelik kullanılması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmadaki sentezleme sonucunda ders araştırması modeline yönelik Türkiye'de yapılan çalışmaların;

- çoğunlukla nitel, hizmet içi eğitim olarak öğretmenlere yönelik olduğu, 1 ila 10 kişilik çalışma grubuna sahip, matematik alanı ağırlıklı olduğu,
- öğretmenlerin alana yönelik bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı,



- öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede, iş birlikli öğrenme becerilerini geliştirmede ve dersi planlama konusunda olumlu etkileri olduğu,
- olumlu yönlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş birlikli çalışmanın olumlu etkileri olduğu, olumsuz yönlerinin ise öğretmenlerin bir araya gelmesindeki zorluklar, kameranın olması ve teknolojik kaynak kullanımıyla ilgili sorunlar olduğu biçiminde özetlenebilmektedir.

#### 4.1. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Ders araştırması modeli Türkiye’de ve uluslararası alanda matematik eğitiminde sıklıkla çalışılan bir model olsa da diğer disiplin alanlarında da kullanılması ve araştırılması önem arz etmektedir. Holden ve Fotou (2021) STEM alanlarında ders araştırması çalışmalarının az sayıda olduğundan hareketle artması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Bunun yanında Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler gibi alanlarda da ders araştırması uygulamalarının yapılmasının hem farklı bakış açıları katacağı hem de ders araştırmasının matematiğe özgü bir model olarak düşünülmesini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.
- Ders araştırması modelinin en çok öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi, bulgular açısından kısıtlılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemi için oldukça uygun olan bu modelin özellikle Öğretmenlik Uygulaması derslerinde kullanılmasıyla yeni araştırmalar yapılabilir.
- Alan yazındaki araştırmalar çoğunlukla öğretmenlerin birbirleri arasındaki iletişimi ve iş birliğini göstermektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşimleri konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerinin bütüncül şekilde beraber incelenmesi alan yazında oldukça az sayıda olan “ders araştırması modelinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” veya “öğrencilerin ders araştırması modelinin uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?” sorularına onların açısından bakmak anlamında cevap olabilecektir. Tamura ve Uesugi (2020) öğrenci liderliğinde ders araştırması uygulaması ile yeni bir bakış açısı önermişlerdir. Bu da ders araştırması modelinde öğretmen-öğrenci etkileşimi için önemli bir vurgu olabilir.
- Ders araştırması modelinin uygulanmasında kolaylaştırıcı rolündeki paydaşların sürece rehberlik etmesi önemlidir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda kolaylaştırıcı rolündeki kişilere fazla yer verilmemesinden hareketle özellikle farklı alanlardaki uzman kişiler ve rehberlik ederek süreci yönlendiren kişilerle yapılmış araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin ders araştırması modeliyle ilgili sorunlarda en çok belirttikleri bir araya gelme sorunları, planlama kısımlarının çevrim içi ortamlarda yapılması ve ders uygulamalarının yüz yüze ortamlarda yapılması şeklinde hibrit sistemle çözülebilir ve bu modele yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin sınıfta kamera olmasından çekinmesi ve teknolojik araçların kullanımında yaşadıkları sorunlar da ders araştırması sürecini olumsuz etkilemektedir. Hrastinski (2021) ders araştırmasında dijital araçların kullanımıyla ilgili çalışmaların az sayıda olmasından hareketle artırılmasını önermiştir. Teknolojik pedagojik bilginin gelişimine odaklı çalışmaların artması bunun için çözüm olabilir.

#### Kaynaklar

- Aykan, A. & Kıncal, R. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 19-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/26879/282655>
- Bayram Jacobs, D. (2012). Japonya’da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: “Ders araştırması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 33-54.
- Chokshi, S., ve Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525. <https://doi.org/10.1177/003172170408500710>.
- Fluminhan, C. S. L., Schlünzen, E. T. M., & Junior, K. S. (2021, June 10). Insights towards cultural aspects and related impacts of Lesson Study practices: a systematic review. <https://doi.org/10.31235/osf.io/j9f3p>
- Hervas, G., ve Medina, J. L. (2020). Key components of lesson study from the perspective of complexity: a theoretical analysis. *Teachers and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1745174>
- Holden, M., & Fotou, N., (2021) *Lesson Study as a vehicle to foster teacher agency: A systematic literature review*. In: *New Perspectives in Science Education*, 18-19 March, Florence, Italy.

- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314.
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 138-149. Emerald Publishing Limited, 2046-8253 DOI 10.1108/IJLLS-09-2020-0062
- Kanellopoulou, E. M. & Darra, M. (2019). The implementation of the lesson study in basic teacher education: a research review. *Higher Education Studies*, 9(3), 65-78.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kıncal, R. & Beyyınar, D. (2015). "Ders araştırması" uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 186 – 210.
- Larssen, D. L. S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H. E., Næsheim-Bjørkvik, G. & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8-22, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- Lewis, C., Perry, R., ve Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: evidence from lesson study. *Journal of Teacher Education*, 63, 368-375.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Norwich, B. (2018). Making sense of international variations in lesson study and lesson study-like practices: An exploratory and conceptual perspective, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 201-216, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2018-0007>
- Orland-Barak L. & Maskit D. (2017) Lesson Study as 'Systematic Analysis of Experience'. In: Methodologies of Mediation in Professional Learning. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, 14. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49906-2_8)
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: a literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789, DOI:10.1080/19415257.2012.668857
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson Study for Learning Community: A guide to sustainable school reform*. Routledge.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2018-0020>
- Serbest, A. (2014). Ders imcesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sickle, J. A. V. (2011). *Lesson study's impacts on teacher perception of efficacy in teaching*. Master thesis. The Faculty of Humboldt State University.
- Stigler, J., ve Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press, California Technical Assistance Center.
- Tamura, T. & Uesugi, Y. (2020). Involving students in lesson study: a new perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(2), 139-151, DOI 10.1108/IJLLS-04-2018-0026
- Uştuk Ö., Çomoğlu İ. (2019) Lesson study for professional development of English language teachers: key takeaways from international practices, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2019.120202>
- Willems, I. & Bossche, P. V. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: a best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 257-271, DOI 10.1108/IJLLS-04-2019-0031
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.

## Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma %100 oranında yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

# Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

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



## On the Influence of Noddings's Theory of Care in Philosophy of Education: 2003-2013<sup>1</sup>

Gözde EKEN TAŞKAYA<sup>2</sup>

**Received:** 05 November 2021, **Accepted:** 17 December 2021

### ABSTRACT

In this study, the influence of Nel Noddings's Theory of Care in philosophy of education has been documented by analyzing several articles that both discuss Theory of Care and published from 2003 through 2013 in the Journal of Philosophy of Education. There are 16 articles published in this journal from 2003 through 2013, and these articles are this theoretical study's data. Themes originated using these articles are used to document Theory of Care's influence in this field and provide an analysis of the authors' ideas as they reflect on Theory of Care. Here, the concept of theme only refers to the groups of ideas discussed in these articles and four different themes, which surfaced at the end of this study, have documented this theory's influence in this field.

**Keywords:** Philosophy of education, theory of care, relational teaching, moral thinking

**Ethical Committee Date / Number :** This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

The purpose of this study is to document the influence of Noddings's Theory of Care in the field of philosophy of education. Even though Nel Noddings is one of the most famous thinkers and philosophers in the educational research literature, and she owes this reputation to her Theory of Care, how Theory of Care has been influential in the educational research, especially in the field of philosophy of education has gone undocumented so far. This paper at hand aims to fill this gap and has been significant as it has been the first of its kind within the recognized educational research literature.

#### *Methods*

This study offers a descriptive analysis regarding the documentation of the influence of Noddings's Theory of Care between the years of 2003 and 2013, including both years. It provides a theoretical way of understanding how this theory has influenced the field of philosophy of education through the authors that used this theory as their main point of view in their discussions. 16 different articles have been used as the data for this study, and any article selected for this study fit two criterion. First, to be published in the journal of Philosophy of Education between the years of 2003 and 2013; second to use Theory of Care as the crux of the article. The articles are analyzed using these criteria and four different themes have constituted the results of this study.

#### *Results*

<sup>1</sup> This study is derived from author's doctoral dissertation.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gozdeeken85@gmail.com](mailto:gozdeeken85@gmail.com)  [0000-0001-9263-3398](https://orcid.org/0000-0001-9263-3398)

Results of this analysis have proved that Noddings's Theory of Care has been influential in the field of philosophy in education and it has been used as a starting point to discuss relational thinking and teaching in students, student thinking and educational policy. The results of this study has also proved that there is a strong connection among the fields of philosophy of education, moral education and ethics as Noddings's Theory of Care is a theory of ethics; however, has been quite influential in the field of philosophy of education.

### *Discussion and Conclusions*

The results of this analysis is consistent with the literature of philosophy of education literature and the nature of Theory of Care. The results of this study also suggest that Noddings's Theory of Care will continue to be cited because scholars are likely to use this theory in their studies to improve or disprove their and their publications' status in the field of philosophy of education and general educational research.

# Noddings'in İlgi/Özen/Bakım Teorisinin Eğitim Felsefesindeki Etkisi Üzerine: 2003-2013<sup>1</sup>

Gözde EKEN TAŞKAYA<sup>2</sup>

**Başvuru Tarihi:** 05 Kasım 2021, **Kabul Tarihi:** 17 Aralık 2021

## ÖZET

Bu çalışmada, Nel Noddings'in İlgi/Özen/Bakım Teorisinin eğitim felsefesindeki etkisi, hem İlgi/Özen/Bakım Teorisini tartışan hem de Journal of Philosophy of Education'da (Eğitim Felsefesi Dergisi) 2003'ten 2013'e kadar yayınlanan çeşitli makaleleri analiz ederek belgelenmiştir. Bu dergide 2003'ten 2013'e kadar 16 makale yayınlanmıştır ve bu makaleler bu teorik çalışmanın verileridir. Bu makaleler kullanılarak oluşturulan temalar, İlgi/Özen/Bakım Teorisinin bu alandaki etkisini belgelemek ve yazarların İlgi/Özen/Bakım Teorisine dair fikirlerinin bir analizini sağlamak için oluşturulmuştur. Burada tema kavramı yalnızca bu makalelerde tartışılan fikir gruplarına atıf yapmaktadır ve bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan dört farklı tema bu teorinin bu alandaki etkisini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim felsefesi, ilgi/özen/bakım teorisi, ilişkisel öğretim, ahlaki düşünce

**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir

## 1. Giriş

### 1.1. Bir Kavram Olarak Eğitim Felsefesi

Felsefe genellikle “bilgelik sevgisi” olarak bilinir (Noddings, 2011, p. xiii) ve yüzyıllardır insanoğlunun yanında olmuştur. Ancak, eğitim felsefesi alanı “yirminci yüzyılın ilk yarısında yavaş yavaş ortaya çıkmıştır” (Blake ve diğerleri, 2002, s. 2). Eğitim felsefesi, eğitim felsefecilerinin ortaya koyduğu soruların yapısı ve bilim insanlarının bu soruları nasıl yanıtladığıyla ilgilenen teorik bir araştırma alanı olarak nitelendirilebilir. Eğitim felsefesi tarafından ve içinde üretilen teoriler genellikle eğitimde uygulamalı araştırma alanlarında çalışan bilim insanları için çerçeve olarak kullanılır.

Eğitim felsefesi, eğitim felsefecilerinin felsefenin araçlarını kullanarak eğitimin sorunlarını inceledikleri bir araştırma alanıdır. Felsefi araştırma, doğa bilimlerinde yürütülen ampirik araştırmalardan farklıdır; çünkü felsefi araştırmalarda üretilen veriler benzersiz olup kontrol ve test grupları kullanılarak test edilmeye veya bu test sonucunda genellemelere açık değildir. Eğitim filozofları farklı şeyleri veri olarak sınıflandırır ve çoğunlukla felsefi araştırmanın kalitesini argümanın kalitesine ve açıklığına bakarak değerlendirir ve argümanın doğru veya yanlış değil, güçlü veya zayıf olup olmadığı sonucuna varır (Feinberg, 2008).

Bunu yapmanın bir yolu, literatürdeki bir teorinin betimleyici bir analizini yapmak ve bir teorinin etik ve eğitimle ilgili durumunu tanımlamaktır. Betimsel analizde araştırmacı, yalnızca bir durumu “doğrudan değiştirmeye çalışmadan” (Coe ve diğerleri, 2017, s. 10) betimlemeyi amaçlar ve “X ile ilgili bir ortamda neler olup bittiği” sorusunu ele alır. Aşağıda belirtilen araştırma sorusu dikkate alındığında, betimsel analiz bu çalışmanın doğasına uygundur. Bu teorik çalışmada, sadece eğitim felsefesi alanındaki bir durumu, görece yeni bir etik ve ahlak eğitimi teorisi ile bağlantılı olarak betimlenmesi hedeflenmektedir. Noddings'in İlgi/Özen/Bakım Teorisi (bundan sonra İlgi Teorisi olarak anılacaktır ve İT kısaltması şeklinde kullanılacaktır) bir ahlak felsefesi ve eğitim teorisi olarak ortaya çıkmasına rağmen, ahlak eğitimi ve eğitim felsefesi alanları sıklıkla etkileşime girdiği için; İT, eğitim felsefesinde yer alan tartışmaları da etkilemiştir. Buradan yola çıkarak bu teorik çalışmanın araştırma sorusu şudur:

- Journal of Philosophy of Education'da (Eğitim Felsefesi Dergisi) yayınlanan makalelerle sınırlı ve bunlara dayalı olarak, Noddings'in İT'si 2003 ve 2013 yılları arasında eğitim felsefesi alanında nasıl etkili olmuştur?

<sup>1</sup> Bu çalışma yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gozdeeken85@gmail.com](mailto:gozdeeken85@gmail.com)  0000-0001-9263-3398

## 2. Yöntem

### 2.1. Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni alınmamıştır, çünkü bu çalışma:

- İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
- Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir,
- Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir,
- Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir. Bu çalışmada veri olarak kullanılan makaleleri incelemek için ilgili derginin sayfasına erişmek yeterlidir.

### 2.2. Makalenin Amacı ve Metodolojisi

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizi sırasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır, çünkü yukarıda da belirtildiği gibi betimsel analiz bu araştırmaya yon veren araştırma sorusunun doğasına uygundur. Nel Noddings, eğitimin en etkili filozoflarından ve düşünürlerinden biridir ve eğitim felsefesi, ahlak eğitimi, ahlak felsefesi ve feminist düşünce alanlarında akademisyenler yayın yaptığında çok sık alıntılanır. Bu temelde İT'nden kaynaklanmaktadır ve İT'nin eğitim felsefesinde etkisini gösterdiğini savunmak mümkündür. Ancak, bu etki daha önce belgelenmemiştir ve bu etkinin belgelenmesi ilgili literatürde önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu makalede, Journal of Philosophy of Education'da (Eğitim Felsefesi Dergisi) (bundan sonra EFD olarak anılacaktır) yayınlanan makaleleri analiz ederek bu boşluğu doldurmak amaçlanmaktadır, çünkü bu makalelerin yazarları makalelerine İT'yi dahil etmişlerdir. Bu araştırmada kullanılan makaleler EFD'den seçilmiştir, çünkü EFD Scimago Journal Ranking ve Journal Metrics'e göre EFD, eğitim felsefesi disiplinini temsil eden ve İngiltere kökenli saygın bir dergidir. Ayrıca, EFD SSCI dizininde taranan bir dergidir ve yaklaşık 55 yıldır düzenli olarak yayın yapmaktadır. Eğitim Felsefesi alanında yayın yapan ve eğitim felsefesi disiplinini temsil eden başka dergiler de olmakla birlikte sadece EFD hem SSCI dizininde taranmakta, hem de bu kadar uzun süredir yayın hayatında bulunmaktadır. EFD yalnızca eğitim felsefesinde yapılan araştırmalarla ilgili makaleleri yayınlar ve bu makaleler "temel felsefi konuların incelenmesinden farklı olmakla birlikte, eğitimle bağlantısı, felsefi bir bakış açısından mevcut eğitim uygulaması veya politikasıyla ayrıntılı eleştirel katılımla ilgilidir" (EFD, 2017).

EFD 1967'den beri yayın yapmaktadır, ancak bu çalışmada yalnızca ana tema olarak Noddings'in İT'sinden bahseden ve 2003'ten 2013'e kadar yayınlanan makaleler kullanılmıştır. Bu araştırma sadece 2003 ve 2013 yıllarıyla sınırlandı, çünkü bu yıllar arasındaki zaman dilimi hem İT ve İlgili etikçileri için önemli bir on yıldır (2003 ve 2013 yıllarında sırasıyla İT'nin anlatıldığı kitap 2. ve 3. baskılarını yapmıştır), hem de 2013 yılından sonra Nel Noddings'in kendisi İT'nin cinsiyetçi ve kadınsı olduğuna dair özellikle bu dönemde yapılan bazı eleştirilere katılmış ve teoriyi feminist/ kadınsı bir çerçeveden çıkarıp ilişkisel bir çerçeveye oturtmaya çalışmıştır. Bu sebeplerden ötürü bu çalışmada veri olarak kullanılan makaleler 2003 ve 2013 yıllarıyla sınırlandı. Bu kritere uyan 16 makale bulunmaktadır ve bu makaleler üzerinden Noddings'in İT'nin eğitim felsefesi alanındaki etkisi açıklanmış ve belgelenmiştir. Bu makaleler hem yapılan bu araştırmanın verileridir, hem de kaynakçada ayrıca belirtilmiştir. Bu çalışmada Noddings'in İT'nin eğitim felsefesi alanı üzerindeki etkisini anlamak için İT'nin eğitim felsefesinde meydana gelen akademik tartışmalarla nasıl bağlantılı olduğu incelenmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Noddings'in İlgili Teorisine İlişkin EFD'de Bulunan Temalar

Yapılan bu çalışmayla eğitim felsefesi literatüründe önemli bir yer tutan Noddings'in İT'sinin bu alanda 2003 ile 2013 yılları arasında yer alan tartışmalara makalelerin yazarları tarafından nasıl dahil edildiği ve bu alanda yer alan tartışmaları/konuşmaları nasıl etkilediği incelenmektedir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan temalar bu çalışmanın aynı zamanda bulgularıdır ve burada irdelenen her bir tema bu araştırmada veri olarak kullanılan makalelerde ortak şekilde tartışılan kavramlardır.

### 3.2. Tema: Noddings'in İlgili Teorisi ve İlişkiler Yoluyla/İlişkisel Ahlak Düşüncesi

Bu çalışma için analiz edilen makalelerde mevcut olan temalardan bir tanesi, İT'sinin insanların ilişkisel ahlak düşüncesine ilişkin felsefi bir çerçeve çizmeye nasıl katkıda bulunduğu. Üç yazar (Carr, 2004; Cuypers, 2009; Papastephanou, 2004), öğrencilerde ahlak düşüncesinin yapılandırılması ve geliştirilmesi ile ilgili olarak İT'ni tartışmıştır.

Stefaan Cuypers (2009) makalesinde İT'sinin ahlak öğretiminde yeni bir felsefi bakış açısı sağlamada nasıl yardımcı olabileceğini tartışmış ve ahlak öğretiminde kullanılan kurallara bağlı bakış açısının küçük çocuklarda korkuya neden olan sert bir öğretim yöntemi/bakış açısı olduğunu bildirmiştir. Cuypers (2009), argümanını güçlendirmek için, Noddings'in ahlaki düşünce için motive edici bir rehber olarak ilkeleri reddetmesinden yararlanarak şunları aktarmaktadır:

*Yaptığımız şey kurallara ya da en azından tamamen kurallara değil - neyin adil ya da hakkaniyete uygun olduğuna dair önceden belirlenmiş bir belirlemeye değil - hem ilgilenen kişinin hem de ilgilenilen kişinin gözünden görülen/bakılan bir koşullar kümesine bağlıdır. (Noddings, 2003a, s.13)*

Ayrıca Cuypers (2009) makalesinde, genç öğrencilerin ahlak eğitiminde kuralların kullanılmasının sorunlu olabileceğini, çünkü kuralların dış otoritenin varlığına işaret ettiğini belirtmiştir. Aslında Cuypers'a (2009) göre, sorumlu olmanın ahlaki eğitilmiş kişinin temel bir özelliği olduğu fikri ve öğretmenlerin bu özelliği, ilgi temelli uygulamalar gibi alternatif öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerinde geliştirmeleri gerekir. Hatta Cuypers (2009) makalesinde ilgi temelli bu uygulamalar yoluyla öğrencilere diğer insanlara sağlıklı bir bağımlılık kavramının nasıl inşa edileceğini ve bu bağımlılığı uygun ve ahlaki eylemlere yol açan bireysel eylemlerle dengeleyecek özerk bir kimliğin nasıl oluşturulacağını öğretmenin mümkün olduğunu savunmaktadır.

Cuypers ile aynı fikirde olmayan David Carr (2004), İT'sinin sadece romantik bir eğitim teorisi olduğunu ve "rasyonel düşünceyi ahlaktan uzaklaştırmanın bir mekanizması olan duygusallık ve duygunun uygun şekilde oluşturulmasına" çok fazla vurgu yaptığını savunmuştur. (s. 236). Carr (2004) için bu önemli bir sınırlılıktır; ancak İT yine de çevre etiği eğitimi tartışmak ve analiz etmek için iyi bir zemin sağlayabilir.

Carr'ın (2004) görüşüne göre, İT odaklı bir çevre etiği eğitimi, öğrencileri ve öğretmenleri hem ilgilenmeye hem de çevre ile ilişki etrafında merkezleyen sorular sormaya teşvik edebilir. Carr (2004) İT odaklı bir çevre etiği eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin birisini veya bir şeyi ilgilenmeye odaklanan sorular soracağını varsayar ve İT merkezli bir sınıfta oluşturulan soruların, öğrenciler ve onları çevreleyen topluluk için ilginç olan harika bir sınıf tartışması veya yeni bir grup projesi başlatabileceğini iddia eder.

Bu bağlamda Papastephanou (2004) makalesinde bireyci bir ahlak eğitimini eleştirmiş ve ahlak eğitiminin toplumun bir parçası olmasını destekleyerek bu topluluk bağlantısını teşvik eden felsefi bir bakış açısına savunmuştur. Papastephanou (2004) makalesinde, okullarda bulunan mevcut liberal/bireyselci eğitim programlarının, toplulukların kişinin eleştirel ve ahlaki düşünme becerilerini nasıl etkilediğini görmezden gelebileceğini iddia etmektedir. Bu bakış açısını daha da ileri götüren Papastephanou (2004), toplulukçu ahlaki eğitim programlarına örneğin, ilgi temelli olanlara geçmeyi önermektedir, zira Papastephanou'ya (2004) göre, "Liberal eğitim ahlakçısı ya da stratejik tepki 'okuma'sı, diğerinin/başkasının arzusuna uygun bir tepki oluşturmaz" (s. 371) ve bu önemli bir sorundur.

Papastephanou'nun (2004) görüşüne göre, bu problemden kaçınmak için kişinin odağını başkalarının ihtiyaçlarını anlamaya kaydırması gerekir. Papastephanou (2004) makalesinde başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bakış açısının ilişkisel bir ahlak anlayışı gerektirdiğini, içsel esenliği toplumsal öğrenme ile dengeleyen ve topluluğa bağımlılık ile kişinin düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. İT'de sunulan ilişkisel öğretim bileşeni ile Noddings, bu ikisini dengeleyecek bir sentez sağladı. Papastephanou'ya (2004) göre, bu avantajlı sentez, öz-gönderim sorununun tek çözümüdür ve makalesini, ilgiye dayalı toplulukçu programlar olmadan, bir topluluk ve birey inşa etmenin imkansız olduğunu savunarak sonlandırmıştır.

Eğitimsel bir bakış açısı ve İT'ni teşvik etmek için tasarlanmış bir sistem, öğretimde ilişkisel bir bakış açısı ve öğrencilerle ilişki kurmanın önemini vurgulayacak bir yaklaşım gerektirir. Bu yeni yaklaşım, başkalarıyla "hissetmek" (Noddings, 2003a, s. 177) ve öğretim sürecinde başkalarının ihtiyaçlarına dikkat etmekle ilgilenir, ve bu makaledeki bir sonraki temadır.



### 3.3. Tema: Noddings'in İlgili Teorisi, İlişkisel Öğretim ve Öğrencilerin İhtiyaçları

İT'nin ilişkisel öğretim ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama tartışmasına katkısı, bu dergide yayınlanan ve analiz edilen makalelerde bulunan bir temadır. Beş farklı makalenin yazarları (Benporath, 2003; Goodman, 2008; Laverty, 2004; Noddings, 2003c; Tubbs, 2005a), bu konuyla bağlantılı olarak İT'ni makalelerinde kullanmışlardır. Bu amaçla burda çalışılan ilk makale Nel Noddings'in kendisi tarafından yazılmıştır.

Bu makalede Noddings (2003c) önce ilgi temelli öğretimle ilgili iki farklı argüman oluşturmuş, ardından geleneksel öğretim çerçevesini eleştirmiştir. Noddings (2003c), öğretimi belirli amaçlara ulaşmak için bir uygulama olarak temsil etmeye yönelik herhangi bir çabanın, öğretimin ahlaki değerini ve lezzetini gözden kaçırdığını ve odağını yalnızca ortak temel standartlar ve standart testlerle sınırladığını iddia etmiştir. Noddings (2003c) makalesinde standartlaştırılmış testlerin ve bu testlerin uygulanmasının arkasındaki mantığı eleştirerek, öğretmenlerin ve eğitim politikacılarının standartlaştırılmış eğitim fikrindeki ısrarları konusunda sorgulamıştır.

Noddings (2003c), geleneksel öğretmenlik uygulaması anlayışını ve genel toplumda öğretmenlik uygulamasının nasıl anlaşıldığını eleştirmiştir. Noddings'e (2003c) göre, geleneksel öğretim çerçevesi, öğretimi mekanik bir uygulamaya eşitlediği için farklı ihtiyaçları olan öğrenciler için mükemmel bir seçim değildir. Ayrıca, bu sürdürülemez ve etkisiz bir öğretim çerçevesidir, çünkü geleneksel öğretim çerçevesini benimseyen öğretmenlerin etkisi, ders bittiğinde kaybolmaya mahkumdur. Bu öğretmenlerin aksine, ilgi gösteren öğretmenler öğrencilerine öğrenmeleri için sürekli bir ilham sağlayabilirler, çünkü "öğretmenin ilk büyük iyiliği - yanıt verme yeteneği ve olumlu etkileri - açıkça ilişkiseldir" (Noddings, 2003c, s. 249).

Noddings (2003c) makalesi boyunca öğrencilerin benzersizliğine dikkat çekmiş ve her öğrencinin yerine getirilmesi gereken farklı ihtiyaçları olduğunu açıklamıştır. Öğrencilere ilgi gösterilen sınıflarda, bir öğretmenin birincil kaygısı, öğrencileriyle güvene dayalı ve özenli ilişkiler kurarak öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemektir. Ayrıca, Noddings'in (2003c) görüşüne göre, iyi bir öğretmen ilgili bir öğretmendir ve bu ilişkilerin "hem genel hem de özel bilginin etkili aktarımı için bir temel oluşturduğundan" (s. 250) öğrencilere fayda sağladığını bilir.

Noddings (2003c), öğretimde kullanılan geleneksel yaklaşımın öğrenmenin sürekliliğini sınırladığını ve bunun, tercihen ilgili ve ilişkisel olan daha iyi bir öğretim yaklaşımıyla değiştirilmesi gerektiğini bildirmiştir. Noddings'e (2003c) göre, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmenin ve onları gerçekten eğitmenin anahtarı, öğrenme ilhamı içsel bir motivasyon olduğundan ve dış koşullarla ilişkili olmadığından, öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik etmektir. Noddings'e (2003c) göre, nihayetinde, iyi öğretmenler sevecen ve ilgili öğretmenlerdir ve üniversiteden sonra hatırlanırlar çünkü bu sevecen öğretmenler öğrencilerle ilişki kurmak ve onların ihtiyaçlarını anlamak için zaman ayırır. Aslında Noddings'in (2003c) görüşüne göre, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak kısmen konu bilgisinde uzman olmaya bağlıdır, çünkü öğrenmede kopukluk onların tespit etmek ve öğrencileri nasıl motive edeceğini bilmek için pedagojik bilgiye sahip olmak gerekir.

Nigel Tubbs (2005a) makalesinde Noddings (2003b/2003c) ile karşı çıkarak İT ve onunla ilişkili ilişkisel öğretim uygulamasının çeşitli sınırlılıkları olduğunu iddia eder. Tubbs'a (2005a) göre, İT'nin bir sınırlılığı, bu teorinin okullar gibi daha geniş kamu ortamlarında uygulanması durumunda hali hazırda var olan eşitsizlik endişeleri ve sorunlarını daha da büyütmesidir. Aslında, Tubbs'a (2005a) göre, İT ve "ilgilenen ve ilgilenilen arasındaki ilişki özel alandan kamusal alana geçişinden tam olarak sağ çıkamaz" (s. 212) çünkü İT iki taraf (ilgilenen ve ilgilenilen) arasında eşit hakları savunmamaktadır.

Tubbs'a (2005a) göre, İT'ne göre tasarlanmış bir eğitim sisteminde, her zaman bazı öğrenciler - eşitlik temelinde hak ettikleri için değil, savunmasız veya muhtaç oldukları için belirli haklar ve ürünleri alacaklardır. Tubbs (2005a) bunu İT'nin ciddi bir sınırlaması olarak görür ve İT'nin öğretmenlerin ve savunmasız öğrencilerin ihtiyaçlarına eşit derecede dikkat edecek şekilde değiştirilmesi gerektiğini savunur. Tubbs'a (2005a) göre, ilgi gösteren/öğretmen partisinin ihtiyaçlarını tartışmaya ilgi duymamak veya sessiz kalmak hem İT hem de Noddings için sorundur çünkü "Noddings, öğretmenleri ihtiyaç duydukları saatlerde terk eder" (s. 215).

Tubbs'ın İT ile ilgili bir başka eleştirisi (2005a), daha çok yakınlarda yaşayan bireylerin refahı ile ilgili olduğu için İT'nin kapsamının sınırlı olmasıdır. Tubbs (2005a) makalesinde, İT'nin diğer ahlak teorilerine kıyasla, kişinin hayatında sınırlı bir ahlaka sahip olmaktan rahatsız olmadığı takdirde uygulanması kolay



bir teori olduğunu iddia etmiştir. Bu sınırlı ahlaki merceği kullanarak, ilgili öğretmen sadece tanıdığı öğrencilerle ilgilenir ve kendisinden uzakta yaşayan öğrencilerin haklarını ve temel ihtiyaçlarını görmezden gelecektir.

Tubbs'ın İT hakkındaki eleştirisine (2005a) ve onun öğretim ve ahlaki düşünmeye yönelik ihtiyaç temelli düşünme yaklaşımını desteklemesine katılan Joan Goodman (2008) makalesinde ihtiyaç temelli düşünmeyi destekleyen bir öğretim pedagojisinin profesyonel uygulayıcılar ve ebeveynler için zor ve külfetli bir öğretim görevi olduğunu savunmuştur. Goodman (2008), makalesini yazarken anne ve bebek arasında oluşan doğal ilgi temelli ilişkinin özelliklerinden yararlanmış ve bu ilişkinin ahlaki düşünme ve ahlaki eğitim için tatmin edici bir arka plan sağlamayabileceğini iddia etmiştir.

Goodman (2008) makalesinde, ilgi temelli etik ilişkilerinin geliştiği doğal ilişkilerinin, daha iyi düşünmenin ve gelişmiş ahlaki anlayışın yolu değil, ihtiyaca dayalı olmaları ve iki taraf arasındaki bağımlılığın resimlerini çizmeleri nedeniyle sorunlu olduğunu tartışır. Noddings'in (1984/2003a/2013) aksine Goodman (2008), bu doğal ilişkileri çocuk ve ebeveyn arasındaki sürekli mücadelenin zemini olarak tanımlamıştır ve bu mücadelenin doğası şu şekildedir: "sürekli bir yakınlaşma ve bırakma, boyun eğme ve direnme" (s. 234).

Goodman (2008) makalesinde, Noddings'in (1984/2003a/2013) şefkatli ilişkilere ilişkin gözleminin, ebeveynler ve çocuklar arasında meydana gelen eğitici bağlantıların yalnızca sınırlı bir görünümünü tanımladığına dikkat çekmiştir. Goodman (2008), bu sınırlı, hatta önyargılı gözlem nedeniyle, Noddings'in İT'nin 'Çocukların ve ebeveynlerin ihtiyaçları arasında nasıl denge kurulabilir?' sorusuna cevap veremeyeceğini savunmaktadır. Aslında Goodman'a (2008) göre, bu soruya tatmin edici bir cevap verilmemesi, İT için istenmeyen bir durum oluşturmaktadır, çünkü İT ilişkisel eğitim çerçevesi aracılığıyla öğretim yaptıklarında ebeveynler ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ele almamaktadır. Son olarak, Goodman'ın (2008) görüşüne göre, Noddings (1984/2003a/2013) tarafından tanımlanan ilişkiler ahlaki olmanın kaynağı değildir veya ahlaki olarak yaşamayı öğrenmede yeterli bir arka plan sağlamamakta ve ilgi temelli ilişkileri tanımlayan daha güvenilir bir gözlem gerekmektedir.

Sigal Benporath (2003) makalesinde İT'nin en iyi ihtimalle ilgi, özen ve dikkati, duygu ve duygusal kapasiteleri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını okul disiplini ve okullarda öğretilen ve değer verilen müfredat yerine tercih eden iyimser bir eğitim teorisi olduğunu savunmaktadır. Benporath (2003), Noddings'in anne dili tercihini ve bu dilin İT'deki varlığını eleştirmiştir ve hem anneci eğitim teorilerinin potansiyel eğitimsel etkilerine hem de anne dilinin bir eğitim teorisindeki pratik etkisine meydan okumaktadır.

Benporath'a (2003) göre İT bir ilişkiye dahil olan tüm tarafların hak ve çıkarlarını dengelemekte zorlanacaktır. Çünkü Noddings'in aksine, Benporath (2003), ahlaki toplumların ve sınıflardaki sosyal toplulukların, bu daha büyük ahlaki toplumların küçük bir bölümünü temsil ettiğine ve aynı zamanda adil toplumlar olduğuna inanarak eğer okulların görevi ve işlevi geleceğin ahlaki toplumları için öğrenciler yetiştirmekse, okulların daha adalet düşüncesi temelli (paternalist) olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Benporath (2003), makalesinde ilgi temelli (anneci) eğitim ile bireysel haklar ve adalet düşüncesi temelli (paternalist) eğitim arasında bir denge olması gerektiğini savunmuştur; çünkü aksi takdirde çocuğun yüksek yararına yetersiz hizmet verilmiş olduğunu ifade etmiştir. Benporath (2003), Kohlberg'in Ahlak Teorisini eleştirmiştir, çünkü Benporath'ın (2003) görüşüne göre Kohlberg'in Ahlak Teorisi ve İT gibi anneci eğitim pedagojileri eğitimde bulunan sorunlu uygulamalara zemin oluşturmuştur. Benporath'a (2003) göre çocuğa verilen "ilave hakların aslında çocukların esenliğini destekleyebileceği açık değildir" (s. 128) ve İT -bir anneci eğitim pedagojisi- aracılığıyla sunulan bu ilave haklar ile, çocukların eğitiminin hangi bölümü için kimin sorumlu olması gerektiği sorununun daha da karmaşık hale geliyor.

Benporath (2003), makalesi boyunca okulların ve evlerin işlevlerinin farklı olduğunu ve farklı olması gerektiğini iddia ederek bu iki (ev ve okul) yaşam alanının birleştirilmesi değil, ayrı olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, Benporath (2003), okullar gibi toplumsal kurumların anneci bir eğitim sistemini değil, koruyucu bir paternalist eğitim sistemini benimsemesi gerektiğini savunmuştur; çünkü eğitim sistemine yönelik anneci yaklaşımlar "çocuklar ve yetişkinler arasında derin eşitsizlik yaratır" (Benporath, 2003, s. 127). Benporath (2003), okullar eşitlik sorunlarını çözmek, topluma ve üyelerine hak ettikleri şekilde hizmet etmek istiyorlarsa, ilgi temelli bir pedagoji üzerinde değil, eşit saygı ve haklar pedagojisi üzerinde çalışması gerektiğini tartışarak makalesini sonlandırmaktadır.

Annelik düşüncesinin ahlaki eğitimdeki varlığı ve ilgi gösterilen kişinin ihtiyaçlarının derin düşünmeyi gerektiren diğer önemli kavramlarla nasıl dengeleneceği konusunda İT'ne meydan okuyan önceki yazarların (Tubbs, Goodman ve Benporath) aksine, Megan Laverty (2004) makalesinde Noddings ile aynı fikri savunmaktadır. Laverty (2004) ahlak eğitiminde anne ve ilişkisel düşünme üzerine bir araştırma yaparak İT'nin ahlaki gelişim ve öğretim pedagojisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu iddia etmiştir. Aslında, Laverty'ye (2004) göre, İT anneci bir eğitim teorisi olduğundan ve annenin dilini kullandığından, kendi içinde bir değeri vardır.

Laverty (2004), makalesi boyunca, anne düşüncesinin küçük çocukların eğitimine dahil edilmesini ve bu eğitimde uygulanmasını savunan İT'ne yönelik argümanını inşa etti ve bu argümanı kurarken, yetişkinler ve çocuklar arasında kurulan ilişkilerde var olan güç farklılıklarının zararlı etkilerine odaklandı. Taraflar arasındaki bu güç farklılıkları ve bu ilişkilere katılan yetişkinleri etkileyen diğer bazı psikolojik ve sosyal faktörler nedeniyle, eğitimde paternalist düşüncenin kendi dezavantajları vardır, çünkü "Yetişkinlere her zaman çocuğun yararına olanı yapma konusunda güvenilemez; çocuklar ebeveynlerden, sosyal yardım ve eğitim kurumlarından, savaştan ve siyasi kargaşadan en şiddetli suistimallere maruz kalmaya devam ediyor" (Laverty, 2004, s. 302).

Laverty (2004) makalesinde eğitimde anne ve baba düşüncesi arasındaki felsefi tartışmayı sunmuş ve bu tartışmanın/yarışmanın akademide nasıl bir gerilim yarattığını anlatmıştır. Laverty'nin (2004) görüşüne göre, bu gerilim birkaç yönden problemlidir; bu nedenle ortadan kaldırılması gerekir. Makalesinin son bölümünde, erkek ve kadın dillerinin entegrasyonu ve eğitimi etkileyen bakış açılarının oluşturulmasına yönelik çağrıda bulunmuştur (Laverty, 2004).

Herhangi bir eğitim teorisinin temelde öğrencilerin nasıl düşünmesi ve öğrenmesi gerektiğini tanımlayan bir çerçevesi vardır, çünkü bir noktada önerilen teoriyi kullanarak öğrenci düşünmesini geliştirmenin yollarını tanımlar veya önerir. Noddings'in oluşturduğu İT de bunun bir istisnası değildir ve öğrenci düşüncesine nasıl katkıda bulunduğu bu yazıda tartışılacak bir sonraki temadır.

### 3.4. Tema: Noddings'in İlgili Teorisi ve Öğrenci Düşüncesi

Öğrenci düşüncesi ve bunun İT ile bağlantısı, EFD'de yayınlanan makalelerde İT'nin etkisini belgelediği için burada tartışılması gereken başka bir temadır. Beş farklı yazar (Gregory, 2011; Hinchliffe, 2011; Osanloo, 2008; Smeyers, 2010; Tubbs, 2005b) İT'ni öğrencilerin empati ve deneyimsel düşünme dahil olmak üzere düşünme becerisinin gelişimi, önemseme ve ahlak eğitimi ve eleştirel düşüncenin gelişimi tartışmalarına katkısı ile bağlantılı olarak tartışır.

Paul Smeyers (2010) makalesinde İT'nin teorik gelişimini destekleyen iki ana argüman inşa etmektedir. İlk argümanında Smeyers (2010), ilgi etiği ile adalet etiği arasındaki tartışmanın neredeyse 30 yıllık olduğunu belirtir; bu nedenle Smeyers'a göre (2010), bilim insanları artık bu tartışmanın ötesine geçmeli ve ahlaki felsefe ve eğitim felsefesindeki statüsünü tehlikeye atmadan İT'ni nasıl geliştirebileceklerini tartışmalıdır. İT'nin diğer ahlak felsefesi teorilerini nasıl tamamlayabileceği konusundaki teorik tartışmasının bir parçası olarak, Smeyers (2010) ilgi etiği ve adalet etiği arasındaki tartışmanın ayrıntılı bir açıklamasını sunduktan sonra Slotte'un (2007) empati odaklı ilgi etiğini detaylı bir şekilde okuyucularına anlatmaktadır.

İT'nin teorik gelişimi lehine oluşturduğu ikinci argümanında Smeyers (2010), İT'yi detaylandırdı ve Slotte'un empati içeren etiği ile karşılaştırdı. Smeyers'e (2010) göre, empati içermeyen Noddings'in oluşturduğu bu teori, eleştirel düşünme ve özerklik konusuna tatmin edici bir cevap vermekte zorlanmaktadır; ancak Smeyers (2010), Slotte'un empati kavramını ilgi etiği ve İT'ne dahil etmesiyle, ilgi etiği ve İT'nin eleştirel düşünme ve özerkliği öğretmek ve tartışmak üzerine inşa edilmiş daha iyi bir argümana sahip olacağını belirtmiştir. Smeyers'in (2010) görüşüne göre, eğer empati kavramı İT'ne ayrıca dahil edilirse, o zaman "özerk kişi ... insanın başlangıçtaki düşünme ve kendi başına karar verme kapasitesini gerçekleştirir" (s. 174).

Azadeh Osanloo (2008) makalesinde, Noddings'in *Critical Lessons: What our Schools Should Teach but Do Not* (2006) isimli kitabını inceleyerek İT'nin öğrencilerin eleştirel düşünmesine katkısını değerlendirmiştir. Noddings'in kitabını (2006) inceledikten sonra, Osanloo (2008), Noddings'in "eleştirel düşünme [Noddings için yansıtıcı düşünme ile eş anlamlıdır] özde okullar ve genel olarak liberal demokratik toplum için bir gereklilik olduğunu" savunduğunu ifade etmiştir (s. 341). Noddings (2006) kitabında okullarda eleştirel düşünme becerisinin öğretiminin ancak kapsamlı, bazen konu dışı

tartışmalarla mümkün olduğunu ve bu tartışmaların tasarlanmış bir müfredatın sınırları içinde gerçekleşmeyebileceğini savunmuştur.

Öğrenciler, ilgi temelli eleştirel düşünmeyi deneyimledikten sonra kişisel sorular sorabilir ve bu kişisel sorular öğrencilerin kişisel ve kültürel deneyimlerini temsil eder. Kültürün kişinin eleştirel düşünme ve felsefe yapma üzerindeki etkisi ve kültürle olan deneyimi Nigel Tubbs'ın dikkatini çekmiştir (2005b) ve Tubbs'ın makalesi kültürün felsefi düşüncedeki varlığı ve kültürün felsefi düşünmeye nasıl katkıda bulunduğu hakkındadır. Bu makalede Tubbs (2005b), felsefe ve düşünce söz konusu olduğunda kültürün dikkate alınması gereken gerekli bir bileşen olduğunu tartışmış ve bu teorinin kişinin ilk elden deneyimlerine dayanarak ahlaki yargı düzeyini açıkladığı için bireyin içinde bulunduğu yaşam koşulları ve yetiştiği kültür kavramını felsefi düşünceye nasıl entegre ettiğine dikkat çekmiştir. Tubbs (2005b) İT'nin bu açıklamasının altını çizmiştir ve kültür kavramının "spekülatif felsefe içerisinde belirli bir eğitimsel anlamı ve önemi olan bir kavramdır. Bir fikrin ya da bir deneyimin bilinerek kendini bu bilinen varlıkta yeniden şekillendirme biçimine atıfta bulunur" (s. 219) bir bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur.

Tubbs (2005b), İT'ni felsefi düşünce ve eğitimde kadın kültürünün önemini vurguladığı için kültürün felsefi düşünceye katkısını destekleyen bir teori olarak tanımlamıştır. Tubbs'a (2005b) göre bu teoriyi benimseyen öğretmenler, öğrencilerini ahlaki olarak eğitmek için kendi kültürlerini kabul ederler ve bu kültür İT'nde var olan kadın kültürü de dahil olmak üzere herhangi bir biçimde olabilir. Kültürün felsefi düşünceye dahil olması önemlidir, çünkü kişi kendi düşünce çerçevesinde birkaç farklı kültürü benimseyebilir.

Maughn Gregory (2011) makalesinde, ABD'de küçük çocuklara öğretmek için en eski felsefi programlardan biri olan Çocuklar için Felsefeyi (bundan böyle ÇiF olarak anılacaktır) analiz etmiş ve bu programın ana ilkelerini tartışmıştır. Gregory'ye (2011) göre ÇiF'in ana ilkesi, eleştirel düşünmeyi ve eğitim felsefesini "önemseyen düşünme" yaklaşımıyla öğretmeye çalışmasıdır (s. 200). Gregory (2011) makalesinde, ÇiF'in küçük çocuklara onu yaşayarak ve ilk elden deneyimlerini yansıtarak felsefe öğretme anlayışını desteklediğini bildirmiştir. Program geliştiriciler, küçük çocukları zor ve karmaşık antik felsefi düşünce metinlerini okumaya zorlamaz, bunun yerine çocukları bu deneyimler üzerinde düşünerek deneyimlerini yorumlamalarına yardımcı olarak felsefi sorgulama yöntemlerini kullanarak eleştirel düşünmeyi deneyimlemeye teşvik eder. Gregory (2011), programın misyonunu "kendi kendini inceleme, belirli bir diyalog etiği, toplumsal ilgi"den oluşan bir öğretim pedagojisi kullanarak bireylere felsefi düşünmeyi öğretmek ve/veya eleştirel düşünmeyi geliştirmek olarak özetlemiştir (s. 201).

Noddings'in (2006) görüşüne göre, ilk önce onlarla diyalog kurmadan genç bireylere bir şeyler öğretmek ve önemsemek imkansızdır çünkü "diyalogun bir işlevi, bizim ve öğrencilerimizin kendi uygulamamız üzerinde düşünmesine ve onu eleştirmesine yardımcı olmaktır. Bize belirli şeyleri neden ve hangi etkiyle yaptığımızı sorma fırsatı verir" (s. 230-231). Diyalogun öğretim içindeki işlevi konusunda Noddings ile aynı fikirde olan Gregory (2011), felsefe öğretmenin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini diyalog yoluyla geliştirmenin ÇiF programında kullanılan etkili bir yöntem olduğunu savunmaktadır.

Yaşam ve eğitim deneyimi yoluyla felsefe öğretmek Geoffrey Hinchliffe'nin (2011) makalesinin özüdür. Hinchliffe (2011) makalesinde İT'nin öğrenci düşüncesi ve Dewey ile bağlantısını sorgularken 'Önemli bir eğitim deneyimi nedir?' yanıtını vermeye çalışmıştır. Hinchliffe'ye (2011) göre İT, öğretmenleri, özellikle şefkatli bir ev ortamında, farklı ortamlarda önemli eğitim deneyimlerinin inşasını teşvik etmeye teşvik etmiştir.

Hinchliffe (2011) makalesinde 'deneyime dayalı evde öğrenmenin' önemini tartışmakta ve Maughn Gregory (2011), John Dewey (1916/2004) ve Noddings'in (2002, 2003a, 2003b, 2011) yanında yer alarak pratik öğrenme deneyimlerini teşvik etme ve öğrenmenin kapsamını okulların dışındaki ortamlara genişletme konusunda destek vermektedir. Hinchliffe (2011), makale boyunca, önemli ve geleneksel eğitim deneyimleri arasındaki farkları ayrıntılı olarak ele alırken, ilgi temelli eğitim etrafında yapılandırılmış bir deneyimsel müfredatın bu önemli eğitim deneyimlerini yapılandırmanın temeli olabileceğini öne sürmüştür. Hinchliffe'nin (2011) görüşüne göre, geleneksel kaba kitap öğrenimi, yalnızca geleneksel okul müfredatı önemli eğitim deneyimlerinin temeli olmadığı için değil, aynı zamanda liberal ilgi temelli müfredat kendi mükemmellik versiyonunu desteklediği için özgürleştirici bir ilgi temelli müfredat ile değiştirilmelidir.

Ek olarak, Hinchliffe (2011), bu özgürleştirici ilgi temelli müfredatı uygulayan öğretmenlerin “çocukları ve öğrencileri sevmedikleri veya yetenekleri olmayan dersleri almaya zorlamanın bir anlamı olmadığını” bildiklerini iddia etmektedir (s. 428). Hinchliffe'e benzer şekilde, Noddings (1993), bu özgürleştirici ilgi temelli müfredatın, öğrencilerin tematik bir öğrenme yaklaşımını deneyimledikten sonra ilgilenmeyi öğrendikleri çok çeşitli dersler aracılığıyla müfredat olduğunu savunmaktadır. İdeal olarak, bu özgürleştirici bakım temelli müfredattan yararlanan öğrenciler, "bu ilgi alanlarının tam anlamıyla oynamasına izin verilen programları takip edeceklerdir ... öğrencileri makine icat edebilir, inşa edebilir, tamir edebilir ve bakımını yapabilir ... liste sonsuzdur" (Noddings, 1993, s. 740).

Hinchliffe (2011) makalesinde, liberal bir bakım müfredatına dahil edilen önemli bir eğitim deneyiminin, “eureka” anlarının birlikte yaratılması yoluyla öğrencilerin düşünmesini nasıl geliştirebileceğini savunur ve bu eureka anını "bir öğrenci veya öğrenciler, açıkça ilişkili olan ancak şu ana kadar açıkça bahsedilmeyen materyallerle bağlantı kurmayı veya bağlantı kurmayı başardığında sıklıkla ortaya çıkabilir" (Hinchliffe, 2011, s. 429) olarak tanımlar. Hinchliffe'den önce ise Noddings (2003b), "her ikisinin de yeni materyallerle uğraşırken paylaştığı zorluk ve tatminin, öğretimin ve hayatın asla bitmeyen ahlaki arayışlar olduğu uyanış duygusunun (her ikisi için)" (s. 249) bu uyanış anlarını İT'nin merkeze alındığı sınıflarda gözlemlemiştir.

Öğrenci öğrenmesi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için eğitim ortamlarının nasıl tasarlanacağı eğitim felsefecileri için önemli bir konudur (Dewey, 1916/2004; Freire, 1968/1996; Martin, 1985, 2002, 2011; Noddings, 2011, 2013). Eğitim felsefecileri ideal eğitimi tanımlamak için benzersiz mercekler kullanırlar ve bu merceklerle genellikle eğitim politikaları da oluşturulur. Bu yazıda bulunan dördüncü ve son tema, İT'nin eğitim teorisindeki etkisini ve eğitim politikasına gelişimine katkısını tartışmaktadır.

### 3.5. Tema: Eğitim Politikası Üzerine Yeni Bir Perspektif ve Teori Olarak Noddings'in İlgi Teorisi

Noddings'in İT'sinin ve eğitim politikası üzerindeki etkisi, eğitim felsefesindeki teorik düşünce ve eğitim politikası alanındaki son gelişmelerle bağlantılı olarak bu teoriyi tartıştıkları için üç farklı makale (Knight-Abowitz & Roberts, 2007; Sockett, 2009; Stitzlein, 2013) kullanılarak belgelenen başka bir temadır. Bu bölüm altında incelenen tüm makaleler, Noddings'in teorisine bağlı kitap inceleme makaleleridir.

Kathleen Knight-Abowitz ve Jay Roberts (2007) makalelerinde Thomas L. Friedman (2007) tarafından yazılan "The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century"yi incelemiştir. Friedman'ın küreselleşmiş bir dünya vizyonundan ve bu vizyonu gerçekleştirecek bir eğitim sisteminden etkilenmelerine rağmen, yine de ona meydan okuyarak bakış açılarını güçlendirmek için İT'ni makalelerinde kullanmışlardır. Knight-Abowitz ve Roberts (2007) makalelerini tanıtırken eğitimde küreselleşme eğiliminin önünü açan süreçleri anlatmışlardır. Ayrıca, Noddings (2005, 2011, 2015) daha önce küreselleşmenin eğitim ortamını nasıl değiştirdiğini bildirdiği için Noddings'i bu küreselleşme eğiliminin eğitimdeki etkisini yorumlayan etkili bir eğitim teorisyeni olarak tanımlamıştır.

Noddings'in küresel/evrensel eğitim hesabı ve bildiğimiz şekliyle eğitim teorisini ve okullaşmayı nasıl değiştirdiği şu şekilde özetlenebilir: “Çocuklar akademik öğrenme kapasiteleri açısından eşit değildir ve evrensel, akademik bir müfredat akademik farklılıkları pekala ağırlaştırabilir” (Noddings, 2003a, s. 30). Knight-Abowitz ve Roberts'a (2007) göre İT, Friedman'ın eğitim sistemini/bakış açısını desteklememektedir çünkü Friedman (2007) tek bir standart kültürü ve bu kültür içinde oluşturulan eğitim sistemini teşvik etmektedir. Knight-Abowitz ve Roberts'ın (2007) görüşüne göre, Friedman (2007) “toplumsal sözleşmeye dayalı bir eğitim sistemi sadece eğitim yatırımını değil, aynı zamanda okullaşmanın öncelikle bireyin ve ulusun ekonomik refahı için bir araç olduğu fikrinin güçlü bir şekilde onaylanmasını da içerir.” (s. 475).

Knight-Abowitz ve Roberts'ın (2007) görüşüne göre, Friedman'ın küresel eğitim ve okullaşma hesabı son derece faydacıydı ve eğitim politikası yapımcıları tarafından tercih edilmemelidir. Çünkü eğitime yönelik oluşturulan bu bakış açısı, insanların eğitimde idealleri olması gerektiğini kabul eder, ancak bu idealler, standartlaştırılmış ve küreselleştirilmiş bir testin en üst yüzdelerinde puan alan ve dünya ekonomisinde rekabet eden öğrencileri mezun eden daha iyi okullar gibi dış etkenlere dayanmaktadır. Bunları dezavantajlar olarak gören Knight-Abowitz ve Roberts (2007), bu amaca hizmet eden ve bu ideali teşvik eden herhangi bir eğitim sisteminin sorunlu ve “tehlikeli derecede naif” olduğu sonucuna varmıştır (s. 478-479).

Noddings (2002), *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* adlı kitabında eğitimin önceliklerini sıfırladığı ve bu sıfırlama nedeniyle toplumsal kurumlarda verilen eğitimin toplumun

ihtiyaçları ve amaçları konusunda kafa karışıklığı olduğu için küreselleşmeye karşı çıkmıştır. Knight-Abowitz ve Roberts (2007), Noddings'in eğitimin amaçları konusunda dikkatli olduğunu kabul etmiş ve eğitimde neye öncelik verilmesi ve neyin hedeflenmesi gerektiği konusunda Noddings ile hemfikirdirler. Yazarların bu argümana ilişkin konuları, Noddings'ten (2002) alıntı yaptıklarında daha da netleşmektedir:

*Toplumun matematik ve fen bilimlerinde çocuklarını dünyada birinci yapmasına gerek yok. Şiddeti azaltmak için çocuklarına bakmalı, her türlü dürüst çalışmaya saygı duymalı, ... umursayabilecek insanlar yetiştirmeli. (s. 94)*

Bu temada incelenen ikinci makale, Hugh Sockett'in (2009) önemli eğitim teorisyenlerinin benzersiz otoportrelerini kullanarak eğitim politikasının gelişiminin nasıl analiz edilebileceğine dair kitap incelemesiydi. Noddings, Leonard J. Waks tarafından düzenlenen Self-portraiture: The uses of academic autobiography (2008) için bir bölüm yazmıştır ve Sockett'e (2009) göre, bu bölüm onun "kadın hareketinden" eğitimde nasıl etkilendiğini temsil etmektedir (s. 169).

Sockett (2009) makalesinde Noddings'in çalışmasının diğer feminist filozof ve bilim insanlarının çalışmalarından nasıl farklı olduğunu açıkladı. Bu diğer akademisyenler "(analitik) eğitim felsefesinde kadınların yokluğu" (Sockett, 2009, s. 169) hakkında yazmış olsalar da, Noddings'in ilgi, eğitim ve İT ile ilgili çalışması kadınların felsefi düşüncesi, eğitim felsefesi ve politikasında farklı bir yöne işaret etti. Sockett (2009) kitap incelemesinde bu yeni farklı yönü savunmak için İT'nden yararlandı.

Bu bölümde incelenen üçüncü ve son makale Sarah Stitzlein (2013) tarafından yazılmıştır ve bu makalede, Dear Nel: Opening the Circles of Care (Letters to Nel Noddings) (Lake, 2012) adlı kitaptaki argümanların niteliğini gözden geçirmiştir. Stitzlein'in (2013) makalesinde İT'nin birçok konu (aile ilişkileri ve öğrencilerle ilişkiler) ve eğitim araştırmaları (eğitim standartları, ilgi temelli öğretim ve Noddings'in yaşamında ilgi etişinin uygulanması) üzerine düşünmemize nasıl katkıda bulunduğunu tartışan bir inceleme sunmayı amaçlamıştır.

Stitzlein'in (2013) görüşüne göre, kitap İT'nin eğitim araştırmalarındaki önemini açıklamaya çalıştı, ancak kitabın birkaç sorunu vardı. Stitzlein'in ana kaygısı, bölümlerin çemberler olarak gruplandırılması mantığıyla ilgiliydi ve Stitzlein (2013) Lake'in bu kitabı derleme ihtiyacını ve kitap editörü olarak işini tartışma tarzını eleştirmektedir. Dahası, Stitzlein bu kitaptaki alıntılardan rahatsızdır ve seçilen alıntılarının ya Noddings'in çalışmasıyla alakasız olduğunu ya da İT'nin gerçek gücünü temsil edemediğini iddia etmektedir.

Stitzlein (2013) makalesinde, kişisel/ilişkisel bölümleri, Noddings'in yaşamını ve çalışmalarını ve bunların birbirine nasıl katkıda bulunduğunu tartışan kamu/araştırma bölümlerinden ayıran katı çizgiler aradı. Stitzlein (2013) incelemesi boyunca, bölümlerin okuyucunun bilmediği bir rasyonelliğe göre gruplandırıldığını ve bu kitabın hedef kitlesi olmadığını eleştirdi. Ayrıca Stitzlein, Lake'in kitabının eğitim teorileri üzerine bir ders kitabı olmasını istemektedir; ancak, bu öyle bir kitap değil.

İT Roland-Martin (1986, s. 10) tarafından tanımlanan "yeni disiplini" temsil eden bir eğitim politikasını çerçeveleyen bir teoridir. Bu yazıda analiz edilen dört tema bu yeni disiplindeki tartışmaları temsil ediyordu ve İT'nin eğitim felsefesindeki etkisini açıklamak için kullanıldı. Bu temaların yorumlanması ise bu makaleyi sonlandırmaktadır.

#### 4. Sonuçlar ve Tartışma

EFD'de 2003'ten 2013'e kadar yayınlanan Noddings ve İT hakkında yani bu teoriyi temele alarak yazılan 16 makalenin incelendiği bu çalışmada, yazarların bu dergide seçilen zaman diliminde yayınlanan fikirleri İT ile ilgili oldukları için dört farklı tema altında kategorize edilebilir. Bu temalar şunlardır:

- İlişkiler Yoluyla Ahlaki Düşünme
- İlişkisel Düşünme ve Öğrencilerin İhtiyaçları
- Öğrenci Düşüncesi
- Eğitim Politikası

Bu temaları ve yazarların yazılarında İT'ni nasıl kullandıklarını yansıtmamanın ve yorumlamanın iki yolu vardır. Bunları yorumlamanın bir yolu, bu makaleleri İT'ni temelden eleştirip eleştirmediklerine bakarak

iki ana gruba ayırmaktır: İT'nin eğitim felsefesi alanında nasıl var olduğunu gösterirken bu temaları yorumlamanın bir başka yolu da bunların ilgili literatürle nasıl ilişkili olduğunu tartışmaktır. Burada ikisi de sunulmaktadır.

Makalelerinde fikirlerini oluşturmak ve sunmak için İT'ni kullanan yazarlar iki ana gruba ayrılabilir: İlk grup yazarlar İT hakkında oldukça eleştirel davranarak İT'nin dezavantajlarına dikkat çekmiştir. Örneğin, Goodman (2008), İT'nin eğitim düşüncesinde ve eğitim felsefesinde ihtiyaç temelli bir bakış açısını desteklediğini ve önce kimin ihtiyaçlarının belirlenip karşılanacağını belirlemede zorlandığını savunmuştur.

Bu yazarların aksine, bu çalışmaya dahil edilen ikinci bir grup yazar, İT'nin alkışlamakta ve İT'nin eğitim düşüncesine ve eğitim felsefesindeki araştırmalara sağladığı avantajlara/olumlu katkılarına dikkat çekmektedir. Örneğin, Osanloo (2008) makalesinde İT'nin kültürel açıdan ilişkisel eleştirel düşünmeye nasıl katkıda bulunduğunu tartışmıştır. Osalanoo'ya (2008) göre sınıflarda hizmet veren eğitimciler, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek büyük tartışmalara başlayabilir ve öğrencilere tartışmalı konular hakkında konuşma fırsatı verebilir.

Bu temaları yorumlamanın ikinci bir yolu, ilgili literatürde nasıl ele alındıklarını anlamaktır. Örneğin, 'ilişkiler yoluyla ahlaki düşünme' teması altında kategorize edilen seçilen makalelerin yazarları (Carr, 2004; Cuypers, 2009; Papastephanou, 2004) İT'nin tartışmasının ilişkisel düşünme tartışmasıyla ne kadar alakalı olduğunu ve öğrencilerin ilişkiler yoluyla ahlaki düşüncelerindeki gelişmeyi tartışmışlardır. İT sağladığı ilişkisel çerçeve ile ilişkisel ve duygusal düşünmenin eğitim felsefesinde de tartışılmasına önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle etkili filozof, düşünür ve bilim insanlarının İT'yi bir ilişkisel etik kuramı ve düşüncesi olarak kategorize ettikleri düşünüldüğünde, makalelerde bu temanın tartışılması beklenmektedir.

Bu yazıda 'ilişkisel düşünme ve öğrenci ihtiyaçları' temasının önerdiği gibi, İT bu ihtiyaçları anladıktan sonra çeşitli öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması tartışmasına katkıda bulunmuştur. Noddings (1984/2003a/2013, 2002, 2003b, 2005, 2015) yazılarında gerçeği, sorunları ve ilgi gösterilen öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamının önemine değindiği için İT bu tartışmanın doğal bir tarafı haline gelmiştir ve öğretmenlere bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli stratejiler sunmaktadır.

Makaleler, İT ile öğrencilerin öğrenme felsefesinin ve eleştirel düşünmenin empatik düşünme ve deneyim yoluyla gelişimine katkıda bulunduğundan, 'öğrenci düşüncesi' teması öğrenci düşüncesine odaklanmaktadır. Noddings (2003b, 2005, 2011), duyguların, öğretmenlerin öğrencileriyle olan şefkatli ilişkiler ve duygusal diyaloglar yoluyla eleştirel düşünme ve felsefi düşüncenin gelişimini destekleyebileceği fikrini desteklemiştir. İT'nin eleştirel düşünme ve ahlaki karar vermede duygulara güvenme konusundaki ısrarı, ahlak felsefesi ve eğitim felsefesinde kendine yer bulmuştur.

Bu makalenin son temasında yer alan makaleler, İT'nin eğitim ve eğitim politikasında teorik düşünceye katkısını tartışmıştır. 'Eğitim politikası' teması, daha çok İT'nin eğitim politikası, eğitim teorisi ve felsefesindeki genel temsiline odaklanmıştır. Çok genç bir eğitim teorisi olmasına rağmen, İT'nin eğitim teorisinde büyük bir etkisi olmuştur ve bu tema bu etkiyi doğrulamaktadır. Bu çalışmada sunulan makaleleri kullanarak, İT'nin eğitim felsefesi alanında ilişkiler, ilişkisel düşünme ve öğrenci ihtiyaçları, öğrenci düşüncesi ve eğitim politikası üzerinden ahlaki düşünme kavramlarının tartışılmasına katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın ilgili alanda türünün ilk örneği olduğu düşünülmektedir.

### Kaynaklar <sup>3</sup>

- \*Benporath, S. R. (2003). Autonomy and vulnerability: On just relations between adults and children. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 127-145.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., Smith, R., & Standish, P. (2002). *The Blackwell guide to the philosophy of education*. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, R. Smith, & P. Standish (Eds.), Introduction. London, England: Blackwell Publishing.
- \*Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an ethics of aesthetic appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 221-239.

<sup>3</sup> "\*" ile gösterilen kaynaklar, bu araştırmada veri olarak kullanılan makalelerdir.

- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (Eds.). (2017). *Research methods and methodologies in education* (2nd ed.). London, England: SAGE Publications.
- \*Cuypers, S. E. (2009). Autonomy in R. s. peters' educational theory. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 189–207.
- Davis, B. (Ed.). (n.d.). *Journal of Philosophy of Education*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/14679752/homepage/productinformation.html>
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Delhi, India: Aakar Books.
- Feinberg, J. (2008). *Doing philosophy: A guide to the writing of philosophy papers*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Freire, P. (1968/1996). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). Harlow, England: Penguin Books.
- Friedman, M. (2008). Care ethics and moral theory: Review essay of Virginia held, the ethics of care. *Philosophy and Phenomenological Research*, 77(2), 539–555.
- Friedman, T. L. (2007). *The world is flat: The globalized world in the twenty-first century*. Harlow, England: Penguin Books.
- \*Goodman, J. F. (2008). Responding to children's needs: Amplifying the caring ethic. *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 233–248.
- \*Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue: Philosophy for Children and its Critics. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199–219.
- \*Hinchliffe, G. (2011). What is a Significant Educational Experience? *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 417–431.
- Journal of philosophy of education. (n.d.). Retrieved April 5, 2017, from Scimagojr.com website: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=24827&tip=sid&clean=0>
- \*Knight- Abowitz, K. & Roberts, J. (2008). The fallacies of flatness: Thomas friedman's the world is flat: The fallacies of flatness. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 471–481.
- Lake, R. (Ed.). (2012). *Dear Nel: Opening the Circles of Care (Letters to Nel Noddings)*. New York, NY: Teachers' College Press.
- \*Lavery, M. (2004). [Book Review of Childhood and its discontents: The first Seamus Heaney lectures by J. Dunne & J. Kelly]. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 300-303. doi:10.1111/j.0309-8249.2004.384\_2.x
- Martin, J. R. (1985). Becoming educated: A journey of alienation or integration? *Journal of Education*, 167(3), 71–84.
- Martin, J. R. (1986). Redefining the educated person: Rethinking the significance of gender. *Educational Researcher* 15(6), 6.
- Martin, J. R. (2002). *Cultural miseducation: In search of a democratic solution*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Martin, J. R. (2011). *Education reconfigured: Culture, encounter, and change*. London, England: Routledge.
- Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith and Paul Standish. (2002). Introduction. In Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith and Paul Standish (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford, England: Blackwell Publishing.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Noddings, N. (2003a). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2nd ed. (Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2003b). *Happiness and Education*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- \*Noddings, N. (2003c). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251.
- Noddings, N. (2006). *Critical Lessons: What our Schools Should Teach but Do Not*. doi:10.1017/cbo9780511804625
- Noddings, N. (2011). *Philosophy of education*. (3rd Ed.) (Kindle Edition.) Boulder, CO: Westview Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. (3rd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2015). *A richer, brighter vision for American high schools*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- \*Osanloo, A. (2008). Critical Lessons: What Our Schools Should Teach by Nel Noddings. *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 341–344.
- \*Papastephanou, M. (2004). Educational critique, critical thinking and the critical philosophical traditions. *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 369–378.
- Slote, M. (2007). *The ethics of care and empathy*. London, England: Routledge.
- \*Smeyers, P. (2010). Empathy, paternalism and practical reason: Philosophy of education and the ethics of care revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 171–180.
- \*Sockett, H. (2009). Self-portraiture: The uses of academic autobiography. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 167–174.
- \*Stitzlein, S. (2013). [Book review of Dear Nel: Opening the circles of care (Letters to Nel Noddings) edited by Robert Lake (2012)]. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), 663-665. doi:10.1111/1467-9752.12050
- \*Tubbs, N. (2005a). Chapter 1: Philosophy in education and education in philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 189-216.

\*Tubbs, N. (2005b). Chapter 2: The culture of philosophical experience. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 219–235.

(N.d.). Retrieved April 9, 2017, from Scopus.com website: <https://www.scopus.com/sourceid/24827>

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:**

Bu çalışmada tüm katkı birinci yazara aittir.

### **Destek ve Teřekkür Beyanı:**

Bu makale, yazarın Prof. Dr. Suzanne Rice danışmanlığında tamamladığı doktora tezinin bir parasıdır.





## Examination of Teacher Candidates' Tendencies Towards Entrepreneurship Skills<sup>1</sup>

Sultan KARAGÖZ<sup>2</sup>, Ezgi TAYLAN KOPARAN<sup>3</sup>, Timur KOPARAN<sup>4</sup>

Received: 15 November 2021, Accepted: 21 December 2021

### ABSTRACT

With this research, it is aimed to examine the tendencies of pre-service teachers towards entrepreneurship skills in terms of different variables. The survey method was used in the research conducted at a state university in the Western Black Sea Region in the Spring Semester of the 2020-2021 Academic Year. The sample of the research consists of 854 teacher candidates, 184 male, and 670 female, studying in eight departments of the faculty of education. With the research, it was aimed to determine the general entrepreneurship tendencies of teacher candidates by the inductive method by examining the entrepreneurship skills tendencies of teacher candidates in terms of class, gender, and program variables. "Entrepreneurship scale for teacher candidates" was used as a data collection tool. The reliability coefficient Cronbach's Alpha value is calculated as 0.90. The scale consists of five sub-factors: taking risks, seeing opportunities, self-confidence, emotional intelligence, being innovative, and is in a 5-point Likert type. The obtained data were analyzed quantitatively with the SPSS package program, frequency, percentage, mean, standard deviation, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and post hoc tests were applied. According to the findings obtained, pre-service teachers differed in risk-taking and emotional intelligence factors according to the gender variable, however, there is no significant difference in entrepreneurial skills across the scale. According to the class variable, 3rd graders are more confident than other grades, and 4th graders are emotionally intelligent. According to the program variable, the special education program has higher scores in the "risk-taking" and the social studies program's "innovativeness" factors than other programs conclusion has been reached.

**Keywords:** Entrepreneurship, entrepreneurial skills, teacher candidates

**Ethical Committee Date / Number :** Bulent Ecevit University Ethical Committee, 29 December 2020, No: 2014/08-13

### EXTENDED ABSTRACT


#### *Purpose and Significance*


With this research, it is aimed to examine the entrepreneurship characteristics of teacher candidates in terms of different variables. The problem statement of the research; It was determined as "What are the entrepreneurship skills tendencies of teacher candidates?"


In line with the stated purpose and problem statement, the sub-problems of the research are: Entrepreneurial characteristics of teacher candidates;

- Does it differ significantly according to the gender variable?
- Does it differ significantly according to the grade level variable?

<sup>1</sup> This study is derived from first author's master thesis.

<sup>2</sup> Master Student, Zonguldak Bulent Ecevit University, [krz.13.slt@gmail.com](mailto:krz.13.slt@gmail.com)  0000-0001-5215-5818

<sup>3</sup> Assoc.Prof.Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [etaylan20@gmail.com](mailto:etaylan20@gmail.com)  0000-0002-4762-2742

<sup>4</sup> Assoc.Prof.Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)  0000-0002-3174-2387

- Does it differ significantly according to the program variable?

With research; it is aimed to enter the entrepreneurial world, to raise awareness about entrepreneurship, to facilitate the emergence of existing skills, to determine the current level of education given to gain new skills and to provide information about the path to be followed in entrepreneurship education.

### *Methods*

The preferred quantitative research method in this study is the survey model. The sample of the research consists of 854 teacher candidates, 184 male and 670 female, studying in eight departments of the faculty of education. "Entrepreneurship scale for teacher candidates" was used as a data collection tool, and the scale was delivered to the participants in the form of an online questionnaire. In the analysis of the data obtained, the analysis of the normal distribution of the data was made in the first stage by using the Spss package program. In the next step, frequency, percentage, mean, standard deviation, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and post-hoc tests were applied to the data that were found to have normal distribution.

### *Results*

In the analyzes made in the it was determined that the entrepreneurial sub-dimensions of Risk-Taking and Emotional Intelligence changed according to gender. In the sub-dimensions of Seeing Opportunities, Being Innovative and Self-Confidence, it was determined that there was no difference according to gender. Emotional Intelligence on women and in the risk-taking entrepreneurial sub-dimension, it was observed that the scores on men were higher. However, there is no significant difference in entrepreneurial skill tendencies in terms of gender difference across the scale.

It has been determined that the scores in the dimensions of Taking Risk, Seeing Opportunities, Self-Confidence, Emotional Intelligence and Being Innovative which are entrepreneurial skill dimensions, are directly proportional to the increase in class level. Again, although the scores in the dimensions of Taking Risk and Seeing Opportunities are high in the 1st and 4th grades, there is no significant difference between these grades. In the dimension of being innovative, 3rd and 4th grade students have higher scores and innovative skills than 1st grade students. According to the results of the research, in which the 3rd grade students have higher scores in the Self-Confidence entrepreneur dimension, the 3rd graders are more self-confident than the 1st graders. In the Emotional Intelligence entrepreneurship dimension, the highest scores are between the 1st and 4th grades, and the significant difference is on the 4th grades.

According to the program, the scores in the dimensions of seeing opportunities, self-confidence and emotional intelligence are collected on the Special Education teacher candidates, and there is no significant difference in terms of the program difference. High scores on Special Education in the dimension of Risk-Taking indicate a significant difference between them and the primary school teacher candidates, and this difference was found to be in favor of Special Education teacher candidates. In the dimension of Being Innovative, the scores are on Social Studies teacher candidates, and there is a significant difference between them and Turkish teacher candidates. It has been determined that this difference is in favor of Social studies teacher candidates.

### *Discussion and Conclusions*

The discovery, acquisition and transfer of existing entrepreneurial skills is essential for pre-service teachers from the beginning of university education, and these skills, which are instilled in future generations, will lead the way in raising the welfare of the society with added value. With this research, it is thought that by evaluating the entrepreneurial skills tendencies of teacher candidates in education faculties in order to raise this awareness, it is thought that it will contribute to new changes in the framework or basis of entrepreneurship in the education and training programs of all faculties, especially the education faculty education and training program. In addition, it is thought that by following the dynamics of global education, entrepreneurship education will contribute to the restructuring of education and training programs by making a more intensive contribution to all education levels, especially our universities.

# Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerilerine Yönelik Eğilimlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Sultan KARAGÖZ<sup>2</sup>, Ezgi TAYLAN KOPARAN<sup>3</sup>, Timur KOPARAN<sup>4</sup>

**Başvuru Tarihi:** 15 Kasım 2021, **Kabul Tarihi:** 21 Aralık 2021

## ÖZET

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine yönelik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde yapılan araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini eğitim fakültesinin sekiz ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 184'ü erkek, 670'i kadın toplam 854 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma ile öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet ve program değişkenleri açısından girişimcilik beceri eğilimleri incelenerek öğretmen adaylarının genel girişimcilik eğilimlerinin tümevarım yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeği" kullanılmıştır. Güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak hesaplanan ölçek, risk alma, fırsatları görme, kendine güven, duygusal zeka, yenilikçi olma şeklinde beş alt faktörden oluşmakta olup 5'li likert tipindedir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile nicel olarak analiz edilmiş, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının risk alma ve duygusal zeka boyutlarında farklılık gösterdiği, bununla birlikte ölçek genelinde girişimci becerilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf değişkenine göre 3. sınıfların diğer sınıflara göre kendine daha fazla güvendiği, 4. sınıfların ise duygusal zeka puanlarının daha yüksek olduğu ve yenilikçi olmada ise 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlara sahip olduğu, program değişkenine göre ise, özel eğitim programının "risk alma", sosyal bilgiler programının ise "yenilikçi olma" faktörlerinde diğer programlara göre daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Girişimcilik, girişimci becerileri, öğretmen adayları


**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 29 Aralık 2020, No: 2014/08-13

## 1. Giriş

Sanayi devriminin başlatmış olduğu sirkülasyona ve gelişime hızlı devinimler ile eşlik eden teknolojik gelişmeler İnternetin icadı ile daha farklı boyutlara sürüklenmiştir. Özellikle sağlık, mühendislik, eğitim, iletişim, ulaşım alanlarında son yüzyılda geline nokta insan hayatına büyük kolaylıklar getirmiştir. Ölümçül salgın hastalıklara çare bulunması, tarımda verimli ürünlerin elde edilmesi, iş gücü ihtiyacının karşılanması, gıda ve türevlerine sistemli ve daha kolay ulaşım sağlanması vb. nedenlerin tetiklediği dünya nüfusu son yüzyılda daha yüksek devinim göstererek yaklaşık olarak dört katına ulaşmıştır (Buettner, 2020). Nüfusun bu denli yüksek hızda artması ve küresel nitelik ve nicelik odaklı gelişmenin bu hıza ayak uydurmak istemesi ulus ekonomilerinin daha kompleks ve kategorize olmasını sağlamış, bu ekonomiler; gelişmiş, gelişmekte, az gelişmiş ülke sınıflamalarına tabii olmuşlardır. Bu kategorilerin oluşmasına ve sirkülasyonuna en büyük katkıyı çoklu disiplinlerin birleşimi olan ekonomi verilerinin sağladığı görülmektedir. Modern yaşamın gelişme hızını etkileyen faktörlerin son iki yüzyılda ani hızına karşılık insan yaşamına entegre edilen pozitif katkılarının yanı sıra özellikle global anlamda yeni problemlere de kapı aralaması söz konusudur. Ani nüfus artış oranının istihdam artışı oranından çok daha büyük olması işsizlik oranlarında da artış olmasına doğrudan etki etmiş olup, nüfus artış hızına istihdam alanları artış hızı yetişmemiştir (Tüik, 2020). Özellikle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde istihdam alanlarının dar bir alana yayılması bu kategorilerde işsizlik oranları sürekli artış gösteren bir fonksiyon haline getirdiği görülmektedir. (Trading Economics, 2020). Diğer yandan ülkeler arasındaki rekabetin somut dönemden İnternet bazlı teknolojik gelişmelerin küresel bir boyuta dönüşmesi ile soyut hale geldiğini söylemek hatalı olmayacaktır. Rekabetin daha karmaşık hale gelerek global nitelik ve nicelikte değişkenliğe uğraması, yüksek nüfus artış hızı, istihdam alanlarının yetersizliği ile birlikte yine işsizlikte görülen yüksek artış hızı,

<sup>1</sup>Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [krz.13.slt@gmail.com](mailto:krz.13.slt@gmail.com)  0000-0001-5215-5818

<sup>3</sup> Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [etaylan20@gmail.com](mailto:etaylan20@gmail.com)  0000-0002-4762-2742

<sup>4</sup> Doç.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, [timurkoparan@gmail.com](mailto:timurkoparan@gmail.com)  0000-0002-3174-2387

kadınların iş gücüne katılmalarının desteklenmesi ile kadın iş gücü oranlarının artması ve teknolojik devrimin süreklilik göstermesi gibi vb. nedenlerin ortaya çıkardığı yeni istihdam alanları ihtiyacıyla birlikte ulusal ve küresel boyutta katma değerli ürünlerin yaratılması toplumların ortak hedefleri arasında yer almaktadır (Khan, 2011). Toplumların hem kendi iç gelişimleri sağlamak hem de küresel gelişime ayak uydurma adına yeni istihdam alanları yaratmak için vatandaşlarını 21. yüzyılın ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu gerçeğin ışığında özellikle yeni istihdam alanları ve çağa uyumlu bilinçli bireylerin yetiştirilmesi amacı ile tüm ülkeler çeşitli politikalar benimsemeye başlamıştır.

1900'lerden itibaren çok daha belirgin ve hızlı devrimler gösteren bilimsel devrimler, teknolojik şoklar, ekonomik gelişmeler sadece kendi bağlantılarını değil, diğer disiplinlerin de değişim rüzgârına kapılmasını sağlamıştır. Bilimsel bilginin karşı konulmaz geometrik artışı ile eğitimde süreklilik gösteren reform hareketi başlamış, gelişime ve yeniliğe açık eğitim ve öğretim anlayışı benimsenmiştir. Bu doğrultuda eğitim ve öğretim programları da değişim rüzgarına eşlik ederek reformlara kapı aralamış ve yeni becerilerin bu programlara entegre edilmesine olanak tanımıştır. Bilimsel yeniliklerin geniş sirkülasyonu sayesinde bireylerin topluma hazırlanması için yaşam boyu uygulanan eğitim ve öğretim programları beceri kazanımlarının değişime uyum sağlayarak yeni tanımlamalarla yapılandırılması söz konusudur (Stewart, 2010; Wilmarth, 2010). Özellikle yeni istihdam alanlarının oluşumu ve çağa uyumlu bilinçli bireylerin yetiştirilmesi amacı ile gelişmemiş, gelişmekte ve gelişmiş ülkelerin kendi sosyoekonomik düzeylerine göre çeşitli politikalar benimsemesi ve çağın gereksinimlerine uygun becerilerin yeniden tanımlanması ile 21. yüzyıl becerileri kavramı ortaya çıktığı görülmektedir (European Commission, 2013). Çok yönlü yeteneklerin ortaya çıkartılması ve daha aktif bir şekilde uygulamaya dökülmesi için bahsi geçen becerilerin temel eğitim ve öğretimden bu yana verilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda halihazırda eğitim ve öğretim politikaların dışında farklı bir yönde ve alt tabanda 21. yüzyıl ihtiyaçlarına uygun bireylerin yetişmesi için öğretim programlarına düzenlemeler yapılmakta ve yenilikler entegre edilmektedir (European Commission, 2013). Bu becerilerin teorik tanımlanması ve uygulama ile hayata katılması sonucunda ekonomiye, teknolojiye ve bilime yön vermesi beklenmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri lokomotifinin girişimcilik olduğu ve bu anlamda en büyük görevin girişimcilik kavramı üzerinde olduğunu görülmektedir (Rasmussen ve Sørheim, 2006). Diğer yandan birçok beceri ve kavramla ilintili olması da girişimciliği çok boyutlu bir karaktere bürümekte ve farklı tanımlamalara sahip olduğunu göstermektedir. Girişimcilik literatüründe net bir tanım bulunmamakla birlikte çoklu tanımlamaları tek bir tanıma indirgemek adına ortak fikir birliğine ulaşılmadığını söylemek mümkündür. Bu tanımlamalardan birine göre girişimcilik; gerekli olan finansal desteğin ve zamanın sağlanması ile risk faktörünün de ele alınarak özellikle finansal açıdan getirisi olan yeni oluşumların ortaya koyulması olarak ifade edilmektedir (Atasoy, 2012). Salt girişimcilik kavramı çatısı altında çoklu becerilerin bulunması, bilim ve teknolojinin ulus ekonomisi ile aynı doğrultuda ilerlemesi girişimciliği ve dallarını önem temelinde her geçen gün daha da güçlendirmektedir. Günümüz itibarıyla girişimci beceriler eğitim ve öğretim çoklu disiplinleri içerisinde kendine daha aktif bir şekilde yer bulmaya başlamıştır. Bireylerde var olan girişimci becerilerin ortaya çıkartılması, yeni becerilerin kazandırılması, girişimci atmosferinde bulunma adına geliştirilmesi gereken tutum ve davranışların geliştirilmesinde girişimcilik eğitiminin çok önemli bir rolü bulunduğu kabul edilmektedir (European Commission, 2004; 2008). Bu bağlamda bireylerde kazanılmış girişimci tutum ve davranışların sadece iş hayatına katkı sağlamayıp günlük yaşamda herkese faydalı olabileceği, toplum yararına işlevsel nitelik taşıdığı belirtilmektedir (European Commission, 2004). Girişimcilik eğitimi ile ekonomilerin işleyişinin kavranmasının yanı sıra; yönetme, planlama, organize etme, analiz, sentez, iletişim, müzakere, bireysel ya da takım çalışma ruhunu kazanma, kişisel ve profesyonel davranış stili geliştirme, risk alma, fırsatları kavrama ve bu fırsatları değerlendirme, inisiyatif alabilme, kendi motivasyonunu sağlayabilme ve kararlı olma tutumlarını kazandırılması amaçlanmaktadır (Curt, 2011). Bu becerilerin yanı sıra girişimci eğitime maruz kalan bireylerin bağımsız hareket edebilmeleri, bireysel motivasyonu sağlamaları ve sebat edebilme tutumlarını kazanmaları da amaçlanmaktadır (Curt, 2011).

Bu bağlamda halihazırda küresel boyutta konumu yükselen bir fonksiyonda sürekliliğe işaret eden girişimci ve girişimci eğitimi temelini baz alınması ile bu araştırmada; girişimci dünyasının boyutlarına giriş yapmak, girişimci becerileri farkındalığı kazandırmak, var olan becerilerin ortaya çıkmasını kolaylaştırmak, yeni becerileri kazandırmak için verilen girişimci eğitiminin şu anki düzeyi ve gelecekte olması gereken düzeyini saptayabilmek adına eğitimde ve öğretimde başrolde bulunan öğretmen adaylarının girişimci becerilerini sınavarak girişimci becerilerin kazandırılması için girişimcilik eğitiminde nasıl bir yol izleneceğini hakkında bilgi vermesi araştırmada önem arz etmektedir. Yine işsizlik ve istihdam problemlerinin zamanla süregelen artışına çözüm üretmek, toplum sosyal normlarınınca benimsenmiş,

kalıplaşmış mesleklerde sürekli bir boş istihdam alanı beklentisinden vazgeçmek, farklı alanlara yönelememe ve risklerden kaçınma nedenleriyle birlikte hem bireysel hem de toplumsal gelişmenin önünde set olan nedenleri ortadan kaldırma, katma değerli yeniliklerin önünü açmak adına farkındalık yaratmak ve teşvik etmek araştırmanın önemi dahilinde bulunmaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın problem cümlesi; "Öğretmen adaylarının girişimcilik beceri eğilimleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri program değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi benimsenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımı olan tarama yönteminde seçilen örneklem ile çok sayıda katılımcıya ulaşmak mümkündür. Tarama çalışmaları kurumların, toplumların, olayların doğasını ve ne tür özelliklere sahip olduklarını tespit etmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Navarro ve Maldonado, 2007). Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yaklaşımında önceden hazırlanarak yapılandırılmış sorulardan oluşan ölçme aracı ile çok fazla katılımcıdan elde edilen verilerin istatistik analizi yapılabilmektedir. Bununla birlikte seçilen örnekleme ait alan taramasında ise görüşlerin ve özelliklerin neden oluştuğundan ziyade örneklemin bireyler açısından nasıl dağıldığı ile ilgilenilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Aynı değişken hakkında çok sayıda katılımcıdan veri toplanmasına ve bu verilerin yorumlanmasını sağlayan tarama çalışmalarında en sık kullanılan veri toplama tekniği anket yöntemi olarak görülmektedir. Yapılandırılmış anket ile katılımcılardan yazılı ve sözlü bilgi alınması söz konusudur. Katılımcılardan yüz yüze, posta, telefon ve internet ortamında online bir şekilde verilerin toplanması söz konusu olabilir. Yapılandırılmış anket ile katılımcıların fikirleri, inançları, duyguları, sosyal ve ekonomik durumları vb. hakkında sistematik veriler toplanması sağlanmaktadır. Doğrudan sayısal verilerin halihazırda bulunduğu maaş, gelir ve giderler, yatırım, gibi birçok olgular başta olmak üzere eğilim, memnuniyet, beklenti ve stres gibi nitelikler de anket yöntemi ile ölçülmekte ve analiz edilmektedir (Arıkan, 2018). Araştırma ile girişimci beceri eğilimlerinin ölçülmesinin hedeflenmesi neticesinde verilerin toplanmasında kullanılan anket İnternet üzerinden hazırlanarak online bir şekilde katılımcılar ile buluşturulmuştur.

### 2.1. Etik Kurulu İzni

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 29/12/2020 Tarihli, 2014/08-13 Sayılı Senato Kararı. Protokol No: 1014.

### 2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Fakülte'deki toplam 8 program ve bu programların tüm sınıf düzeyleri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma 2020-2021 Akademik Yılı Bahar Döneminde gerçekleştirilmiş olup, örnekleme ait özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Araştırma Örneklemine İlişkin Sayılar ve Yüzdeler

Örneklem Özellikleri		f	%
1. Cinsiyet	Kadın	670	78
	Erkek	184	22
	Toplam	854	100
2. Sınıf Düzeyi	1. sınıf	152	18
	2. sınıf	173	20
	3. sınıf	146	17
	4. sınıf	383	45
	Toplam	854	100
3. Program	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	101	12
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	10
	Okul Öncesi Öğretmenliği	163	19
	Özel Eğitim Öğretmenliği	65	7
	Sınıf Öğretmenliği	121	14
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	8
	Türkçe Öğretmenliği	187	22
Toplam	854	100	

Tablo 1’den görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini 670’ü kadın, 184’ü erkek olmak üzere toplam 854 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 152’si 1. sınıf, 173’ü 2. sınıf, 146’sı 3. sınıf, 383’ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 101’i Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 84’ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 163’ü Okul Öncesi Öğretmenliği, 65’i Özel Eğitim Öğretmenliği, 121’i Sınıf Öğretmenliği, 66’sı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 67’si Fen Bilgisi Öğretmenliği, 187’si Türkçe Öğretmenliği lisans programına kayıtlıdır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Devenci ve Çepni (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Risk Alma, Fırsatları Görme, Kendine Güven, Duygusal Zeka, Yenilikçi Olma şeklinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Risk alma, Fırsatları Görme, Kendine Güven boyutlarında 7 madde, Duygusal Zeka boyutunda 9 ve Yenilikçi Olma boyutunda ise 8 madde olmak üzere ölçek genelinde 38 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin 33’ü olumlu, 5’i olumsuz (Her alt boyutta 1’er olumsuz madde) kategorisinde bulunmaktadır (Çepni ve Devenci, 2015). Ölçek alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; Risk Alma 0.74, Fırsatları Görme 0.77, Kendine Güven 0.82, Duygusal Zeka 0.81 ve Yenilikçi Olma 0.83 olarak tespit edilmiş, ölçek genelinde toplam 38 madde için güvenirlik katsayısı ise 0.90 olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayı ortalamaları 0.77 üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bir ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  aralığında ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenir (Albayrak vd., 2005). Bu bağlamda çalışma kapsamında kullanılan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçekte maddelere verilen cevaplar ise; "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde olup ölçek 5’li likert tipindedir.

Veriler 2020-2021 akademik yılı Bahar Döneminde yaklaşık 4 haftalık bir süreçte gönüllülük esasına göre toplanmış ve süre sonunda anket pasif hale getirilmiştir. Anket internet formatı biçimine getirilerek öğretmen adayları ile buluşturulmuş, verilen yanıtlar yine online bir formatta toplanarak analize tabii tutulmuştur.

### 2.4. Verilerin Analizi

Ölçek maddelerine verilen cevaplar “Hiç katılmıyorum” ’dan “Tamamen katılıyorum” ’a doğru 1’den 5’e kadar puanlanarak kodlama yapılmış ve her seçeneğe verilen kod değerleri ile ağırlıklı puanlar toplanıp, ham puanlar ile istatistiksel analizler hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-Hoc testleri uygulanmıştır. Araştırmada analizler yapılırken anlamlılık düzeyi ( $p=0.05$ ) olarak belirlenmiş ve öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri bağımlı değişken, diğer değişkenler bağımsız değişken olarak kabul edilmiştir. Problemlere yönelik analizlerin yapılabilmesi için ilk etapta verilerin

normal dağılımda olup olmadığı hakkında bilgi veren ölçümler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilebilmesi için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Verilerin normallik testinin tam anlamıyla doğrulanabilmesi için çarpıklık-basıklık değerleri yanında, Q-Q grafikleri ve histogram grafikleri de incelenmiştir. İncelemeler sonucunda verilerin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüş ve parametrik testlerin yapılabileceğine karar verilmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Girişimci Beceri Eğilimlerinin Cinsiyete Yönelik Bulguları

Öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin cinsiyete yönelik farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız t-testleri uygulanmıştır. Test sonucu ile elde edilen bulgular tablolar halinde sunulurken cinsiyet farklılığına göre becerilerin konumları analiz edilmiştir. Bu bağlamda hazırlanan Tablo 2’de öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ölçek geneli testi ile birlikte ölçek alt boyutları olan; Risk Alma, Fırsatları Görme, Kendine Güven, Duygusal Zeka ve Yenilikçi Olma kategorilerinin her biri üzerinde uygulanan bağımsız t-testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2**  
Cinsiyete Göre Durumuna Ait Bağımsız t-testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Risk Alma	Kız	670	3.7166	0.40462	852	2.049	0.041*
	Erkek	184	3.7865	0.42766			
Fırsatları Görme	Kız	670	3.9231	0.39195	852	0.303	0.762
	Erkek	184	3.9130	0.41210			
Kendine Güven	Kız	670	4.0949	0.47072	852	0.262	0.794
	Erkek	184	4.0846	0.47138			
Duygusal Zekâ	Kız	670	3.8215	0.42142	852	2.068	0.039*
	Erkek	184	3.7493	0.41085			
Yenilikçi Olma	Kız	670	3.4194	0.49494	852	0.829	0.407
	Erkek	184	3.3851	0.50457			
Girişimcilik Testi Genel	Kız	670	3.7951	0.32973	852	0.414	0.679
	Erkek	184	3.7837	0.33129			

Tablo 2’de sunulan verilere göre öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ölçek geneli başta olmak üzere ölçek; fırsatları görme, kendine güven ve yenilikçi olma alt beceri boyutlarında cinsiyete göre farklı bir eğilimi bulunmamaktadır. Bununla birlikte ölçek risk alma alt boyutunda ( $t_{852} = 2.049$ ,  $p < .05$ ) bulgusu ve duygusal zeka alt boyutunda ( $t_{(852)}=2.068$ ,  $p < .05$ ) bulgusu öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin bu boyutlarda değiştiğine işaret etmektedir.

#### 3.2. Girişimci Beceri Eğilimlerinin Sınıf Düzeyine Yönelik Bulguları

Öğretmen adaylarının sınıf kademesi farklılaşmasına göre risk alma girişimcilik alt boyutuna ilişkin yapılan betimsel analiz verileri Tablo 3’te sıralanmıştır.

**Tablo 3**  
Sınıf Düzeyine Göre Risk Almaya İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	152	3.7237	0.36456
2	173	3.6879	0.39245
3	146	3.7016	0.40488
4	383	3.7661	0.43406
Toplam	172	3.7317	0.41044

Verilerin Tablo 3’teki sınıf kademesine göre işaret ettiği bulgularda ise ilk ve son sınıf kademe öğretmen adaylarının risk alma boyut becerilerinde ortalama puanlar daha yüksek bir düzeyde seyretmektedir. Bununla birlikte ortalama puanlarda görülen bu ayrışmada anlamlılığın aranmasına istinaden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4**

Sınıf Düzeyine Göre Risk Almaya İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.929	3	0.310	1,843	0.138
Gruplar içi	142.772	850	0.168		

Tablo 4'te sunulan veriler öğretmen adaylarının risk alma girişimcilik becerileri arasında sınıf kademesi farklılığına göre değişmediğine işaret etmektedir ( $F_{(3, 850)} = 1.843, p > .05$ ).

Fırsatları görme girişimci becerilerin sınıf kademesi farklılığının referans alınması ile yapılan betimsel analiz verileri Tablo 5'te sıralanmıştır.

**Tablo 5**

Sınıf Düzeyine Göre Fırsatları Görmeye İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	152	3.9306	0.34593
2	173	3.8876	0.37457
3	146	3.8858	0.37639
4	383	3.9455	0.42964
Toplam	172	3.9209	0.39615

Tablo 5'te verilerin sunmuş olduğu bulgulara göre fırsatları görme girişimci beceri boyutunda 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarına ait ortalama puanlar diğer sınıflara göre ayrılmaktadır. Ayrılmadaki anlamlılığın aranmasına istinaden yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da sıralanmıştır.

**Tablo 6**

Sınıf Düzeyine Göre Fırsatları Görmeye İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.616	3	0.205	1,311	0.270
Gruplar içi	133.250	850	0.157		

ANOVA testi verilerinin işaret ettiği bulgulara göre fırsatları görme girişimci beceri boyutunda sınıf kademe değişikliği anlamlı bir farklılığı göstermemektedir ( $F_{(3, 850)} = 1.311, p > .05$ ).

Kendine güven girişimci beceri boyutunda sınıf kademesi farklılığına ait betimsel analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

Sınıf Düzeyine Göre Kendine Güvene İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	152	4.0028	0.43946
2	173	4.0710	0.42513
3	146	4.1566	0.47553
4	383	4.1138	0.49553
Toplam	172	4.0927	0.47060

Betimsel analiz verilerinin sunmuş olduğu bulgularda 3. sınıf öğretmen adaylarının kendine güvene yönelik puan ortalamaları diğer sınıflara göre ayrılmaktadır. Ayrılmadaki anlamlılığın tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 8'de sıralanmıştır.

**Tablo 8**

Sınıf Düzeyine Göre Kendine Güvene İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.075	3	0.692	3,146	0.025*
Gruplar içi	186.836	850	0.220		

Girişimci beceri boyutlarından olan kendine güvene ait verilerin sunmuş olduğu bulgu ise ( $F_{(3, 850)} = 3.146, p < .05$ ) şeklinde olup, anlamlı farklılığa işaret etmektedir. Anlamlı farklılığın bulunduğu sınıf kademesi gruplarının tespiti için yapılan Post-Hoc testi verileri ise Tablo 9'da sıralanmıştır.



**Tablo 9**

Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Kendine Güven Post-Hoc Testi Sonuçları

	Grupların Karşılaştırılması	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
1.sınıf	2.sınıf	-0.06820	0.05212	1.00
	3.sınıf	-0.15374*	0.05433	0.029*
	4.sınıf	-0.11094	0.04494	0.083
2.sınıf	1.sınıf	-0.06820	0.05212	1.00
	3.sınıf	-0.08554	0.05269	0.629
	4.sınıf	-0.04275	0.04295	1.00
3.sınıf	1.sınıf	-0.15374*	0.05433	0.029*
	2.sınıf	-0.08554	0.05269	0.629
	4.sınıf	-0.04279	0.04560	1.00
4.sınıf	1.sınıf	-0.11094	0.04494	0.083
	2.sınıf	-0.04275	0.04295	1.00
	3.sınıf	-0.04279	0.04560	1.00

Tablo 9'un sunmuş olduğu verilerden elde edilen bulgularda ise 1 ila 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine istatistiksel olarak ( $p < .01$ ) düzeyinde farklılık tespit edilmiştir. Kendine güvene ilişkin diğer sınıf kademelerinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Sınıf kademe farklılığına göre öğretmen adaylarının girişimci beceri duygusal zekâ alt boyutu betimsel analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**

Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâyâ İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	152	3.7007	0.36084
2	173	3.8035	0.35667
3	146	3.7834	0.41008
4	383	3.8574	0.46262
<b>Toplam</b>	<b>854</b>	<b>3.8059</b>	<b>0.41998</b>

Elde edilen betimsel analiz sonuçları 4. sınıf öğretmen adaylarının duygusal zeka girişimci beceri alt boyutu puanlarının diğer sınıf kademelerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Puanlardaki anlamlılığın aranması için yapılan için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11**

Sınıf Düzeyine Göre Duygusal Zekâyâ İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.773	3	0.924	5,321	0.001*
Gruplar içi	147.682	850	0.174		

Öğretmen adaylarının duygusal zeka girişimci becerilerinde sınıf kademe farklılığında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 12'de görülmektedir ( $F_{(3, 850)} = 3.146, p < .05$ ).

Farklılığa ait grupların belirlenmesi için yapılan Post-Hoc testi sonuçları Tablo 12'de sıralanmıştır. Tablo 12'deki bulgulara göre 1. ve 4. sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmakta olup, farklılık 4. sınıf öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 12**

Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Post-Hoc Testi Sonuçları

	Grupların Karşılaştırılması	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
1.sınıf	2.sınıf	-0.10281	0.04634	0.161
	3.sınıf	-0.08273	0.04830	0.523
	4.sınıf	-0.15672*	0.03996	0.001*
2.sınıf	1.sınıf	-0.10281	0.04634	0.161
	3.sınıf	-0.02008	0.04684	1.00
	4.sınıf	-0.05391	0.03818	0.950
3.sınıf	1.sınıf	-0.08273	0.04830	0.523
	2.sınıf	-0.02008	0.04684	1.00
	4.sınıf	-0.07399	0.04054	0.410
4.sınıf	1.sınıf	-0.15672*	0.03996	0.001*
	2.sınıf	-0.05391	0.03818	0.950
	3.sınıf	-0.07399	0.04054	0.410

Sınıf kademe farklılığına ilişkin yenilikçi olma girişimci becerilerine ait yapılan betimsel analiz sonuçlarına ait veriler Tablo 13'te sıralanmıştır.

**Tablo 13**

Sınıf Düzeyine Göre Yenilikçi Olmaya İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
1	152	3.2782	0.45497
2	173	3.3889	0.43852
3	146	3.4589	0.46532
4	383	3.4577	0.53901
Toplam	854	3.4120	0.49693

Tablo 13 verilerine göre 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları yenilikçi olma boyutu girişimci beceri puanlarının birbirine çok yakın olup, 1. ve 2. sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Betimsel analiz puanlarındaki anlamlı farklılığın aranması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14**

Sınıf Düzeyine Göre Yenilikçi Olmaya İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3.933	3	1.311	5,391	0.001*
Gruplar içi	206.710	850	0.243		

ANOVA testi sonuçları yenilikçi olma girişimci beceri boyutunun sınıf kademesi farklılığına göre ayrıştığını göstermektedir ( $F_{(3, 850)} = 3.146, p < .05$ ). Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunun tespit edilmesi için yapılan Post-Hoc testi sonuçları Tablo 15'te sıralanmıştır.

**Tablo 15**

Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Yenilikçi Olma Post-Hoc Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Grupların Karşılaştırılması	Ortalama Fark	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
1.sınıf	2.sınıf	-0.11074	0.05482	0.262
	3.sınıf	-0.18071	0.05715	0.010
	4.sınıf	-0.17947*	0.07427	0.001*
2.sınıf	1.sınıf	0.11074	0.05482	0.262
	3.sınıf	-0.06997	0.05542	1.00
	4.sınıf	-0.06873	0.04517	0.771
3.sınıf	1.sınıf	-0.18071*	0.05715	0.010
	2.sınıf	0.06997	0.05542	1.00
	4.sınıf	0.00124	0.04796	1.00
4.sınıf	1.sınıf	0.17947*	0.04727	0.001*
	2.sınıf	0.06873	0.04517	0.771
	3.sınıf	-0.00124	0.04796	1.00

Tablo 15'teki bulgular 1 ve 4. sınıflar ile 1 ve 3. sınıflar arasında anlamlı farklılığa işaret etmekte olup, bu anlamlılığın 3. ve 4. sınıf lehine olduğu göstermektedir. Farklı bir söylem ile 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının yenilikçi olma becerileri 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha belirgindir.

### 3.3. Girişimci Beceri Eğilimlerinin Program Farklılığına Yönelik Bulguları

Girişimcilik ölçeğinden elde edilen verilerin program farklılığına göre ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16**

Programa Göre Girişimcilik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.231	7	0.176	1.624	0.125
Gruplar içi	91.606	846	0.108		

Program değişkenine göre öğretmen adaylarının girişimci becerilerin risk alma boyutuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki Tablo 17'de sıralanmıştır.

**Tablo 17**

Program Değişkenine Göre Risk Almaya İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Danış. ve Rehberlik	101	3.6987	0.41743
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	3.6786	0.44511
Okul Öncesi Öğretmenliği	163	3.7301	0.38784
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	3.8615	0.38463
Sınıf Öğretmenliği	121	3.6718	0.45312
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3.7944	0.42536
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	3.6567	0.39167
Türkçe Öğretmenliği	187	3.7731	0.37844
Toplam	854	3.7317	0.41044

Risk alma girişimci beceri boyutunda program değişkenine ilişkin betimsel analiz bulguları Özel Eğitim Öğretmenliği üzerinde puanların daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 17'deki bulgulara istinaden puanlardaki anlamlılığın aranması adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 18'de sıralanmıştır.

**Tablo 18**

Programa Göre Risk Almaya İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.834	7	0.405	2.432	0.018*
Gruplar içi	140.867	846	0.167		

ANOVA testi bulguları ( $F_{(3, 850)} = 2.432, p < .05$ ) şeklinde olup, risk alma beceri boyutunun program değişkenine göre ayrıştığını söylemektedir.

Ayrışmanın hangi programlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonuçları ise Tablo 19'da sunulmuştur.

**Tablo 19**

Programa Göre Öğretmen Adaylarının Risk Alma Post-Hoc Testi Sonuçları

	<b>Grupların Karşılaştırılması</b>	<b>Ort. Fark</b>	<b>S. Hata</b>	<b>Anlamlılık D.</b>
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	İlköğ. Matematik Öğr.	0.02016	0.06026	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.03133	0.05167	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.16281	0.06489	0.344
	Sınıf Öğretmenliği	0.02694	0.05500	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	0.09565	0.06459	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.04201	0.06429	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.07438	0.05039	1.00
İlköğr. Matematik Öğr.	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.02016	0.06026	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.05149	0.05481	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.18297	0.06741	0.190
	Sınıf Öğretmenliği	0.00679	0.05795	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.11580	0.06712	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.02186	0.06684	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.09454	0.05360	1.00
Okul Öncesi Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.03133	0.05167	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.05149	0.05481	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.13148	0.05986	0.793
	Sınıf Öğretmenliği	0.05828	0.04897	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.06431	0.05953	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.07334	0.05922	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.04305	0.04373	1.00
Özel Eğitim Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.16281	0.06489	0.344
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.18297	0.06741	0.190
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.13148	0.05986	0.793
	Sınıf Öğretmenliği	0.18976	0.06275	0.049*
	Sosyal Bilgiler Öğr.	0.06717	0.07131	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.20482	0.07104	0.113
	Türkçe Öğretmenliği	0.08843	0.05875	1.00
Sınıf Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	-0.02694	0.05500	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	-0.00679	0.05795	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.05828	0.04897	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.18976	0.06275	0.049*
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.12259	0.06244	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.01507	0.06214	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.10133	0.04761	0.941
Sosyal Bilgiler Öğr.	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.09565	0.06459	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.11580	0.06712	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.06431	0.05953	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.06717	0.07131	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	0.12259	0.06244	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.13766	0.07077	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	0.02126	0.05842	1.00
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	-0.04201	0.06429	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	-0.02186	0.06684	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.07334	0.05922	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.20482	0.07104	0.113
	Sınıf Öğretmenliği	-0.01507	0.06214	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.13766	0.07077	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.11639	0.05810	1.00
Türkçe Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.07438	0.05039	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.09454	0.05360	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.04305	0.04373	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.08843	0.05875	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	0.10133	0.04761	0.941
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.02126	0.05842	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.11639	0.05810	1.00

Tablo 19'deki bulgular Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ve bu farklılığın Özel Eğitim Öğretmenliği üzerinde olduğunu göstermektedir.

Diğer bir girişimci alt boyutu olan fırsatları görmeye yönelik program farklılığına ilişkin betimsel veriler Tablo 20'de sıralanmıştır.

**Tablo 20**

Program Değişkenine Göre Fırsatları Görmeye İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	101	3.9450	0.38414
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	3.8796	0.32961
Okul Öncesi Öğretmenliği	163	3.9127	0.37543
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	4.0068	0.39814
Sınıf Öğretmenliği	121	3.8356	0.45318
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3.9747	0.43660
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	3.9221	0.39922
Türkçe Öğretmenliği	187	3.9394	0.38614
Toplam	854	3.9209	0.39615

Fırsatları görmeye yönelik betimsel analiz bulguları Özel Eğitim Öğretmenliği üzerinde puanların yığıldığını göstermektedir. Bu yığılmadaki anlamlılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları ise Tablo 21'de sıralanmıştır.

**Tablo 21**

Programa Göre Fırsatları Görmeye İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.828	7	0.261	1.673	0.112
Gruplar içi	132.038	846	0.156		

Programların kendi içinde anlamlılığını tanımlayan bulguya ait denklem ( $F_{(7, 846)} = 1.673, p > .05$ ) şeklinde olup, anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Kendine güven girişimci beceri alt boyutunda program farklılığına ilişkin betimsel analize ait bulgular Tablo 22'de sıralanmış bulunmaktadır.

**Tablo 22**

Program Değişkenine Göre Kendine Güven İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	101	4.0198	0.04725
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	4.0238	0.43559
Okul Öncesi Öğretmenliği	163	4.0719	0.45547
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	4.1604	0.43996
Sınıf Öğretmenliği	121	4.0968	0.50075
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	4.1515	0.48389
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	4.0789	0.53237
Türkçe Öğretmenliği	187	4.1390	0.45452
Toplam	854	4.0927	0.47060

Betimsel analiz bulgusuna ait tablodaki puan ortalaması 4.0198 ile 4.1604 arasında değişmekte ve birbirine yakın bir seyir izlemektedir.

Tek yönlü varyans analizi olan ANOVA testi ile farklılığa ilişkin puanlar Tablo 23'teki gibi tespit edilmiştir. Elde edilen ( $F_{(7, 846)} = 1.673, p > .05$ ) bulgusuna göre kendine güven beceri boyutunda programlar arası bir farklılığa rastlanmamıştır.

**Tablo 23**

Programa Göre Kendine Güvене İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.949	7	0.278	1.260	0.267
Gruplar içi	186.961	846	0.221		

Duygusal zeka girişimci beceri boyutuna ilişkin betimsel analize ait elde edilen veriler Tablo 24'te bulunmaktadır.

**Tablo 24**

Program Değişkenine Göre Duygusal Zekâya İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	101	3.7698	0.42417
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	3.7292	0.38896
Okul Öncesi Öğretmenliği	163	3.8336	0.42516
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	3.8192	0.42907
Sınıf Öğretmenliği	121	3.8419	0.44334
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3.8750	0.47078
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	3.8377	0.42530
Türkçe Öğretmenliği	187	3.7721	0.38377
Toplam	854	3.8059	0.41998

Betimsel analiz testi sonuçları en yüksek ortalama puanın 3.8750 ile Sosyal Bilgiler programı üzerinde olduğunu göstermektedir.

Ortalama puanlarda duygusal zeka girişimci becerisine ilişkin anlamlılığın aranmasında yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları ise Tablo 25'te görülmektedir.

**Tablo 25**

Programa Göre Duygusal Zekâya İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.517	7	0.217	1.231	0.283
Gruplar içi	148.938	846	0.176		

ANOVA testinde ( $F_{(7, 846)} = 1.231, p > .05$ ) bulgusuna ulaşılmış olup, duygusal zekâ alt boyutuna ait girişimci becerilerde programa göre bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son alt boyut girişimci becerisi olan yenilikçi olma hakkında yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 26'da sıralanmıştır.

**Tablo 26**

Program Değişkenine Göre Yenilikçi Olmaya İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Program	N	$\bar{X}$	SS
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	101	3.3607	0.57413
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	84	3.3878	0.39394
Okul Öncesi Öğretmenliği	163	3.3926	0.48154
Özel Eğitim Öğretmenliği	65	3.4879	0.41794
Sınıf Öğretmenliği	121	3.4664	0.55811
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3.5931	0.60518
Fen Bilgisi Öğretmenliği	67	3.3731	0.48602
Türkçe Öğretmenliği	187	3.3560	0.43577
Toplam	854	3.4120	0.49693

Yenilikçi olmaya ait program değişkenine göre betimsel analiz sonucu ortalama puanları 3.3560 ile 3.5931 arasında değiştiğini göstermektedir.

Betimsel analiz sonucunun baz alınmasıyla anlamlılığın aranması adına yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 27'de bulunmaktadır.

**Tablo 27**

Programa Göre Yenilikçi Olmaya İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3.960	7	0.566	2.316	0.024*
Gruplar içi	206.683	846	0.244		

ANOVA testi sonuçları ( $F_{(7, 846)} = 2.316, p < .05$ ) şeklinde tespit edilmiş olup, program değişkeninin farklılaşmasına göre yenilikçi olma girişimci beceri alt boyutunda farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir.

**Tablo 28**

Programa Göre Öğretmen Adaylarının Yenilikçi Olma Post-Hoc Testi Sonuçları

	<b>Grupların Karşılaştırılması</b>	<b>Ortalama F.</b>	<b>Standart H.</b>	<b>Anlamlılık D</b>
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	İlköğ. Matematik Öğr.	-0.02708	0.07299	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.03196	0.06259	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.12723	0.07860	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	-0.10567	0.06662	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.23239	0.07823	0.86
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-0.01246	0.07788	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	-0.00468	0.06104	1.00
İlköğr. Matematik Öğr.	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.02708	0.07299	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.00488	0.06639	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.10016	0.08164	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	-0.07860	0.07020	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.20532	0.08130	0.329
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.01462	0.08096	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	0.03176	0.06492	1.00
Okul Öncesi Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.03196	0.06259	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.00488	0.06639	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.09527	0.07251	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	-0.07371	0.05931	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.20044	0.07211	0.156
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.01950	0.07173	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	0.03664	0.05296	1.00
Özel Eğitim Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.12723	0.07860	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.10016	0.08165	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.09527	0.07251	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	0.02156	0.07601	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.10516	0.08637	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.11478	0.08605	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	0.13192	0.07117	1.00
Sınıf Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.10567	0.06662	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.07860	0.07020	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.07371	0.05931	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.02156	0.07601	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.12672	0.07564	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.09322	0.07527	1.00
	Türkçe Öğretmenliği	0.11035	0.05767	1.00
Sosyal Bilgiler Öğr.	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.23239	0.07823	0.86
	İlköğ. Matematik Öğr.	0.20532	0.08130	0.329
	Okul Öncesi Öğretmenliği	0.20044	0.07211	0.156
	Özel Eğitim Öğretmenliği	0.10516	0.08637	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	0.12672	0.07564	1.00
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.21994	0.08572	0.293
	Türkçe Öğretmenliği	0.23708*	0.07077	0.024*
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	0.01246	0.07788	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	-0.01462	0.08096	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.01950	0.07173	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.11478	0.08605	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	-0.09322	0.07527	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.21994	0.08572	0.293
	Türkçe Öğretmenliği	0.01714	0.07038	1.00
Türkçe Öğretmenliği	Psikolojik Dan. ve Reh.	-0.00468	0.06104	1.00
	İlköğ. Matematik Öğr.	-0.03176	0.06492	1.00
	Okul Öncesi Öğretmenliği	-0.03664	0.05296	1.00
	Özel Eğitim Öğretmenliği	-0.13192	0.07117	1.00
	Sınıf Öğretmenliği	-0.11035	0.05767	1.00
	Sosyal Bilgiler Öğr.	-0.23708*	0.07077	0.024*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	-0.01714	0.07038	1.00

Anlamlılığın hangi programlar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post-Hoc testi sonuçları ise Tablo 28'de sıralanmıştır.

Tablo 28'e göre Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği arasında anlamlılık bulunmakta ve bu farklılığın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üzerinde olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının girişimci beceri eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından araştırıldığı bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının girişimci becerilerinin risk alma ve duygusal zekâ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunduğu, diğer alt boyutlarda (fırsatları görme, yenilikçi olma ve kendine güven) ise cinsiyete göre herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Duygusal zekâ alt boyutunda kadınların; risk alma alt boyutunda ise erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ölçek genelinde yapılan analizde cinsiyet değişkeni açısından girişimci beceri eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyet bağlamında elde edilen bu bulgular risk alma boyutunda erkek öğrenciler lehine ve duygusal zekâ boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu diğer boyutlarda ise cinsiyet değişkeni açısından farklılık olmadığı gözlenen (Avşar, 2007; Karademir, 2018) çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre risk alma boyutunda 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu bununla birlikte yapılan ANOVA testinde ( $F_{(3-850)} = 1.843, p > .05$ ) sınıf düzeyine göre risk alma boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer olarak fırsatları görme boyutunda 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu fakat yapılan ANOVA testi sonucunda ( $F_{(3-850)} = 1.311, p > .05$ ) öğretmen adaylarının fırsatları görme boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kendine güven boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarının 1, 2 ve 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu, yapılan ANOVA testi sonucunda ise ( $F_{(3-850)} = 3.146, p < .05$ ) şeklinde olup kendine güven boyutunda öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında bulunduğu dair yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonucunda 1. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine ( $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu, diğer sınıflar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı sonucu tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Duygusal zekâ boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu, yapılan ANOVA testi sonucu ( $F_{(3-850)} = 3.146, p < .05$ ) duygusal zekâ boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit edebilmek için yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonucunda 1 ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının aldığı derslerin sayısı arttıkça duygusal zekâ becerilerine yönelik artışın da doğru orantılı olarak kendini göstermekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yenilikçi olma boyutunda da 3 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan ANOVA testi ise ( $F_{(3-850)} = 3.146, p < .05$ ) anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için yapılan Post-Hoc Bonferroni testinde 1 ve 3. sınıf öğretmen adayları ile 1 ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bu farklılığın 3 ve 4. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça yeniliklere açık olma durumlarında olumlu bir değişim olduğu söylenebilir. Bu bulgu 3. sınıf öğrencilerinin (Türkmen, 2014) ve son sınıf öğrencilerinin (Bilge, 2012) daha yüksek girişimcilik puanlarına sahip olduğu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanında sınıf düzeyine göre girişimci becerileri puanlarının üst sınıflarda yüksek olduğu fakat anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmamaktadır (Pan, 2015; Memduhoğlu, 2017; Aydın, 2016).

Program değişkenine göre yapılan analizlerde risk alma boyutunda Özel Eğitim bölümü öğretmen adaylarının ortalama puanlarının diğer bölümlerin öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonucuna göre ( $F_{(7-846)} = 2.432, p < .05$ ) anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın hangi programlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc Bonferroni testinde ise Özel Eğitim Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Özel Eğitim Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu anlamlılıkta Özel Eğitim bölümüne özgü alınan derslerle ve risk alma ile ilgili daha fazla deneyime sahip olma durumlarıyla karşı karşıya kalmaktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Fırsatları görme boyutunda Özel Eğitim programı ortalamalarının yüksek bir düzey seyretmekte olduğu görülmekle birlikte



yapılan ANOVA testi sonucunda ( $F_{(7-846)} = 1.673, p > .05$ ) fırsatları görme boyutunda programlar arası anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kendine güven boyutunda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programının ortalama puanlarının diğer programlara göre daha yüksek olduğu, yapılan ANOVA testi sonucunda ise ( $F_{(7-846)} = 1.673, p > .05$ ) program değişkenine göre kendine güven boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Duygusal zekâ boyutunda program değişkenine göre yapılan analizlerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği puanının diğer programlara nazaran daha yüksek olduğu fakat yapılan ANOVA testi sonucunda ( $F_{(7-846)} = 1.231, p > .05$ ) programlar arasında duygusal zekâ boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yenilikçi olma boyutunda program değişkenine göre yapılan analizde yine Özel Eğitim ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği puanlarının daha yüksek olduğu, yapılan ANOVA testi sonucunda ( $F_{(7-846)} = 2316, p < .05$ ) sonucunda ise programlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi programlar arasında olduğu belirlemek için yapılan Post-Hoc Bonferroni testi sonucunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında Sosyal Bilgiler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir Eğitim Fakültesinde 6 programda girişimci eğilimlerin incelendiği farklı bir çalışmada risk alma ve kendine güven boyutunda fen bilgisi öğretmenliği; fırsatları görme boyutunda ise sınıf öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Karademir, 2018). Fakat bu çalışmada yer alan programlar arasında Özel Eğitim Öğretmenliği programı bulunmamaktadır. Yine aynı araştırmada duygusal zekâ ve yenilikçi olma boyutunda Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir (Karademir, 2018). 2018 yılındaki araştırma bulgusu ile bu araştırma sonuçları arasında bir farklılık bulunmaktadır. Girişimcilik becerilerinde Özel Eğitim Öğretmenliği puanları daha yüksek olmasına rağmen yenilikçi olma alt boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatürde yapılan araştırmalarda da program değişkenine göre girişimcilik becerilerinde farklılık bulunmadığını ortaya koyan araştırmalar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Pan, 2015; Memduhoğlu, 2017).

Araştırma ile ölçek genelinde cinsiyete yönelik girişimcilik becerilerinde farklılığın bulunmadığı sonucu öğretmen adaylarında girişimcilik becerileri üzerinde cinsiyet etkisinin bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte var olan becerilerin ortaya çıkarılması ve yeni becerilerin kazandırılmasında tercih edilecek yaklaşımların cinsiyete göre değerlendirilmesinde eşit oranların tercih edilmesi önerilmektedir. Risk alma becerisinde erkekler, duygusal zeka becerisinde kadınlar üzerinde çıkan anlamlı sonucun temelinde ise cinsiyetlerin kültürel doğası ile ilişkili olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre becerilerin üst kademe öğretmen adaylarında daha yüksek puanlarda seyretmesi ve oluşan anlamlı farklılığın, öğretmen adaylarının öğrenim boyunca aldığı derslerle oluşan bilişsel farkındalığın birbirlerini tetikleyen konumda olduğu gözlemine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar arasında oluşan girişimci beceri farklılığı ise program farklılığına eşlik eden bölüm temel derslerin kazandırmış olduğu ön görülerin halihazırdaki becerilerin ortaya çıkmasında göstermiş olduğu yansıma etkisi olduğu düşünülmektedir.

Girişimci ve türevlerini taşıyan tüm kavramların hayatımızın her alanını kapsadığını, toplumların doğrudan sosyoekonomik ve refah seviyesi ile etkileşimde olduğu, yüzyıla aşkın bir sürede eğitim ve öğretimin tüm kademelerinde kendini göstermesine istinaden girişimci becerilerin eğitim ve öğretim ile ve dolayısı ile öğretmen adayları ile tümünden ilişkili olduğu gerçeği kabul görmektedir (European Commission, 2013). Var olan girişimci becerilerin ortaya çıkarılması, üniversite öğrenimleri boyunca öğretmen adaylarına kazandırılması ve gelecek kuşaklara transfer edilmesi toplum refahının yükseltmesi açısından elzemdir. Gelecek nesillerin rehberi konumunda bulunan öğretmen adaylarının var olan girişimci becerileri üzerinde çalışılması, yeni girişimci beceriler kazanması önem arz etmekte olup, sahip olunan girişimci beceriler ile öğretmen adaylarının gelecek nesilde girişimci becerileri kazandırmada ve var olan yetenekleri ortaya çıkarılmasında devinim yaratacak bir sirkülasyona yol açacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Eğitim Fakültesi öğretim programlarında girişimcilik temalı yeni eylem planları oluşturulması önerilmektedir. Bununla birlikte global eğitimin dinamikleri takip edilerek üniversiteler başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde girişimcilik eğitiminin daha yoğun bir katkı sağlayarak eğitim ve öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarında girişimci becerilerin bulunduğu ancak uygulamaya dökmeye yetersizlik olduğu gözlenmektedir. Öğretmen adaylarının daha fazla teşvik edilmesi, desteklenmesi ve becerileri uygulamalara entegre etme konusunda eksik kaldığı ara yetenekleri kazanması desteklenmelidir. Bu bağlamda özellikle Risk Alma girişimci beceri boyutunun gelişmesi için gerek ders olarak gerekse farklı alternatif eğitim ve öğretim materyalleri ile öğretmen adaylarının kısmi de olsa deneyim kazanmasına öncülük edilmesi önerilmektedir. Diğer yandan sınıf düzeyi arttıkça girişimci beceri farkındalığının

artmasına istinaden birinci sınıftan itibaren bu bilinç katlanarak daha yüksek düzeylere ulaşması için gerekli etkinlikler ve çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma ile, farkındalığın kazandırılması adına, Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının girişimci beceri eğilimleri değerlendirilerek öncelikle Eğitim Fakültesi eğitim ve öğretim programı olmak üzere tüm fakültelerin eğitim ve öğretim programlarında girişimcilik çatısında yeni değişikliklerin yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda global eğitimin dinamikleri takip edilerek tüm kademelerde girişimcilik becerileri, girişimcilik becerilerinin kazandırılması ve girişimcilik farkındalığının artırılmasına yönelik araştırmalar yapılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Kalaycı, S., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., Keskin, H., Çiçek, E., Kayış, A., Öztürk, E., vd. (2005). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 330.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-159.
- Avşar, M. (2007). Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması, Çukurova Üniversitesinde bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Aydın, E. ve Galip, Ö. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 497-515.
- Bilge, H. ve Vedat, B. (2012) Girişimcilik eğilimi: Celal bayar üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16):131-148.
- Buettner, T. (2020). Perspectives de population mondiale–Une vision sur le long terme/World Population Prospects– A Long View. *Economie et Statistique*, 520(1), 9-29.
- Commission, E. (2008), *Entrepreneurship in higher education, especially within nonbusiness studies (final report of the expert group)*. Brussels, Belgium.
- Curth, A. (2011) *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education. Final Report, Framework Contract, No EAC, 19(06)*.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015), Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeğinin testi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 92-112.
- Economics, T. (2020), Unemployment rate. 20/09/2020 tarihinde <https://tradingeconomics.com/> adresinden alındı.
- Education, E. (2013). *A Guide for Educators*. European Commission–DG Enterprise & Industry, Brussels, (s 6).
- European Commission. Enterprise DG. Information, Communication Unit. Documentation Centre, and European Commission. Enterprise DG. (2004). *Helping to Create an Entrepreneurial Culture: A guide on good practices in promoting entrepreneurial attitudes and skills through education (Vol. 25)*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. (2012), *How to design and evaluate research in education*.
- Karademir, E., Balbağ, M. Z., ve Çemrek, F. (2018). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 177-200.
- Khan, M. I. (2011). Entrepreneurship education: Emerging trends and issues in developing countries. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar (UYK2011)*. 27-29.
- Memduhoğlu, H. B., ve Şahin, M. (2017). Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 2146-9199.
- Navarro Sada, A. and Maldonado, A. (2007), *Research methods in education*. by Louis cohen, lawrence manion and keith morrison 469-470.
- Pan, V. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 10(2), 125-138.
- Rasmussen, EA ve Sørheim, R. (2006). Eyleme dayalı girişimcilik eğitimi. *Technovation*, 26 (2), 185-194.
- Stewart, V. (2010), *A classroom as wide as the world*. *Curriculum*, 21, 97-114.
- Tüik (2020). *Türkiye İstatistik Kurumu: İstihdam, İşsizlik ve Ücret*. 20/09/2020 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türkmen, M. ve İşbilir, U. (2014), Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(2), 18-28.
- Wilmarth, S. (2010), *Five sociotechnology trends that change everything in learning and teaching*. *Curriculum*, 21, 80-96.

## **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

**Sultan KARAGÖZ:** Literatür Taraması, Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi, Veri Toplama, Veri Analizi, Yazma ve Düzenleme

**Ezgi TAYLAN KOPARAN:** Metodoloji, Veri Toplama, Danışmanlık ve Denetim, İnceleme-Yazma ve Düzenleme

**Timur KOPARAN:** Veri Toplama, Veri Analizi, İnceleme-Yazma ve Düzenleme



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

# Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

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



## Psychological Effects of The COVID-19 Pandemic: Investigation of the Postgraduate Theses Performed in Turkey

Okan BİLGİN<sup>1</sup>

**Received:** 23 November 2021, **Accepted:** 21 December 2021

### ABSTRACT

The new type of coronavirus, COVID-19, which has affected the whole world and turned into a pandemic in a short time, affects people in many different areas, especially health, economy, education and psychology. The aim of this study was to investigate the postgraduate theses made in Turkey on the psychological effects of the COVID-19 pandemic. In this study, in which the document analysis method was used, the postgraduate theses archived by the YÖK Publication Documentation Department were included in the analysis. In this context, a total of 37 postgraduate theses were examined. According to the findings obtained as a result of the study; It was observed that most of the theses were prepared at the master's level and mostly adults were chosen as the study group. When the subjects studied in the theses were examined, it was determined that the majority of the studies focused on psychological symptoms (depression, anxiety, stress levels, etc.) and positive psychology (psychological resilience, compassion, hope, etc.). It was also found that the most examined psychological concept in the theses was anxiety. The findings obtained as a result of the study were discussed in the light of the existing literature and suggestions were made.

**Keywords:** COVID-19, psychology, mental health, document analysis

**Ethical Committee Date / Number :** This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

### EXTENDED ABSTRACT

Pandemic, which usually originates from viral viruses transmitted from animals to humans, is defined as large-scale epidemics that spread all over the world and affect millions of people. After the World Health Organization declared a new type of coronavirus, COVID-19, a pandemic on March 11, 2020, until this time, radical changes had occurred all over the world and countries had to take very different decisions. The rapid human-to-human transmission of COVID-19 and the potential for asymptomatic cases to transmit the virus to others (Chan et al., 2020) have brought with it some strict prohibitions and restrictions. Contrary to their previous lifestyles, individuals have faced the situation of adopting and maintaining a new lifestyle by changing many habits and behaviors due to a crisis and extraordinary situation (Kimter, 2020). These sudden and radical changes have had negative effects in many different areas of people's lives.

The psychological effects of the COVID-19 pandemic, which affects the whole world in many different fields, especially health, economy and education, on individuals are undeniable. The pandemic not only affects the physical health of individuals, but also affects the psychological health and well-being of all individuals, whether infected or not. According to Taylor (2019), how society responds psychologically when a contagious pandemic occurs has an important role in shaping the spread of the disease, emotional difficulties and social problems during and after the pandemic.

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Ereğli Faculty of Education, Zonguldak Bülent Ecevit University, [bilgin.okan@gmail.com](mailto:bilgin.okan@gmail.com)  0000-0001-6233-4290

The fact that COVID-19 has become a global and unpredictable situation has increased the feelings of uncertainty among people around the world, which has made the epidemic more stressful for individuals (Horesch & Brown, 2020). In this context, it can be thought that it is important to follow and evaluate the studies on the psychological effects of COVID-19 in different countries.

As a result of the literature review, it is seen that many studies have been carried out in different countries of the world within the scope of the psychological effects of COVID-19 (Davico et al., 2021; Da Silva Neto et al., 2021; Prati and Mancini, 2021; Cullen, Gulati and Kelly, 2021). In this context, it is thought that it is important to examine the studies on the psychological effects of COVID-19 in Turkey. The aim of this study was to examine the postgraduate theses made in Turkey about the psychological effects of the COVID-19 pandemic process. For this purpose, postgraduate theses that constitute the research sample; It was evaluated by document analysis method according to education level, study groups, subject areas and psychological concepts used in theses.

Within the scope of the research, the data were compiled from the graduate studies in the database of the YÖK Publication Documentation Department. First of all, as of the date of preparation of this study, 546 studies were found in the database whose subject area was indexed as "COVID-19". When these studies were examined, it was seen that the studies were prepared in very different fields such as health, economy, education, psychology, and sports. First of all, among the studies, those related to the field of mental health (psychiatry, psychology, psychological counseling) were separated and a total of 49 theses were reached. Finally, among these theses, the theses that deal with the psychological effects of COVID-19 on people were separated and a total of 37 postgraduate theses were included in the analysis.

In this study, document analysis was used as a data analysis method. According to Karadağ (2009), document analysis is the systematic examination of existing records or documents as a data source.

According to the findings obtained as a result of the study; It was observed that most of the theses were prepared at the master's level and mostly adults were chosen as the study group. When the subjects studied in the theses were examined, it was determined that the majority of the studies focused on psychological symptoms (depression, anxiety, stress levels, etc.) and positive psychology (psychological resilience, compassion, hope, etc.). It was also found that the most examined psychological concept in the theses was anxiety.

The fact that this study is only based on postgraduate theses made in Turkey can be seen as a limitation of the research. It is thought that it will be useful to examine the articles and papers studied on this subject in Turkey in future studies. In addition, it was seen that most of the studies on the psychological effects of COVID-19 in Turkey consider adults as the working group. It can be said that future studies should also be conducted on individuals in other life stages.

# COVID-19 Pandemisinin Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Okan BİLGİN<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 23 Kasım 2021, **Kabul Tarihi:** 21 Aralık 2021

## ÖZET

Tüm dünyayı etkisi altına alarak kısa sürede pandemiye dönüşen yeni koronavirus türü COVID-19, başta sağlık, ekonomi, eğitim, psikoloji olmak üzere çok farklı alanlarda insanları etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisinin psikolojik etkileri ile ilgili Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen lisansüstü tezler incelemeye dâhil edilmiştir. Bu kapsamda toplam 37 lisansüstü tezi incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre; tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı ve çalışma grubu olarak çoğunlukla yetişkinlerin seçildiği görülmüştür. Tezlerde çalışılan konular incelendiğinde ise çalışmaların büyük bir çoğunluğunun psikolojik belirtiler (depresyon, anksiyete, stres düzeyleri vb.) ve pozitif psikoloji (psikolojik sağlamlık, şefkat, umut vb.) konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Tezlerde en çok incelenen psikolojik kavramın ise anksiyete (kaygı) olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular mevcut literatür ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19, psikoloji, ruh sağlığı, doküman inceleme

**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.


## 1. Giriş

Genellikle hayvanlardan insanlara bulaşan viral nitelikteki virüslerden kaynaklanan pandemi, tüm dünyaya yayılan ve milyonlarca insanı etkileyen büyük ölçekli salgınlar olarak tanımlanmaktadır. Taylor (2019)’a göre bir virüsün salgına neden olması için, çoğu insanın önceden var olan bağışıklığa sahip olmadığı, insandan insana kolayca bulaştığı ve ciddi bir hastalığa neden olduğu bir organizma olmalıdır. Dünya Sağlık Örgütü’nün 11 Mart 2020’de koronavirus’un yeni bir türü olan COVID-19’u pandemi ilan etmesinin ardından geçen bu süreye kadar tüm dünyada köklü değişiklikler yaşanmış ve ülkeler çok farklı kararlar almak zorunda kalmıştır.

COVID-19’un insandan insana hızlı bulaşması ve asemptomik vakaların başkalarına virüsü bulaştırma potansiyeli (Chan ve diğerleri, 2020) beraberinde bazı katı yasakları ve kısıtlamaları getirmiştir. Bireyler önceki yaşam stillerinin aksine bir olağanüstü durum ve kriz sebebiyle pek çok alışkanlık ve davranışlarını değiştirerek yeni bir yaşam tarzını benimseme ile karşı karşıya gelmişlerdir (Kimter, 2020). Yaşanan bu ani ve köklü değişimler ise insanların yaşamlarında birçok farklı alanda olumsuz etkiler yaratmıştır. Başta sağlık, ekonomi ve eğitim olmak üzere çok farklı alanlarda tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisinin bireyler üzerindeki psikolojik etkileri de yadsınamaz düzeydedir. Nitekim pandeminin en başından beri yapılan bilimsel çalışmalarda da COVID-19’un insan ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri gözler önüne serilmiştir (Akalin, Özgüner ve Şahinoğlu, 2020; Kasapoğlu, 2020; Ripon vd., 2020; Cullen, Gulati ve Kelly, 2020; Dawson ve Golijani-Moghaddam, 2020).

Pandemi bireylerin sadece fiziksel sağlığını tehdit etmekle kalmayıp, bunun yanında enfekte olsun ya da olmasın tüm bireylerin psikolojik durumunu da etkilemektedir. Pandeminin başlarında virüsün ortaya çıkardığı fiziksel belirtiler daha çok dikkat çekmiş ve ruh sağlığı ile ilgili etkileri üzerinde durulmamış olsa da (Zeybek, Bozkurt ve Aşkın; 2020), ilerleyen zamanlarda pandeminin psikolojik etkileri ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Taylor (2019)’a göre bulaşıcı bir salgın ortaya çıktığında toplumun psikolojik olarak nasıl tepki verdiği, salgın süreci ve sonrası hastalığın yayılmasında, yaşanan duygusal ve sosyal sorunları şekillendirmede kilit bir role sahiptir.

COVID-19’un küresel ve öngörülemez bir durum haline gelmesi, dünyanın dört bir yanındaki insanların belirsizlik duygularını artırmış ve bu da salgını bireyler için daha stresli hale getirmiştir

<sup>1</sup> Dr. Ö. Ü., Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, [bilgin.okan@gmail.com](mailto:bilgin.okan@gmail.com),  [0000-0001-6233-4290](https://orcid.org/0000-0001-6233-4290)

(Horesh ve Brown, 2020). Bu kapsamda farklı ülkelerde COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların takip edilip değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Da Silva Neto ve diğerleri (2021)' nin sağlık çalışanlarında COVID-19'un psikolojik etkilerini araştırdıkları çalışma sonucunda, çalışanların yüksek düzeyde kaygı, depresyon, uyku bozukluğu ve somatizasyon yaşadıkları tespit edilmiştir. Prati ve Mancini (2021)'nin meta-analiz yöntemi ile COVID-19 pandemi karantinalarının psikolojik etkilerini inceledikleri 25 makale sonucunda, depresyon ve anksiyete boyutlarında anlamlı etki büyüklüğü olduğu saptanmıştır. COVID-19 pandemisinin İtalya'daki yetişkinler ve çocuklar üzerindeki psikolojik etkisinin incelendiği bir çalışmada, yetişkin ve çocukların %30'a kadarının travma sonrası stres bozuklukları açısından yüksek risk altında olduğu bulunmuştur. (Davico ve diğerleri, 2021). Gill ve diğerleri (2021)' nin yapmış olduğu ve COVID-19'un Kanadalı genç yetişkinler üzerindeki psikolojik etkisinin incelendiği çalışmada, katılımcıların genel olarak %61 oranında psikolojik belirti gösterdiği tespit edilmiş, spesifik olarak ise %43'ünün anksiyete ile ilgili, %33'ünün depresyon ile ilgili, %6'sının ise travma sonrası stres bozukluğu ile ilgili semptomlar bildirdiği tespit edilmiştir. Alzueta ve diğerlerinin (2021), toplam 59 farklı ülkeden 6882 katılımcı ile gerçekleştirdikleri ve COVID-19 pandemisinin küresel olarak yetişkin nüfusun ruh sağlığı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaları sonucunda, katılımcıların %25.4'ünün orta şiddetli depresyon ve %19.5'inin ise anksiyete belirtileri gösterdiği bulunmuştur.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, COVID-19'un psikolojik etkileri kapsamında dünyanın farklı ülkelerinde çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde de COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemi sürecinin psikolojik etkileri ile ilgili Türkiye'de yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma örneklemi oluşturan lisansüstü tezler; öğrenim düzeyine, çalışma gruplarına, konu alanlarına ve tezlerde kullanılan psikolojik kavramlara göre doküman analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel bir çalışma olan bu araştırma kapsamında doküman incelemesi yoluyla COVID-19 pandemisinin psikolojik etkileri ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Karadağ (2009)'a göre doküman analizi mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir.

### 2.2. Örneklem

Araştırma kapsamında veriler YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı veri tabanında yer alan lisansüstü çalışmalardan derlenmiştir. Öncelikle bu çalışmanın hazırlandığı tarih itibari ile veri tabanında konu alanı "COVID-19" olarak dizinlenen 546 çalışma bulunmuştur. Bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sağlık, ekonomi, eğitim, psikoloji, spor gibi çok farklı alanlarda hazırlandığı görülmüştür. İlk olarak çalışmalar arasından ruh sağlığı alanı (psikiyatri, psikoloji, psikolojik danışmanlık) ile ilgili olanlar ayrılmış ve bu alanlarda toplam 49 teze ulaşılmıştır. Son olarak bu tezler arasından konu olarak COVID-19'un insanlar üzerinde oluşturduğu psikolojik etkileri ele alan tezler ayrılmış ve toplam 37 lisansüstü tez analize dahil edilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analiz yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma örneklemi oluşturan lisansüstü tezler yapıldığı yıl, eğitim düzeyi, çalışma grubu, birlikte çalışıldığı konu alanları ve psikolojik kavramlara göre ayrılarak çözümlenmiştir.

### 3. Bulgular

Bu çalışmada COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili 4'ü 2020 yılında 33'ü ise 2021 yılında yapılmış toplam 37 lisansüstü tez örnekleme dahil edilmiş ve bu tezler üzerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin tezlerini yazdıkları düzeylere göre dağılımı Tablo'1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Örnekleme dahil edilen tezlerin düzeylere göre dağılımı

Düzyer	Tez Sayısı
Yüksek Lisans	26
Tıpta Uzmanlık	10
Doktora	1
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>

Tablo 1 incelendiğinde, COVID-19'un psikolojik etkileri ile en çok yüksek lisans (26) tezi yazıldığı ve bunu tıpta uzmanlık (10) tezinin takip ettiği görülmüştür. Bunun yanında yalnızca 1 tezin doktora düzeyinde hazırlandığı bulunmuştur. Örnekleme dahil edilen tezlerin uygulama yaptıkları çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

Örnekleme dahil edilen tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı

Çalışma Grubu	Tez Sayısı
Çocuk (İlkokul Öğrencisi)	1
Ergen (Ortaokul ve Lise Öğrencisi)	5
Yetişkin (Üniversite Öğrencisi dâhil)	31
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>

Tablo 2 incelendiğinde COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmında (31) çalışma grubu olarak yetişkin grubun tercih edildiği görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan tezlerde yetişkin grubun içerisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca yetişkin grup ile yapılan 31 tezen 15 'i çalışma grubu olarak seçtiği yetişkinleri bazı özellikleri ile kısıtlamışlardır (Örneğin; sağlık çalışanı, öğretmen, anne, futbolcu vb.). 16 tezin ise çalışma grubuna genel olarak yetişkinleri dâhil ettiği görülmüştür. Çalışma grubu olarak ergenlerin dahil edildiği tez sayısının 5 olduğu bulunmuştur. Çocuk grubu ile çalışılan ise 1 tezin olduğu, ayrıca bu tezde çocuk grubu ile ergen grubunun birlikte yer aldığı tespit edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen tezlerin konu alanlarına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

Örnekleme dahil edilen tezlerin konu alanlarına göre dağılımı

Konu Alanları	Tez Sayısı
Psikolojik Belirtiler (depresyon, kaygı, korku, anksiyete, stres, travma sonrası bozukluk vb.)	16
Pozitif Psikoloji (psikolojik sağlık, dayanıklılık, şefkat, motivasyon vb.)	4
Psikolojik Belirti ve Pozitif Psikoloji ile ilgili kavramların birlikte ele alındığı	11
Diğer (Uyku, bağımlılık, eş sorunları vb.)	6
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>

Tablo 3 incelendiğinde, COVID-19'un psikolojik etkilerinin incelendiği lisansüstü tezlerden 16'sında depresyon, anksiyete, kaygı-korku vb. psikolojik belirtiler ile çalışıldığı görülmüştür. 11 tezde ise, psikolojik belirtiler ile psikolojik sağlık gibi pozitif psikoloji kavramlarının birlikte çalışıldığı tespit edilmiştir. Örneğin kaygı ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelendiği bir tez bu kapsamda değerlendirilmiştir. Sadece pozitif psikolojinin kavramları ile çalışılan 5 tez olduğu bulunurken, 6 tezde ise internet bağımlılığı, uyku bozuklukları vb. diğer konularda çalışıldığı tespit edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin birlikte çalışıldığı psikolojik kavramlara göre dağılımı Tablo 4'de gösterilmiştir. Bir yayında birden fazla psikolojik kavram kullanabileceğinden toplam sayı hesaplanmamıştır.



**Tablo 4**

Örnekleme dahil edilen tezlerde kullanılan psikolojik kavramlar

<b>Psikolojik Kavramlar</b>	<b>f</b>
Depresyon	7
Anksiyete (kaygı)	15
Stres	2
Travma Sonrası Bozukluk	4
Somatik belirtiler	2
Obsesif Bozukluk	1
Genel psikolojik belirtiler	5
Psikolojik sağlık/ dayanıklılık	7
Şefkat, iyimserlik, psikolojik iyilik hali, motivasyon, yılmazlık, umut, eş desteği, bilişsel duygu düzenleme, bilinçli farkındalık	11
Baş çıkma	2
Covid-19 Korkusu	2
Kişilik Özellikleri	4
Uyku / yeme sorunları	3
Tükenmişlik, tahammülsüzlük	3
Bağımlılık/Teknoloji (sosyal medya, internet, siber mağduriyet)	2
Eş-akran ilişkileri	2

Tablo 4 incelendiğinde, COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili hazırlanmış tezlerde en çok anksiyete (kaygı) sorununun ele alındığı görülmüştür. Bu kavram tezlerde 15 kez ele alınmıştır. Tezlerde pozitif psikoloji kavramlarından olan, şefkati, psikolojik iyilik hali vb. kavramların ise 11 kez ele alındığı bulunmuştur. Bunu sırası ile depresyon (7) , psikolojik sağlık (7) ve genel psikolojik belirtilerin (5) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ele alınan pozitif psikoloji (psikolojik sağlık vb.) kavramlarının COVID-19'un oluşturduğu psikolojik etkiler karşısında koruyucu faktörler olarak değerlendirildiği görülmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada tüm dünyayı kısa sürede etkisi altına alan COVID-19 pandemisinin psikolojik etkileri, Türkiye'de yapılan lisansüstü tezler kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre Türkiye'de COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde; 26 yüksek lisans tezi, 10 tıpta uzmanlık tezi ve yalnızca 1 doktora tezi hazırlandığı görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta ise bu konuda doktora düzeyinde yapılan çalışma sayısının azlığıdır. Psikoloji alanında üniversitelerin yüksek lisans programlarının sayısının doktora programlarına göre fazla olmasının bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülebilir.

Ülkemizde gerçekleştirilen lisansüstü tezler örnekleme oluşturan çalışma gruplarına göre incelendiğinde, en çok yetişkin grubu ile çalışıldığı, onu ergen grubun izlediği görülmektedir. COVID-19'un her yaş grubundan bireyi ruhsal olarak olumsuz etkilediği düşünüldüğünde, bu konuda yapılacak çalışmalarında her gelişim döneminde yer alan bireyleri kapsaması gerektiği söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, pandeminin olumsuz psikolojik etkilerinin; çocuk (Linhares ve Enumo, 2020; Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020; Tso ve diğerleri, 2020; De Figueiredo ve diğerleri, 2021), ergen (Francisco, 2020; Zhou ve diğerleri, 2020; Guessoum ve diğerleri, 2020), yetişkin (Glowacz ve Schmits, 2020; El-Zoghby, Soltan ve Salama, 2020; Haider, Tiwana ve Tahir, 2020) ve yaşlı (Mukhtar, 2020; Carriedo ve diğerleri, 2020; Bailey ve diğerleri, 2021) grubunda ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda ülkemizde COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yetişkin ve ergen grubu ile yapılan çalışmalarda yoğunlaşma olduğu ve diğer yaşan dönemlerinde yer alan bireyler ile az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, örnekleme dâhil edilen tezlerin konu alanlarına göre dağılımı da incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde en çok psikolojik belirtiler ile ilgili çalışmalar olduğu görülürken, onu pozitif psikoloji ile ilgili konu alanları takip etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularına paralel olarak pandemi sürecinde çok sayıda

çalışmada psikolojik belirtiler (Prati ve Mancini, 2021; Gill ve diğerleri, 2021; Orgilies ve diğerleri, 2020) ve pozitif psikolojinin (Yamaguchi ve diğerleri, 2020; Barnebe-Valero ve diğerleri, 2021) konu alanı olarak belirlendiği görülmektedir. Bu noktada dikkat çeken husus ise pandemi sürecinin psikolojik etkilerinden olan bağımlılık (internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı vb.) konusunda dünya literatüründe çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Dong ve diğerleri, 2020; Li ve diğerleri, 2021; Saputri ve Yumarni, 2020; Rogier, Zobel ve Velotti, 2020) ülkemizde yapılan lisansüstü tezlerde bu konu alanının az sayıda çalışmada yer almış olmasıdır. Araştırmacıların COVID-19'un bağımlılık gibi dolaylı psikolojik etkilerinden önce, COVID-19'un insanlar üzerinde doğrudan etki ettiği psikolojik belirtileri incelemek istemesinin bu sonucu doğurmuş olabileceği söylenebilir.

Son olarak ülkemizde COVID-19'un oluşturduğu psikolojik etkiler ile ilgili yapılan lisansüstü tezler birlikte çalışıldığı psikolojik kavramlara göre incelenmiş ve ilk sırada anksiyete (kaygı) kavramı ile ilgili yapılan çalışmaların yer aldığı bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgunun literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, COVID-19 pandemisi ile anksiyete kavramının birlikte çalışıldığı çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Gill ve diğerleri, 2021; Prati ve Mancini, 2021; Peteet, 2020; Hyland ve diğerleri, 2020).

COVID-19 pandemisi, fiziksel sağlık için yüksek risk oluşturmasının yanı sıra küresel ruh sağlığını da güçlü bir şekilde etkilemiştir, bu nedenle ruh sağlığı hizmetlerinin pandemi ile ilişkili depresyon ve anksiyete belirtileri gösteren bireylere ulaşmasını sağlamak esas olmalıdır (Alzueta ve diğerleri, 2021). Bu doğrultuda farklı ülkelerde COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında ülkemizde yapılmış olan lisansüstü tezler incelenmiş ve önemli bulguların elde edildiği söylenebilir. Bu çalışmanın yalnızca Türkiye'de yapılan lisansüstü tezler üzerinden yapılması araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ülkemizde bu konuda çalışılan makale ve bildirilerin de incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde COVID-19'un psikolojik etkileri ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun çalışma grubu olarak yetişkinleri ele aldığı görülmektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda diğer yaşam dönemlerinde yer alan bireyler üzerinde de çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

## Kaynakça

- Akalın, S., Özgüner, İ., & Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Alzueta, E., Perrin, P., Baker, F. C., Caffarra, S., Ramos - Usuga, D., Yuksel, D., & Arango - Lasprilla, J. C. (2021). How the COVID - 19 pandemic has changed our lives: A study of psychological correlates across 59 countries. *Journal of clinical psychology*, 77(3), 556-570.
- Bailey, L., Ward, M., DiCosimo, A., Baunta, S., Cunningham, C., Romero-Ortuno, R., ... & Briggs, R. (2021). Physical and mental health of older people while cocooning during the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*.
- Bernabe-Valero, G., Melero-Fuentes, D., De Lima Argimon, I. I., & Gerbino, M. (2021). Individual Differences Facing the COVID-19 Pandemic: The Role of Age, Gender, Personality, and Positive Psychology. *Frontiers in psychology*, 12, 595.
- Carriedo, A., Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2020). COVID-19, psychological well-being and physical activity levels in older adults during the nationwide lockdown in Spain. *The American journal of geriatric psychiatry*, 28(11), 1146-1155.
- Chan, J. F. W., Yuan, S., Kok, K. H., To, K. K. W., Chu, H., Yang, J., Xing, F., Liu, J., Yip, C. C. Y., C. Y., Poon, R. W. S., Tsoi, H. W., Lo, S. K. F., Chan, K. H., Poon, V. K. M., Chan, W. M., Ip, J. D., Cai, J. P., ... Yuen, K. Y. (2020). A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster. *The Lancet*, 395(10223), 514- 523.
- Cullen, W., Gulati, G., & Kelly, B. D. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311-312.
- Da Silva Neto, R. M., Benjamim, C. J. R., de Medeiros Carvalho, P. M., & Neto, M. L. R. (2021). Psychological effects caused by the COVID-19 pandemic in health professionals: a systematic review with meta-analysis. *Progress in neuro-psychopharmacology & biological psychiatry*, 104, 110062.

- Davico, C., Ghiggia, A., Marcotulli, D., Ricci, F., Amianto, F., & Vitiello, B. (2021). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on adults and their children in Italy. *Frontiers in psychiatry*, 12, 239.
- Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2020). COVID-19: Psychological flexibility, coping, mental health, and wellbeing in the UK during the pandemic. *Journal of contextual behavioral science*, 17, 126-134.
- De Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Mázala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., ... & Bomfim, P. O. S. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 106, 110171.
- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & Hao, W. (2020). Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 751.
- El-Zoghby, S. M., Soltan, E. M., & Salama, H. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and social support among adult Egyptians. *Journal of community health*, 45, 689-695.
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European countries. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1329.
- Gill, P. K., Du, C., Khan, F., Karimi, N., Sabharwal, K., & Agarwal, M. (2021). The psychological effects of COVID-19 spread in young Canadian adults. *International Journal of Social Psychiatry*, 0020764020988878.
- Glowacz, F., & Schmits, E. (2020). Psychological distress during the COVID-19 lockdown: the young adults most at risk. *Psychiatry research*, 293, 113486.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L., & Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 113264.
- Haider, I. I., Tiwana, F., & Tahir, S. M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on adult mental health. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4), S90.
- Horesh, D., & Brown, A. D. (2020). Covid-19 response: Traumatic stress in the age of Covid-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(4), 331-335.
- Hyland, P., Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Karatzias, T., Bentall, R. P., ... & Vallières, F. (2020). Anxiety and depression in the Republic of Ireland during the COVID - 19 pandemic. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 142(3), 249-256.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S67.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kasapoğlu, F. (2020). COVID-19 salgını sürecinde kaygı ile maneviyat, psikolojik sağlık ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Kimter, N. (2020). Covid-19 günlerinde bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 574-605.
- Li, Y. Y., Sun, Y., Meng, S. Q., Bao, Y. P., Cheng, J. L., Chang, X. W., ... & Shi, J. (2021). Internet addiction increases in the general population during COVID - 19: Evidence from China. *The American Journal on Addictions*.
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflections based on Psychology about the effects of COVID-19 pandemic on child development. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37.
- Mukhtar, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 on older adults. *Current medicine research and practice*, 10(4), 201.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 2986.
- Peteet, J. R. (2020). COVID-19 anxiety. *Journal of Religion and Health*, 59, 2203-2204.
- Prati, G., & Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic lockdowns: a review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological medicine*, 1-11.
- Ripon, R. K., Mim, S. S., Puente, A. E., Hossain, S., Babor, M. M. H., Sohan, S. A., & Islam, N. (2020). COVID-19: psychological effects on a COVID-19 quarantined population in Bangladesh. *Heliyon*, 6(11), e05481.
- Rogier, G., Zobel, S. B., & Velotti, P. (2021). COVID-19, loneliness and technological addiction: Longitudinal data. *Journal of Gambling Issues*, (47).
- Saputri, R. A. M., & Yumarni, T. (2021). Social media addiction and mental health among university students during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15.
- Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Tso, W. W., Wong, R. S., Tung, K. T., Rao, N., Fu, K. W., Yam, J. C., ... & Wong, I. C. (2020). Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 1-16.
- Yamaguchi, K., Takebayashi, Y., Miyamae, M., Komazawa, A., Yokoyama, C., & Ito, M. (2020). Role of focusing on the positive side during COVID-19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S49.

- Zeybek, Z. , Bozkurt, Y. & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler . İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , Bahar (Covid19-Özel Ek) , 304-318.
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749-758.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırma %100 oranında yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.



## Investigation of Middle School Students' Perceptions of an Environmentally Friendly School through their Drawings<sup>1</sup>

Sacide DALYAN<sup>2</sup>, Naim UZUN<sup>3</sup>

Received: 26 November 2021, Accepted: 21 December 2021

### ABSTRACT

In the current study, it was aimed to describe the mental perceptions of the concept of environmentally friendly school by asking the middle school students who constituted the study group to design the environmentally friendly schools of their dreams. To this end, an answer to the question "How are middle school students' perceptions of the concept of environmentally friendly school and how do they reflect it in their drawings?" was sought. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group of the study, which used phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study was carried out with the participation of middle school students attending public schools located in different geographical regions (Central Anatolia Region, Black Sea Region, Marmara Region, South-eastern Anatolia Region, Mediterranean Region, Eastern Anatolia Region) in the 2020-2021 academic year. The study group is comprised of 303 (163 female and 140 male) students. In the study, the drawings of the students about the "environmentally friendly school" and their explanations about their drawings were used as data collection tools. The drawings and explanations of the students were subjected to content analysis. In light of the findings obtained as a result of the study, the students' opinions about the concept of environmentally friendly school were gathered under nine themes. These themes are waste management, energy, saving, air, water, noise, food, environment and school design. The current study is believed to fill the gap in the relevant literature and provide guidance for future studies.

**Keywords:** Environmentally friendly school, perception, drawings on environment, middle school students, phenomenology


**Ethical Committee Date / Number :** Aksaray University Ethical Committee, 21 October 2020, No: 2020/09-58

### EXTENDED ABSTRACT

#### *Purpose and Significance*

In order to survive for many years, we need to treat our environment well. Our environment is affected negatively or positively by the behaviours we exhibit. For a sustainable life, environmental education classes from pre-school to higher education should be delivered from a comprehensive perspective, awareness of environmental problems should be raised and environmental consciousness should be fostered (Öztaarakcı, 2019). Individuals, particularly today's children or students who will shape our future need to behave in an environmentally friendly manner. If environmental education given to children at an early age is taught through environmentally friendly plays and nature trips, it will cause them to develop positive attitudes towards the environment (Erten, 2005). As the quality of environmental education given in this way is increased, it will cause students to be aware of the problems they experience and show the necessary sensitivity. As a result, students with developed environmental personalities will

<sup>1</sup> This study was presented as an Oral Presentation at the I. National Interdisciplinary Science Education Teachers Conference.

<sup>2</sup> Graduate Student, Aksaray University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, [sacide.akbulut@hotmail.com](mailto:sacide.akbulut@hotmail.com)  [0000-0003-4545-0956](https://orcid.org/0000-0003-4545-0956)

<sup>3</sup> Prof. Dr. Aksaray University, Faculty of Education, [naimuzun@yahoo.com](mailto:naimuzun@yahoo.com)  [0000-0002-2304-7421](https://orcid.org/0000-0002-2304-7421)

be trained and students will be expected to exhibit environmentally friendly behaviours. Students who exhibit environmentally friendly behaviours will also help reduce environmental problems. We have to learn and teach environmentally friendly behaviours in order to leave a livable world to future generations, to live in harmony with the environment and to continue our lives as a part of it and to value and respect the rights of other living things (Bradley, Waliczek & Zajicek, 1997). In the current study, it was attempted to reveal middle school students' perceptions of the concept of environmentally friendly school in order to reveal how students perceive the environment and the problems that occur in the environment and whether they exhibit environmentally friendly behaviours, since the people who will shape our future are our students and they spend most of their time at school after the family environment. Thus, the current study aimed to describe the mental perceptions of the concept of environmentally friendly school by asking the middle school students who constituted the study group to design the environmentally friendly school of their dreams.

### *Methods*

In the current study, the phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The reason for preferring the qualitative research design in this study was to examine the concept of "environmentally friendly school" by focusing on the meaning and understanding it created in the minds of students. The phenomenological approach was used to describe the different ways students used to understand and conceptualize the concept of "environmentally friendly school" in their minds.

### *Results*

On the basis of the research findings, it was determined that the students' environmentally friendly school designs were gathered under nine themes. These themes are energy, saving, waste management, air, water, noise, food, school design and environment. Intensely repeated codes in these themes were found to be as follows; the code of recycling in the theme of waste management, the code of production in the theme of energy, the code of electrical energy in the theme of saving, the code of installing filters in the theme of air, the code of waste water management in theme of water, the code of insulation in the theme of noise, the code of animal husbandry in the theme of food, the code of environmental activities and practices in theme of environment and the code of building in the theme of school design. It was determined that the students preferred known applications to solve the problem in their drawings as well as producing their own designs. For example, they brought their creativity and design skills to the forefront by designing products such as environmentally friendly perfumes, environmentally friendly bags, robots that measure environmental sensitivity, irrigation systems and wind information droplets within the theme of environment. They also showed that they preferred environmentally friendly behaviours by designing environmentally friendly products. As there are environmental objectives at different grade levels of schooling in Turkey, it was observed that the students were aware of environmental problems and that they reflected their functional applications to solve these environmental problems in their drawings. On the other hand, while it was seen that they mostly touched on local environmental problems in their drawings, they did not reflect global environmental problems in their drawings.

### *Discussion and Conclusions*

One of the issues that came to the fore in the theme of waste management was recycling bins. In this regard, materials such as metal, paper, glass, battery, plastic, blue cover, waste oil, waste food, collecting books and unused items were drawn in the drawings by the students. It was observed that the students placed recycling bins mostly in the classroom and school. Harman (2017) conducted a study on the third-year pre-service teachers attending the Department of Science Education and found that the concepts mentioned by the participating students in relation to recycling are paper, plastic, glass, metal and waste battery. It was seen that they preferred renewable energy sources in environmentally friendly schools and that they often depicted solar panels and wind tribunes in their drawings as the sources of renewable energy. Similarly, in the study conducted by Ertaş et al. (2011) with ninth grade students, it was seen that the students brought solar and wind energies to the fore as environmental friendly sources of energy. In addition to energy production and use, the theme of saving was also one of the prominent concepts that came to the fore. It was understood from the drawings and explanations of the students that in environmentally friendly school designs the students think that water saving can be ensured with sensor taps, electricity saving with sensor lamps and LED lamps and that energy saving should be achieved by using renewable energy sources to meet the energy needs of the school. In addition, the use of double glazing for thermal insulation, underfloor heating, exterior cladding and insulation on the walls were also expressed by the students. In the study of Fidan et al. (2017), it was seen that sensor lighting was the most emphasized way of saving by the students. In the theme of air, the students expressed their ideas such as installing filters, planting trees, using renewable energy sources and organizing seminars in order to reduce air pollution both in their drawings and in their explanations. Oğuz et al. (2011) concluded that according to the participating students, air pollution is the most important environmental problem. In the study conducted by Şahin (2013) on pre-service science teachers, the answers given by the pre-service teachers on the subject included the use of renewable energy sources, installing filters on chimneys and using public transportation. In the theme of water within the context of the environmentally friendly school design, it was observed that the students focused on waste water management. It was seen that the recycled wastewater and stored rain water could be used for meeting

the water needs of the school when the water is cut off and for watering the school garden. Similarly, in the study of Yıldız and Selvi (2015), students stated that gardens and parks should be irrigated with rain water and that gray water should be used. It was observed that the students focused on insulation in the theme of noise. It was stated that in order to prevent noise pollution, buildings should be built with sound-insulating materials, students should be encouraged and measures should be taken to prevent noise pollution. Bulunuz et al. (2021) concluded that according to teachers, in order to prevent noise pollution, noise reduction can be achieved by using soundproofing materials on ceilings, floors and walls in school buildings. This result is similar to the results of other studies (Bulunuz, Bulunuz, Tuncal, 2017; Saher and Karaböce, 2019). Within the theme of food, the students included the codes of the cultivation and sale of local food products, cattle and sheep breeding, meeting animal needs, building animal shelters and milk production and drinking in their drawings. Kayıhan and Tönük (2008) stated that suitable areas should be allocated in the gardens of educational institutions for the cultivation of fruit and vegetables.

The students on the theme of the environment stated that forestation should be encouraged, that people should be informed about environmental issues and activities such as trips and theatres should be organized in order to protect the environment. Yalçınkaya (2013) determined that for the solution of environmental problems, people should be informed about the environment, people polluting the environment should be warned, campaigns on the environment should be organized, trees should be planted and trees should not be cut. Within the theme of school design, the students indicated that tree planting areas should be allocated, grass areas, garden fences, garden walls made from trees and playgrounds should be constructed in school gardens in their drawings and explanations. Çelik (2009) emphasized that at least half of the school construction sites should be planned as green areas

# Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Dostu Okul Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi<sup>1</sup>

Sacide DALYAN<sup>2</sup>, Naim UZUN<sup>3</sup>

**Başvuru Tarihi:** 26 Kasım 2021, **Kabul Tarihi:** 21 Aralık 2021

## ÖZET

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin hayallerindeki çevre dostu okulları tasarımları istenerek, çevre dostu okul kavramına ilişkin zihinsel algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada araştırmaya katılan "Ortaokul öğrencilerinin çevre dostu okul kavramına ilişkin zihinsel algıları nasıldır ve çizimlerine nasıl yansıtılmışlardır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılan bu çalışmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, farklı coğrafi bölgelerin (İç Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi) devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 303 (163 Kız, 140 Erkek) öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin "çevre dostu okul" hakkında oluşturdukları çizimler ve çizimlerine ilişkin ifadeleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimler ve resimlerini açıklayan ifadeleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin çevre dostu okul kavramına ilişkin fikirleri dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar; atık yönetimi, enerji, tasarruf, hava, su, ses, gıda, çevre ve okul tasarımı şeklindedir. Bu çalışmanın ilgili literatürdeki eksikliği tamamlayarak, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre dostu okul, algı, çevre resimleri, ortaokul öğrencileri, fenomenoloji


**Etik Kurul İzni Tarih / Sayı :** Aksaray Üniversitesi Etik Komisyonu, 21 Ekim 2020, No: 2020/09-58

## 1. Giriş

İnsanoğlu yaşamı boyunca çevre ile sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim başka bir deyişle, zorlayıcı ilişki her zaman insan gereksinimleri ve öngörülerini etrafında şekillenir ve insanlar çevrelerinin etkisini tek taraflı bir şekilde görmezden gelirler. Bu durumda insan, çevrenin doğal işleyişine doğrudan katılan bir varlık olarak öne çıkmaktadır (Gül, 2013). Çevre problemlerinin esasında insanların olduğu ve bu problemlerin yasalar veya yaptırımlarla çözülemeyeceği bir gerçektir. Çevre problemlerinin önemli bir özelliği de etkilerinin bölgesel değil küresel olmasıdır (Bradley, Waliczek & Zajicek, 1997). Çevre sorunları dünyayı ilgilendiren global bir sorun olmakla beraber, sonuçları itibarıyla bütün insanlığı yaşlı-genç, kadın-erkek, din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin etkilemektedir. Bu nedenle doğal dengenin sağlanması ve çevrenin korunması bütün insanlığın üzerine düşen ortak bir görevdir (Erten, 2004). Bu sorumluluğu yüklenen, bilinçli, duyarlı ve nitelikli bireyler yetiştirme görevi okullara dolayısıyla okulun paydaşları olan eğitimcilerle daha fazla görev yüklemektedir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Ülkemizde öğrencilerde çevre bilincini oluşturmak için müfredat programlarında çevre adı altında ayrı bir ders bulunmamasına rağmen okul öncesi eğitimden başlayarak ilgili derslerin (Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Biyoloji, Kimya, Sağlık Bilgisi vb.) programlarına doğrudan ve dolaylı olarak çevre ile ilişkili olan kazanımlar konulmuştur (Doğan, 2017; Demir ve Yalçın, 2014). Bu nedenle öğrencilerin tüm öğretim kademelerinde çevreye yönelik olumlu bir hassasiyet geliştirmeleri ve çevre dostu davranışlar sergilemeleri programın hedefleri arasındadır. Çevre eğitiminin amacı, çevre konu ve sorunlarına ilgi duyan, çevre bilinci yüksek, etik değerlere ve çevreye karşı olumlu tutumlara sahip bireyler yetiştirmek, bu olumlu özellikleri çevre dostu davranışlara dönüştürmektir.

<sup>1</sup> Bu çalışma I. Ulusal Disiplinlerarası Fen Eğitimi Öğretmenler Konferansı'nda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, [sacide.akbulut@hotmail.com](mailto:sacide.akbulut@hotmail.com)  0000-0003-4545-0956

<sup>3</sup> Prof. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [naimuzun@yahoo.com](mailto:naimuzun@yahoo.com)  0000-0002-2304-7421



Çevre dostu davranış, çevreye mümkün olduğunca az zarar veren ve çevreye faydalı olan davranışları ifade eder (Scannell & Gifford, 2010). Buna göre eğer bir davranış doğal kaynakların kullanımını azaltıyor veya sürdürülebilirliği destekliyor ise çevre dostu davranış şeklinde ifade edilebilir (Tanık, 2012). Çevre dostu davranışlara suyu ve enerjiyi idareli kullanma, ağaç dikme, yenilenebilir enerji kullanımını destekleme, çevresel organizasyonlara katılma, geri dönüşüm, enerji ve su tasarrufu, kullanılmayan elektrikli cihazları kapatma, doğal besinleri seçme, araba yerine otobüs tercih etme, çöplerin azaltılması ve ayrılması, evde ısı yalıtımını artırma örnek olarak verilebilir. Ayrıca son zamanlarda çevre dostu davranışlar arasına yeşil veya çevre dostu ürünleri tercih etme ve kullanma davranışı da eklenmiştir. Yeşil veya çevre dostu ürünler; daha az doğal kaynak tüketen, doğaya zarar vermeyen, geri dönüştürülebilir ve muhafaza edilen ürünler olarak tanımlanmaktadır (Cleveland, Kalamas ve Laroche, 2012, Han, Lee ve Hwang, 2016; Kaiser ve Fuhrer, 2003; Kılınç, Boyes ve Stanisstreet, 2011; Erten, 2008).

Gelecek nesillere yaşanabilecek bir dünya bırakmak, çevreyle barışık yaşamak ve onun bir parçası olarak yaşamımızı devam ettirebilmek, insanlar gibi diğer canlılarında haklarını gözetip saygı duymak için çevre dostu davranışları öğrenmeli ve öğretmeliyiz (Bradley, Waliczek&Zajicek, 1997). Çocukların çevre dostu davranışlar sergilemeleri, çevreye karşı duyarlı davranışları ve yaşadıkları yerin çevre problemlerini doğru biçimde algılayıp belirlemiş olmaları gerekmektedir (Badem, 2010). Gelecek kuşakların çevreye göstereceği özen ile çevre problemlerinin çözülebilmesi yakından ilgilidir. Bu nedenle çocuklara çocukluk döneminde çevreleri hakkında farkındalık, ilgi, kaygı, yatkinlik, bilgi edinme gibi kabiliyetler kazandırılmalıdır (Özsoy, 2012). Bu kabiliyetlerin kazandırılmasına yönelik gereksinimlerin belirlenebilmesi için ortaöğretim düzeyinde çevre ile ilgili yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır. İlgili literatür incelendiğinde çevre eğitimi çalışmaları temel olarak çevre anlayışı, çevre bilgisi, çevre eğitimi ve çevreye yönelik tutumlara odaklanmaktadır. Çocukların çevre dostu davranışları, çevre ile ilgili fikirleri, çevreyi nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları henüz yeterince çalışılmamış bir konu olarak görünmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevre dostu davranışlarını belirlemede ağırlıklı olarak mülakat ve anketlerin tercih edildiği gözlemlenmiş, öğrencilere resim çizdirmenin yaygın olarak kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın çevre dostu davranışlar alanındaki eksikliği gidereceği ve yapılacak olan diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Önemi

Uzun yıllar boyunca yaşamımızı sürdürebilmemiz için çevremize iyi davranmamız gerekmektedir. Sergilediğimiz davranışa göre çevremiz iyi ya da kötü etkilenmektedir. Sürdürülebilir bir yaşam için okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çevre eğitimi dersleri geniş bir perspektifle verilmeli, çevre sorunlarının farkındalığı arttırılmalı ve çevre bilinci oluşturulmalıdır (Özarakçı, 2019). Başta geleceğimizi şekillendirecek bireylerin, bugünün çocukları ya da öğrencilerinin çevre dostu davranışlar içinde bulunması gerekmektedir. Atasoy ve Ertürk'e (2008) göre geleceğin mimarı olan çocuklarımızın çevre bilinciyle yetiştirilmesi çok önemlidir.

Çocuklara erken yaşlarda verilen çevre eğitimi, çevre dostu davranış içeren oyunlar ve doğa gezileriyle öğretilirse çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri neden olacaktır (Erten, 2005). Bu şekilde verilen çevre eğitiminin niteliği arttırıldıkça öğrencilerin yaşadıkları sorunların farkında olmalarına ve gerekli hassasiyeti göstermelerine neden olacaktır. Bunun sonucunda gelişmiş çevresel kişiliğe sahip öğrenciler yetiştirilmiş olacak ve öğrencilerin çevre dostu davranışlar sergilemesi beklenecektir. Çevre dostu davranışlar sergileyen öğrenciler çevre sorunlarının azalmasına da neden olacaktır.

Gelecek nesillere yaşanabilecek bir dünya bırakmak, çevreyle barışık yaşamak ve onun bir parçası olarak yaşamımızı devam ettirebilmek, insanlar gibi diğer canlılarında haklarını gözetip saygı duymak için çevre dostu davranışları öğrenmeli ve öğretmeliyiz (Bradley, Waliczek&Zajicek, 1997). Bu çalışmada da geleceğimizi şekillendirecek kişilerin öğrencilerimiz olmasından ve aile ortamından sonra zamanlarının en büyük parçasını okulda geçirmelerinden dolayı öğrencilerin çevreyi, çevrede meydana gelen sorunları nasıl algıladıkları ve çevre dostu davranış sergileyip sergilemediklerinin açığa çıkarılması açısından öğrencilerin çevre dostu okul kavramına ilişkin zihinsel algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin hayallerindeki çevre dostu okulları tasarlamaları istenerek, çevre dostu okul kavramına ilişkin zihinsel algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan “Ortaokul öğrencilerinin çevre dostu okul kavramına ilişkin zihinsel algıları nasıldır ve çizimlerine nasıl yansıtılmışlardır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu problem kapsamında ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar sürecinde aşağıdaki araştırma sorularının cevapları irdelenmiştir.

- Ortaokul öğrencilerinin “çevre dostu okul” kavramına ilişkin zihinsel algıları nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin “çevre dostu okul” kavramına ilişkin zihinsel algıları hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Etik Kurul İzni

Çalışmanın etik olarak uygun olduğu Aksaray Üniversitesi Etik Komisyonununun 21 Ekim 2020 tarihli ve protokol numaralı 2020/09-58 kararıyla onaylanmıştır.

### 2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenoloji (olgu bilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik bir yaklaşıma dayalı olarak araştırmacılar, bireylerin kişisel deneyimlerini ele alarak, bireylerin algılarını ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Baş ve Akturan, 2013). Fenomenoloji çalışmasının amacı, farklı fenomenlerin farklı şekillerde nasıl anlaşıldığını niteliksel olarak açıklamak ve farklı kavramları sonuç kategorilerine göre sistematik olarak ayırmaktır. (Ashworth&Lucas, 1998).Bu çalışmada nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin zihinlerinde oluşturulan anlam ve anlayışlara odaklanarak “çevre dostu okul” kavramını incelemektir. Ayrıca öğrencilerin “çevre dostu okul” kavramını nasıl anladıkları ve kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları betimlemek amacıyla da fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmıştır.

### 2.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış olup, çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, farklı coğrafi bölgelerin (İç Anadolu Bölgesi, Karadeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi) devlet okullarında öğrenim gören 303 (163 Kız, 140 Erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Özsoy (2012)’e göre, ortaöğretim düzeyinde fen ve teknoloji dersi öğretim programında çevre konularının yoğun bir şekilde verilmeye başlandığı ve aynı programda fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisi öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı belirtilmiştir. Bu nedenle çalışma ortaöğretim kademesinde öğrenimine devam eden beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmaya 94 beşinci sınıf, 98 altıncı sınıf, 73 yedinci sınıf ve 38 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılımın sağlandığı, araştırmaya katılımları sonucunda ders notlarına herhangi bir katkısının olmayacağı belirtilmiş ve verilerin gizliliğini korumak adına öğrencilerin ad ve soyadlarını yazmamaları istenmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “çevre dostu okul” hakkında düşüncelerini yansıtan bir resim çizmeleri istenmiş ve resimlerini açıklayan ifadeleri ile bu kavramın zihinlerinde oluşturduklarını betimlemeleri beklenmiştir. “Çevre dostu okul” afişi okullara asılarak, öğrencilerin çevre dostu bir okul nasıl olmalıdır? sorusunu temel alarak hayallerindeki “çevre dostu okulları” resmetmeleri beklenmiştir. Ayrıca resimlerinde çizdikleri her bir şekli ne amaçla çizdiklerini açıklamaları ya da kelime olarak şekli tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerini gerçekleştirmeleri için herhangi bir materyal dağıtılmamış, katılım tamamen öğrenci gönüllüğüne dayalı ve öğrencinin ulaşılabilir malzemelerine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimler tamamen kendi hayal dünyalarına bırakılmıştır. Resim çizmenin kuralları konusunda herhangi bir yönlendirme ve sınırlama yapılmamıştır. Bu sayede resim çizmekten çekinen öğrencilerin de sürece aktif katılımı sağlanmıştır. Öğrencilerin “çevre dostu okul”

ile ilgili çizimleri ve çizimlerine ilişkin ifade/raporlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Algılama, zihinsel bir süreç olup, fertlerin izlenimlerinin anlamlandırılmasıdır (Karaköse, 2006). Öğrenci çizimleri zihinsel algıları ifade etme biçimlerinden bir tanesidir. Çizimler, katılımcıların duygu dünyasına hızlı bir şekilde dokunmanın ve belirli bir konuya karşı önyargısız olarak kendi tecrübelerini ortaya çıkarmanın bir yoludur (Yalçın ve Erginer, 2004). Çocuklar çevreyle ilgili gözlemlerini, incelemelerini ve algılarını bize iletmek için resimleri kullanırken, dış dünyaya ilişkin algılarını yansıtmak için bu resimleri kendi fikirleriyle toparlayıp yorumlarlar. Neticede çocuklar bilgi, olay, durum ve nesnelere ilişkin algılarını aslında resimler aracılığıyla yansıtarak bir tür iletişim içine girerler (Belet ve Türkkkan, 2007).

### 2.5. Veri Analizi

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin esas amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkiler türetmektir. Bu çerçevede içerik analizi ile verileri tanımlamaya ve verilerde saklı olabilecek gerçeği ortaya çıkarmaya çalışırız. Benzer verilerin belirli kavram ve konular çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanması içerik analizinin temel sürecidir. Bununla beraber ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğrencilerden “çevre dostu okul” kavramı ile çizdikleri resimler ve resimlerinde yer alan şekilleri ne amaçla kullandıklarını ifade eden açıklamalar ve kelimeler araştırmacılar tarafından bilgisayar programı kullanılmadan, transkript edilmiş, benzer çalışmalarda yer alan tema ve kodlar temel alınarak ortak kodlar ile sınıflandırılmıştır. Kodlara göre veriler hazırlanarak örnek ifadeler belirlenmiştir. Öğrenciler öğrenim gördükleri okullara göre gruplanmış 1’den başlayarak numaralandırılıp ifadelerin sonuna Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kısaltılarak yazılmıştır. Öğrenim gördükleri okulların bulunduğu iller, illerin baş harfine göre kodlanmış olup aynı ilde iki farklı okul bulunması halinde numaralandırılarak belirtilmiştir (T1, T2, B, G, İ, Ş, I, K1, K2, N, S1, S2, S3). “Inspiration 10” programı kullanılarak zihin haritası tekniği ile belirlenen kodlar görselleştirilmiştir.

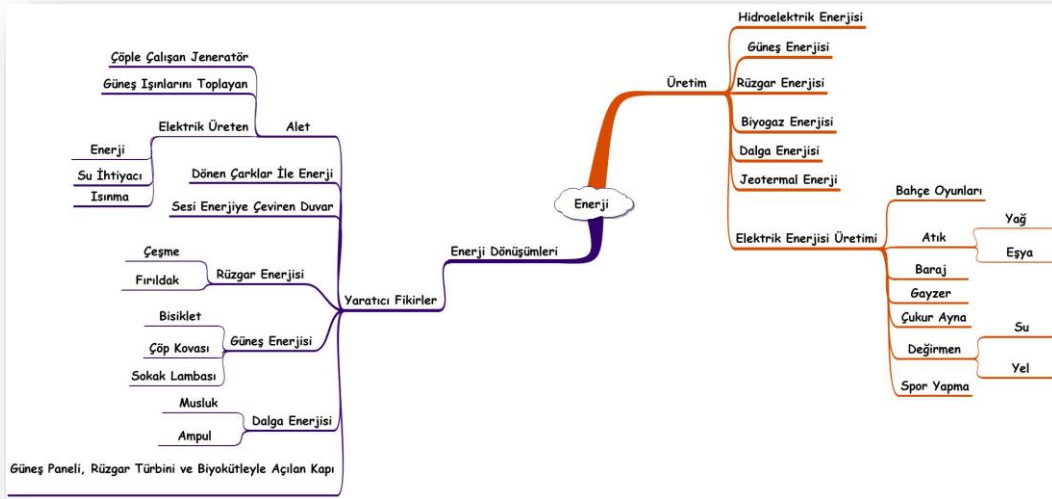
## 3. Bulgular

Araştırmadan içerik analizi yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin “çevre dostu okul” kavramına ilişkin görüşleri dokuz tema altında toplanmıştır. Bu temalar: Enerji, Tasarruf, Atık Yönetimi, Hava, Su, Ses, Gıda, Çevre ve Okul Tasarımı olarak belirlenmiştir. Öğrenci çizimlerine ilişkin veriler, ortak kodlar altında toplanarak zihin haritası şeklinde gösterilmiş frekansı yüksek olan kodlar örnek öğrenci ifade ve resimleriyle desteklenmiştir.

### 3.1. Öğrencilerin Çevre Dostu Okul Çizimleri ve Raporlarına İlişkin Bulgular

#### 3.1.1. Enerji

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Enerji” temasında “Okulumuzun enerjisi rüzgâr türbininden karşılanıyor.” (Ş-Ö7), “Yenilenebilir enerji olarak rüzgâr türbini, hidroelektrik, güneş paneli, dalga enerjisi, biyogaz.” (G-Ö6), “Atık yağların geri dönüşümü ile okulumuzun elektrik ihtiyacını karşılıyorum”. (T2-Ö26), “Güneş panelleri sayesinde ısı elektriğe çevriliyor ve lambamız yanıyor.” (İ-Ö2), “Bizim okulumuzun yakınındaki sıcak su kaynağını gayzeri kullanarak santralde elektriğe çevirip okulumuzda kullanabiliriz.” (S1-Ö5), “Bahçedeki oyun alanında elektrik ürettik. Sek sek.” (N-Ö22) örnek ifadelerine sahip “Üretim” (f=223) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Enerji Dönüşümleri” (f=27) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan koddur. “Enerji” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5) verilmiştir.



Şekil 1: Enerji temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası



Şekil 2: Güneş paneline ait örnek öğrenci çizimi (K2-Ö8).



Şekil 3: Güneş enerjili bisiklete ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö19).

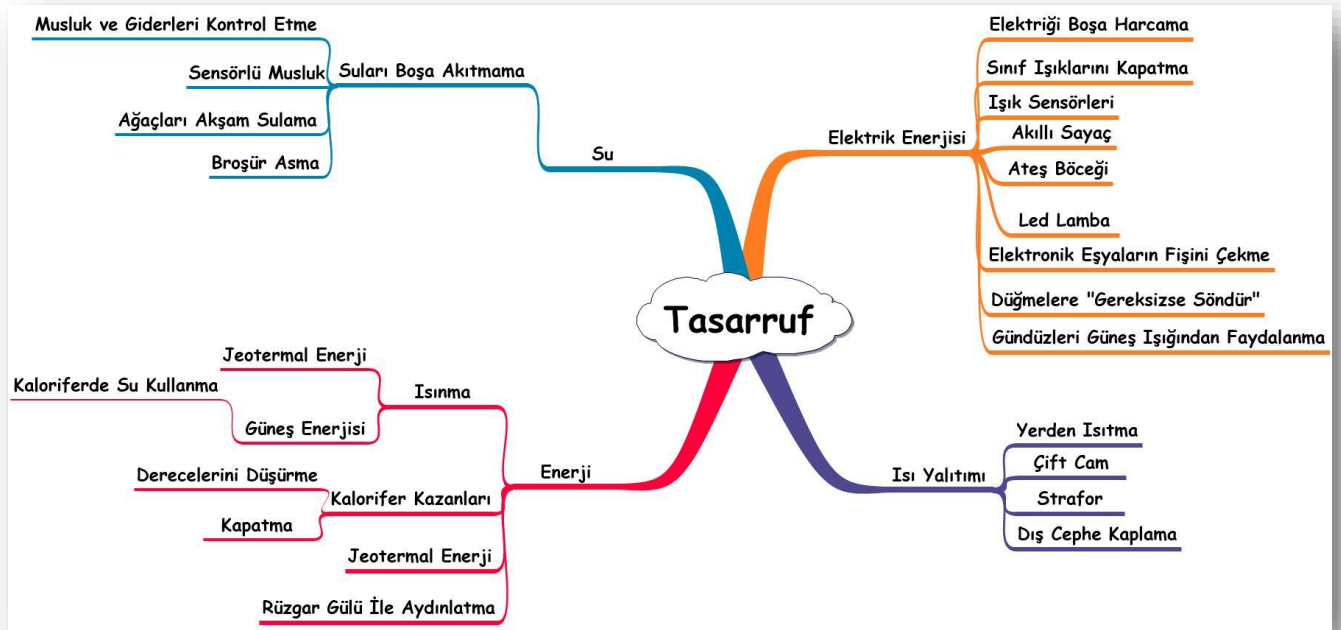


Şekil 4: Atık yağdan elektrik üretimine ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö29).



Şekil 5: Dalga enerjili ampule ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö19).

## 3.1.2. Tasarruf

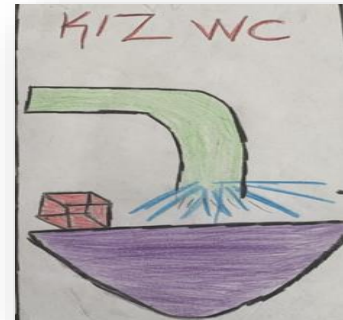


Şekil 6: Tasarruf temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

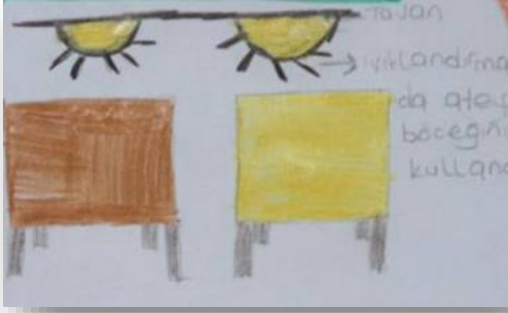
Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin "Tasarruf" temasında "Tavanı ışıklandırmada ateş böceğini kullandık." (S1-Ö7), "Sınıflarımızda LED lamba kullanıyoruz çünkü elektrikten tasarruf yapmış oluyoruz." (G-Ö32), "Elektriği boşa harcama israf olur unutma." (S1-Ö7), "Elektrikten tasarruf olsun diye sensörlü lamba." (S3-Ö5) örnek ifadelerine sahip "Elektrik Enerjisi" (f=30) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında "Su" (f=21), "Isı Yalıtımı" (f=18) ve "Enerji" (f=9) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. "Tasarruf" temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10) verilmiştir.



Şekil 7: Çift cam pencere ve strafor köpüğe ait örnek öğrenci çizimi (N-Ö5).



Şekil 8: Sensörlü musluğa ait örnek öğrenci çizimi (S1-Ö11).

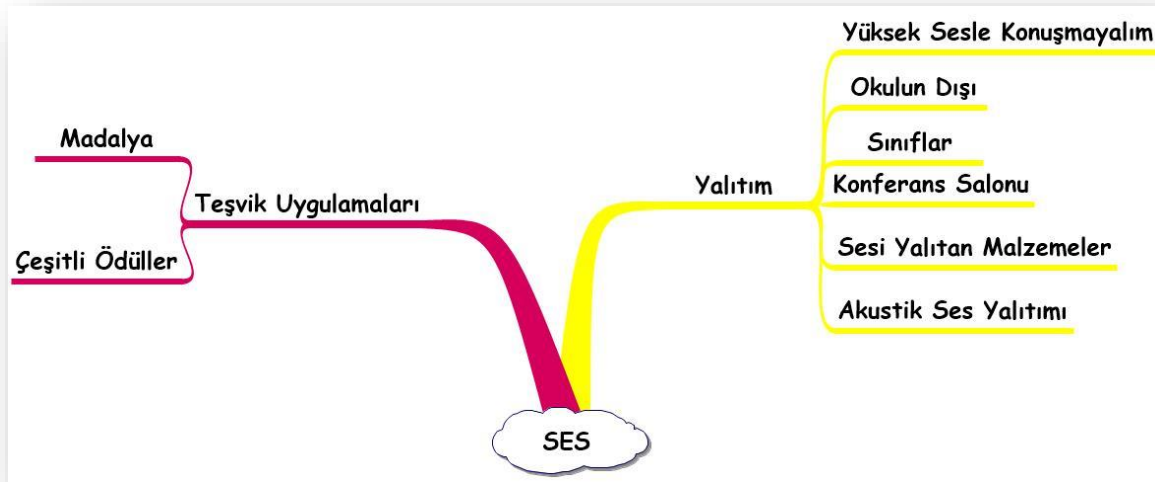


Şekil 9: Aydınlatmada ateş böceği kullanımına ait örnek öğrenci çizimi (S1-Ö7).



Şekil 10: Rüzgârgülü ile aydınlatmaya ait örnek öğrenci çizimi (K1-Ö1).

### 3.1.3. Ses



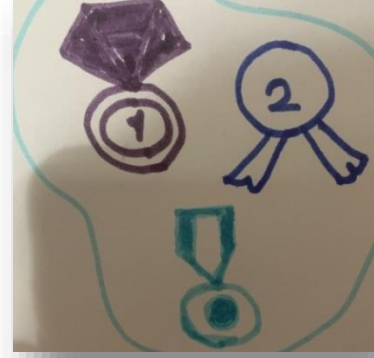
Şekil 11: Ses temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Ses” temasında “Okulumuzun dışını ve sınıfların dışını kaplayan bir ses yalıtımı olursa ses kirliliğini önlemiş oluruz.” (S1-Ö3), “Sesi geçirmeyen malzemeler ile okulumuz daha çevreci.” (N-Ö20), “Müzik odasında akustik ses yalıtımı.” (I-Ö2), “Yankı olmasın diye sesi yalıtan malzemeler kullandım.” (S2-Ö5), “Sınıf duvarları sesi geçiriyor çünkü yalıtım var.” (N-Ö47), “Konferans salonuna yalıtımlı duvarlar yaptık çünkü etkinliklerde çok ses geliyor.” (I-Ö6) örnek ifadelerine sahip “Yalıtım” (f=15) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Teşvik Uygulamaları” (f=3) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan koddur. “Ses” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 12, Şekil 13) verilmiştir.



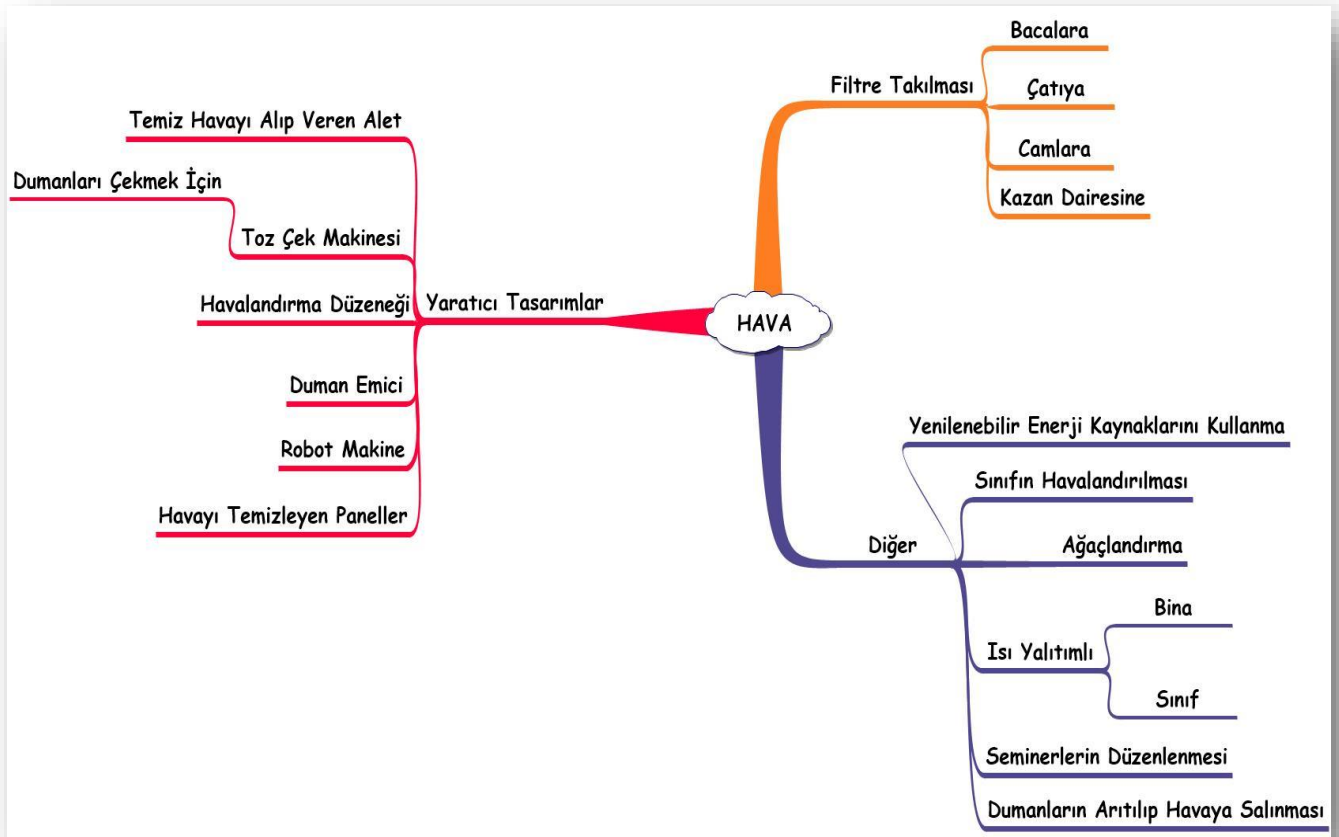


Şekil 12: Ses yalıtımına ait örnek öğrenci çizimi (S1-Ö3).



Şekil 13: Madalyaya ait örnek öğrenci çizimi (G-Ö30).

### 3.1.4. Hava



Şekil 14: Hava temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Hava” temasında “Her bacaya filtre takılmalıdır. Temiz hava bacadan çıktığı gibi kirli havada okun belirtildiği yerde arıtılıyor geri kazandırılıyor.” (B-Ö7), “Zehirli gazlar yüzünden çevreye bir sürü zehirli gazlar yayılıyor. Bunu engellemek için filtre takardım. Çünkü zehirli gazlar doğaya ve çevreye zarar veriyor.” (K1-Ö4), “Çatıda filtre var. Pis hava gökyüzüne gitmiyor.” (N-Ö20), “Bu dumanlar çevreyi kirletir ama filtre takınca kirletmez.” (İ-Ö1), “Bacalardaki filtre sayesinde hava kirliliği önlenir.” (Ş-Ö6) örnek ifadelerine sahip “Filtre Takılması” (f=51) yüksek frekansa

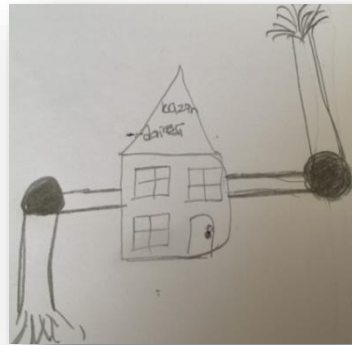
sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Yaratıcı Tasarımlar” (f=10) ve “Diğer” (f=7) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. “Hava” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 15, Şekil 16, Şekil 17, Şekil 18 ) verilmiştir.



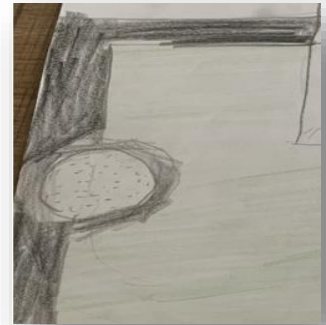
**Şekil 15:** Havayı temizleyen panellere ait örnek öğrenci çizimi (G-Ö45).



**Şekil 16:** Baca filtresine ait örnek öğrenci çizimi (S3-Ö1).



**Şekil 17:** Duman emiciye ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö10)

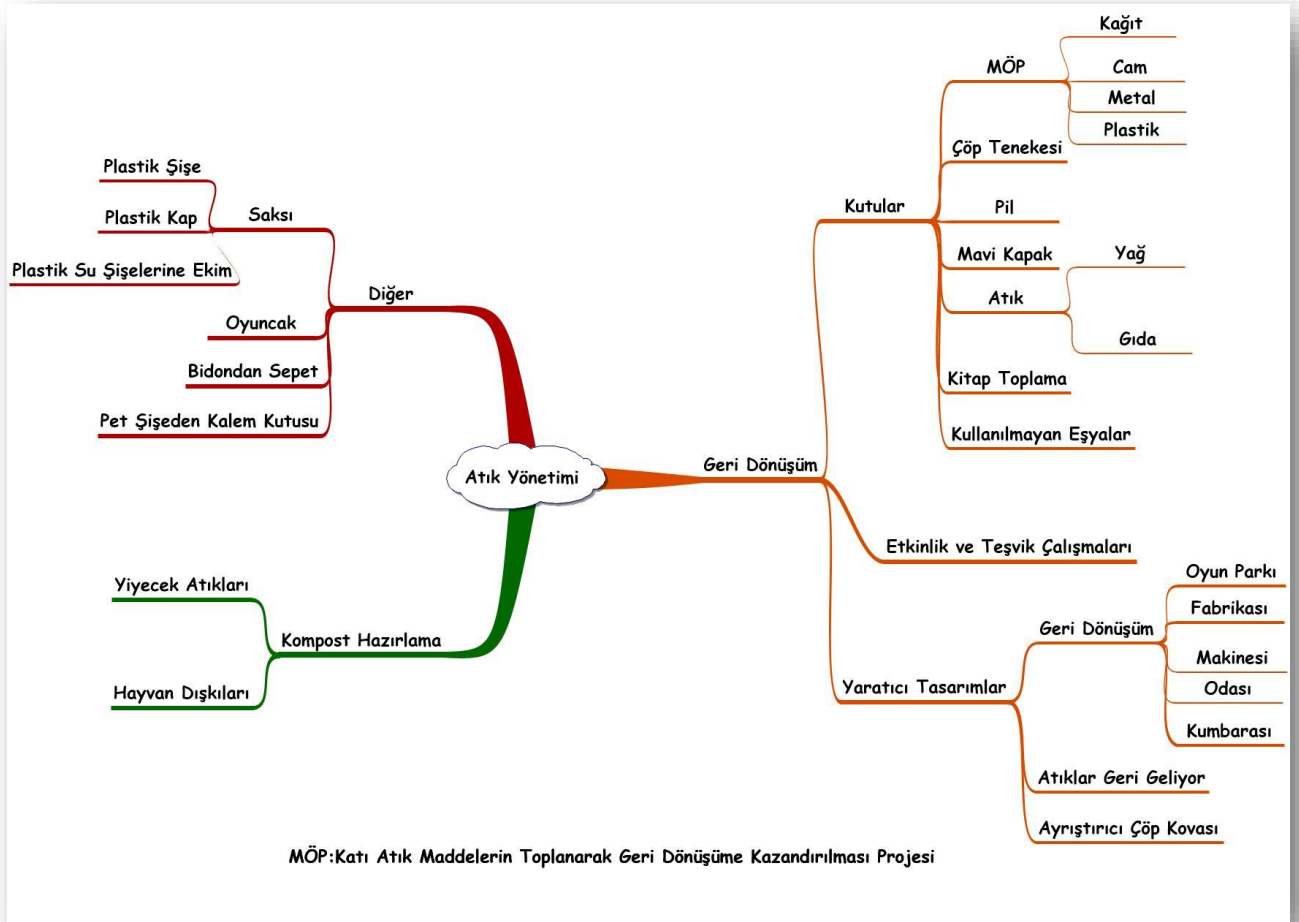


**Şekil 18:** Temiz havayı alıp veren alete ait örnek öğrenci çizimi (S2-Ö6).

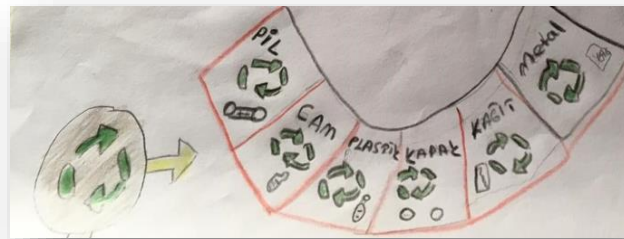
### 3.1.5. Atık Yönetimi

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Atık Yönetimi” temasında “Atıklar geri geliyor projesi geri dönüşüm kutuları yaptım. Bu kutuların altından borular yardımıyla geri dönüşüm atıkları bir yerde toplanacak. Atık fabrikasında çalışan görevliler gelip bu bölmeden atıkları alacak ve fabrikaya götürecek. Fabrikada işlenip halka geri dönecek.” (B-Ö3), “Okullarımızda her daim geri dönüşüm uygulanmalıdır. (Kâğıt, cam, plastik, teneke, kapak, pil).” (İ-Ö10), “Geri dönüşüm odası, geri dönüşüm kumbarası. (Cam, kâğıt, atık pil).” (N-Ö50), 8.sınıf kitaplarımı geri dönüşüme verip doğaya kazandırıyorum.” (G-Ö4), Okulumuzda başlattığımız atık yağ toplama kampanyası ile hem bulunduğumuz çevreyi hem de okulumuzu koruyoruz.” (S1-Ö10) örnek öğrenci ifadelerine sahip “Geri Dönüşüm” (f=127) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Kompost Hazırlama” (f=21) ve “Diğer” (f=12) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. “Atık Yönetimi” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 20, Şekil 21, Şekil 22, Şekil 23) verilmiştir.

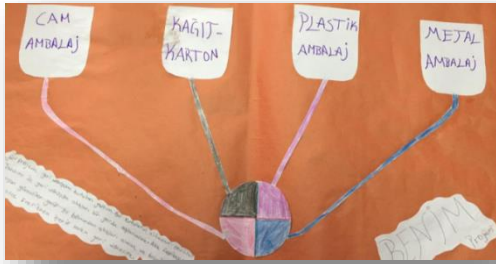




Şekil 19: Atık yönetimi temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası



Şekil 20: Geri dönüşüme ait örnek öğrenci çizimi (N-Ö52).



Şekil 21: Atıklar geri geliyor projesine ait örnek öğrenci çizimi (B-Ö3).

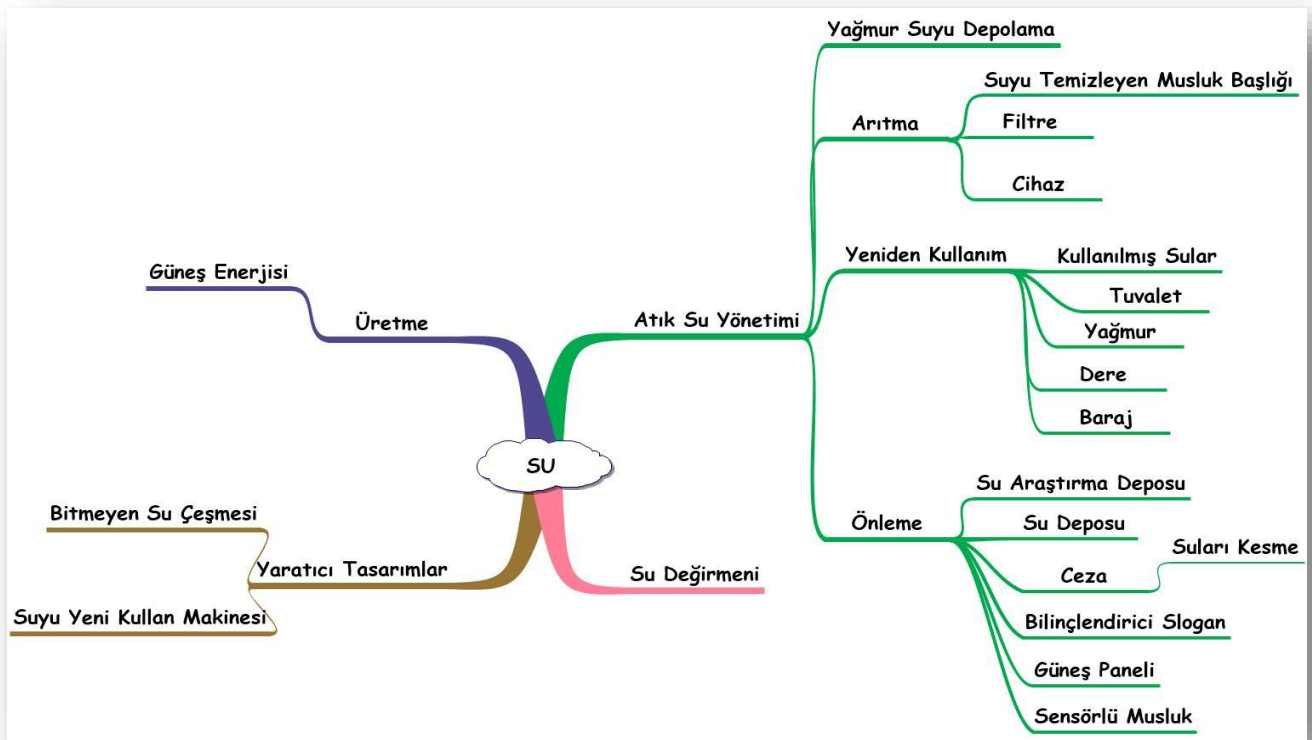


Şekil 22: Kompost hazırlamaya ait örnek öğrenci çizimi (T1-Ö7).



Şekil 23: Pet şişeden kalem kutusuna ait örnek öğrenci çizimi (T1-Ö18).

### 3.1.6. Su



Şekil 24: Su temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

Ortaokul öğrencilerinin “Su” temasında “Atık Su Yönetimi”, “Sular kesildiğinde kullanmak için su deposu”. (K2-Ö8), “Okulumuza böyle bir su arıtma cihazı yaparsak kullandığımız sular arıtılıp bu tankerde biriktirilip tekrar kullanabiliriz.” (S1-Ö3), “Buradan yani dereye faydalanarak arıtıp su ihtiyaçlarını giderebilirler.” (G-Ö42), “Okulumuzun bahçesine yağmur suyu toplama sistemi kurarsak bahçemizdeki çiçekleri ağaçları sulayabiliriz.” (S1-Ö4), “Suları açık bırakanlar su cezası, suları açık bırakanların elektriği kesilecek, suyu boşa akıtmayalım.” (B-Ö5) örnek ifadelerine sahip “Atık Su Yönetimi”(f=51) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Yaratıcı Tasarımlar” (f=2), “Su Değirmeni” (f=2) ve “Üretim” (f=2) de öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. “Su” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 25, Şekil 26, Şekil 27) verilmiştir.



Şekil 25: Yağmur suyu depolamaya ait örnek öğrenci çizimi (K2-Ö6).

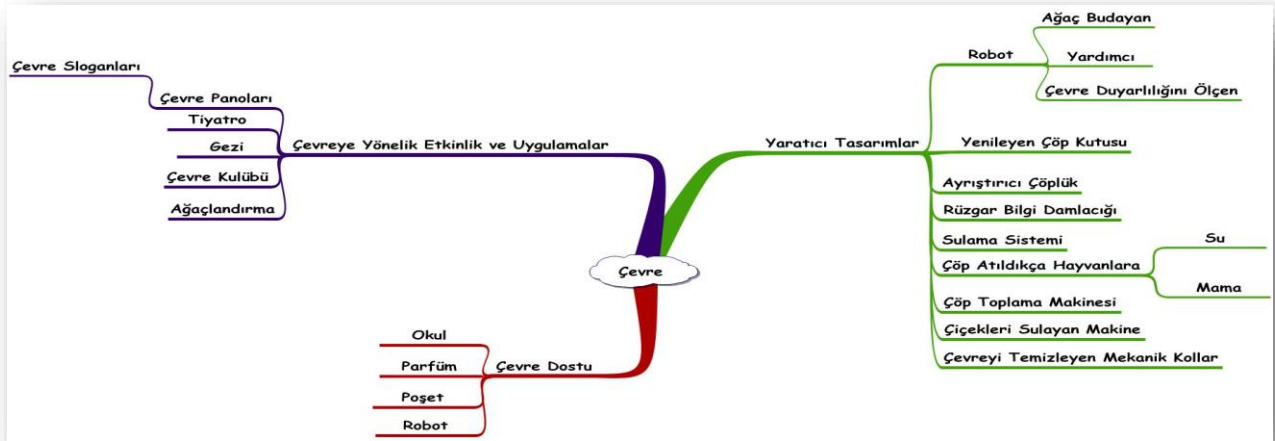


Şekil 26: Su deposuna ait örnek öğrenci çizimi (K2-Ö8).



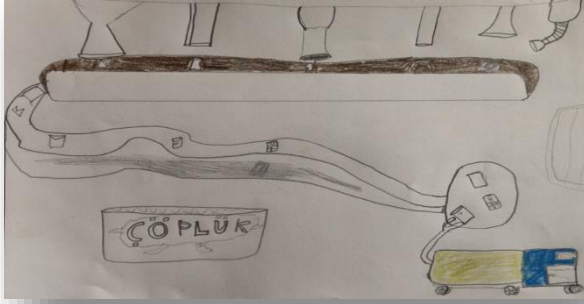
Şekil 27: Su arıtma cihazına ait örnek öğrenci çizimi (I-Ö4).

### 3.1.7. Çevre



Şekil 28: Çevre temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Çevre” temasında “Bu okul çevreyi destekler. Kirletme çevreyi çevre sevsin seni.” (N-Ö27), “Çöp toplama yarışması yapılıyor. Kim daha çok çöp toplarsa onu geziye götürüyoruz.” (S2-Ö22), “Bizim okulumuzda çevre sorunlarının konuşulduğu ve çözülmeye çalışıldığı kulüpler var.” (S1-Ö8), “Okul bahçesini ağaçlandırdım çünkü çevre güzel ve temiz olsun.” (S3-Ö5), “Doğayı sev ki doğada seni sevsin.” (G-Ö9) örnek ifadelerine sahip “Çevreye Yönelik Etkinlik ve Uygulamalar” (f=43) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Yaratıcı Tasarımlar” (f=30) ve “Çevre Dostu” (f=12) da öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. “Çevre” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 29, Şekil 30) verilmiştir.

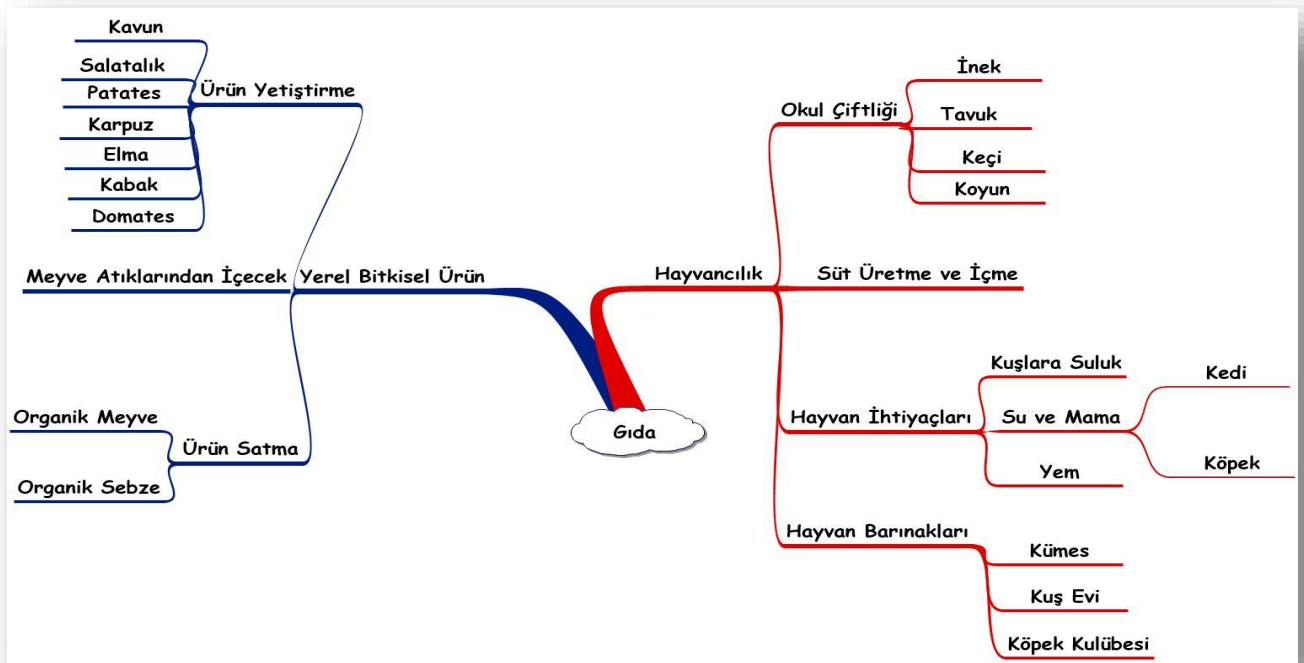


Şekil 29: Ayrıştırıcı çöplüğe ait örnek öğrenci çizimi (S2-Ö25).



Şekil 30: Robota ait örnek öğrenci çizimi (K1-Ö15).

### 3.1.8. Gıda

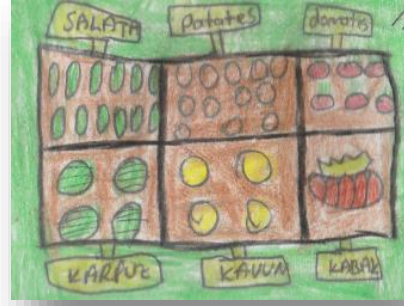


Şekil 31: Gıda temasına yönelik öğrenci görüşleri zihin haritası

Çalışma grubunun oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Gıda” temasında “Çiftlik olmasaydı çocuklar süt içemezdi.” (K1-Ö21), “Okul çiftliğimizde inek, koyun, keçi ve tavuk var.” (T1-Ö28), “Koyun, inek ve keçilerin olduğu büyük bir okul çiftliği yaptım. Çünkü hem hayvanları büyütüyoruz hem de süt içiyoruz.” (T2-Ö10), “Hayvanların su ve yem ihtiyacı buradan karşılanıyor.” (N-Ö41), “Köpeklere ve kedilere mama ve su, kuşlara suluk ve kuş evi.” (S3-Ö1) örnek ifadelerine sahip “Hayvancılık” (f=23) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Bitkisel Ürün” (f=18) de öğrenci ifadelerinin sonucunda oluşan koddur. “Gıda” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 32, Şekil 33) verilmiştir.

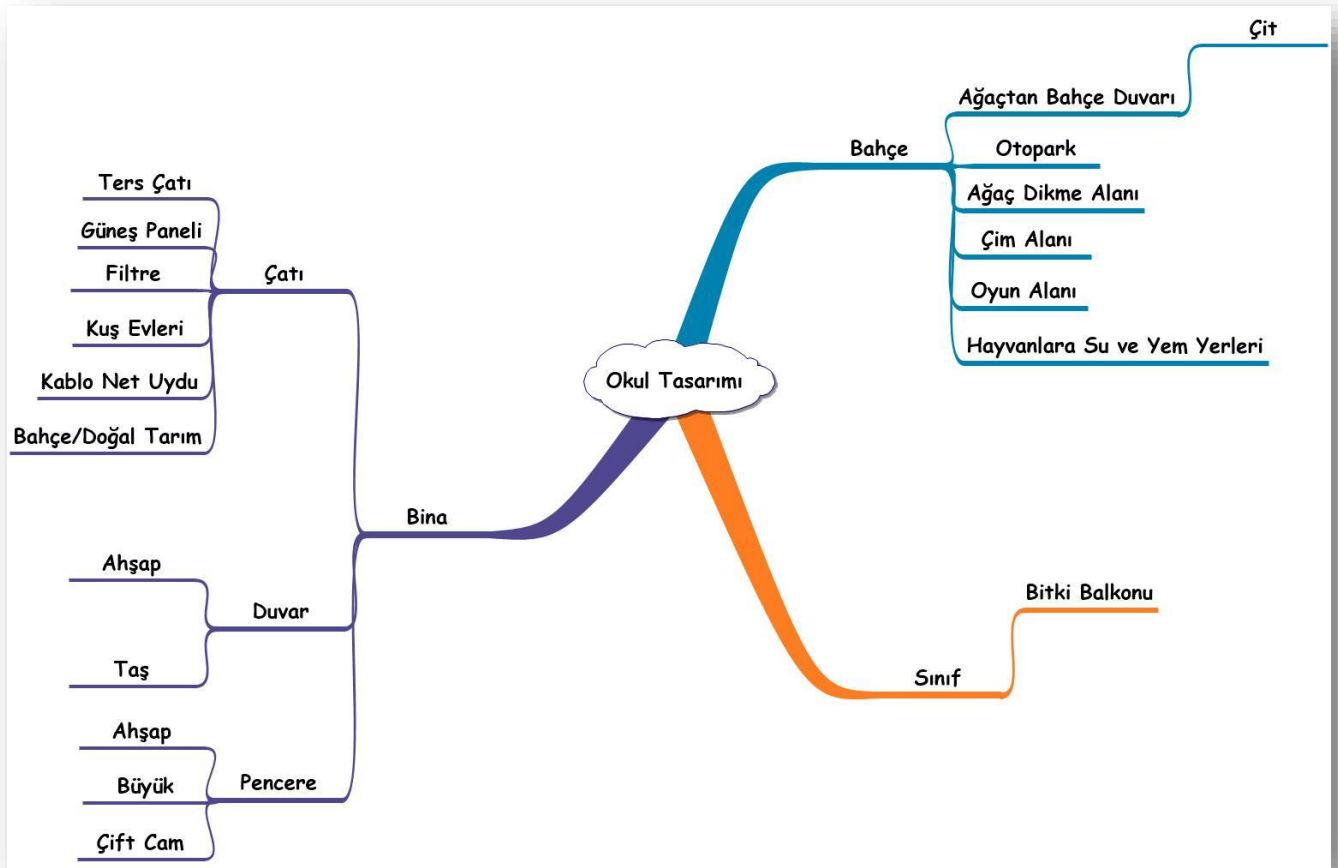


Şekil 32: Çiftliğe ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö18).



Şekil 33: Ürün yetiştiriciliğine ait örnek öğrenci çizimi (S3-Ö1).

### 3.1.9. Okul Tasarımı



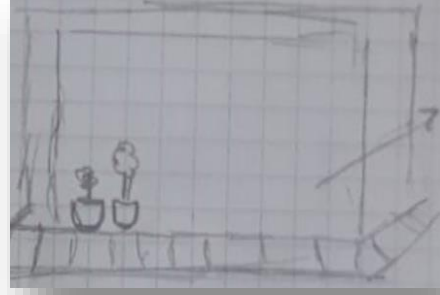
Şekil 34: Okul tasarımına ait öğrenci görüşleri zihin haritası

Çalışma grubunun oluşturan ortaokul öğrencilerinin “Okul Tasarımı” temasında “Çatıda bir bahçe var ve bunun sayesinde doğal tarım yapılıyor. Camlar ahşap doğaya zarar vermiyor. Camda bulunan çiçekler oksijen veriyor.” (GÖ2), “Pencerelerin hepsi çift cam.” (N-Ö5), “Binamızın çatısı düz çatı değil ters çatı yaptım. Pencereleri büyük yaptım daha fazla güneş ışığı giriyor.” (G-Ö49), “Okulun duvarları taştan olmalı dışını da kaplamalıyız.” (I-Ö6), “Kuşlar için çatıda evler.” (S2-Ö5) örnek ifadelerine sahip “Bina”(f=32) yüksek frekansa sahip olan kod olmuştur. Bunun yanında “Bahçe” (f=10) ve “Sınıf” (f=5) da öğrenci ifadeleri sonucunda oluşan kodlardır. “Okul Tasarımı” temasına ait örnek öğrenci çizimleri aşağıda (Şekil 35, Şekil 36) verilmiştir.





**Şekil 35:** Oyun alanına ait örnek öğrenci çizimi (T2-Ö32).



**Şekil 36:** Bitki balkonuna ait örnek öğrenci çizimi (Ş-Ö5).

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları sonucunda elde edilen veriler öğrencilerin çevre dostu okul tasarımlarının dokuz tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temalar; enerji, tasarruf, atık yönetimi, hava, su, ses, gıda, okul tasarımı ve çevre olarak isimlendirilmiştir. Yoğun olarak tekrar edilen kodların; atık yönetimi temasında geri dönüşüm, enerji temasında üretim, tasarruf temasında elektrik enerjisi, hava temasında filtre takılması, su temasında atık su yönetimi, ses temasında yalıtım, gıda temasında hayvancılık, çevre temasında çevreye yönelik etkinlik ve uygulamalar ve okul tasarımı temasında bina kodlarının olduğu görülmüştür. Çevre dostu parfüm, çevre dostu poşet, çevre duyarlılığını ölçen robot, sulama sistemi, rüzgâr bilgi damlacığı gibi çevre dostu ürünler tasarlayarak çevre dostu davranışları tercih ettiklerini göstermişlerdir. Ülkemizde farklı sınıf seviyelerinde çevre ile ilgili kazanımların yer aldığı göz önünü alındığında öğrencilerin çizimlerinde çevre sorunlarının farkında olduklarını ve bu çevre sorunlarını çözmeye yönelik işlevsel uygulamalarını çizimlerini yansıttıkları görülmüştür. Diğer yandan çizimlerinde daha çok yerel çevre sorunlarına değindikleri görülürken küresel çevre sorunlarını çizimlerine yansıtmadıkları belirlenmiştir. Atık yönetimi temasında ön plana çıkan konulardan bir tanesi geri dönüşüm kutuları olmuştur. Geri dönüşüm olarak metal, kâğıt, cam, pil, plastik, mavi kapak, atık yağ, atık gıda, kitap toplama, kullanılmayan eşyalar, MÖP çalışma grubunu oluşturan öğrenciler tarafından çizilmiş ve ifade edilmiştir. Harman (2017), Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfında eğitimini sürdüren öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin geri dönüşüm konusunda sırasıyla söylediği kavramların kâğıt, plastik, cam, metal ve atık pil toplamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Yıldız ve Selvi, (2015) araştırmasında, öğrencilerin kâğıt, cam, plastik ve metalin yanında pillerin ve atık yağların geri dönüşüme katılması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çevre dostu okul tasarımlarında atık eşyalardan saksı, kalem kutusu, sepet ve oyuncak yapımına ait çizimleri ve ifadeleri yer almaktadır. Benzer şekilde Çimen ve Yılmaz (2012) çalışmalarında öğrencilerin geri dönüştürülebilir ürünlerin çevreye katkısıyla ilgili bilgilerinin olduğu ve “yeni ürün oluşturma”, “atık maddelerinin değerlendirilmesi” gibi ifadeleri de çok fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin geri dönüşüm kutuları yanında sınıf, okul ve bahçe içerisinde geri dönüşüm makinesi, geri dönüşüm odası, geri dönüşüm kumbarası, geri dönüşüm oyun parkı gibi tasarımları dikkat çekici bölümlerden biri olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, yiyecek atıkları ve hayvan dışkılarında kompost oluşturma öğrenciler tarafından ifade edilen bir diğer husus olmuştur. Öğrencilerin tasarladıkları çevre dostu okullarda yenilenebilir enerji kaynaklarını tercih ettikleri ve çizimlerine sıklıkla yansıttıkları yenilenebilir enerji kaynağı türünün güneş paneli ve rüzgâr türbini olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Ertaş vd., (2011)’nin dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin enerji türü olarak güneş ve rüzgar enerjilerini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Sürdürülebilir okul tasarımlarında yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı genel olarak görülürken, güneş, rüzgâr ve biyogaz tercih edilen bu enerji kaynaklarından olmuştur (Seydioğulları, 2013; Kocabaş ve Bademcioğlu, 2016; Harman, 2017). Enerji üretimi ve kullanımının yanında tasarruf teması da araştırma kapsamında ön plana çıkan bir kavram olmuştur. Öğrenciler çevre dostu okul tasarımlarında sensörlü musluklarla su tasarrufu, sensörlü lamba ve LED lambalarla elektrik tasarrufu, yenilenebilir enerji kaynaklarını okulun ihtiyaçlarını karşılamak için kullanarak enerji tasarrufunun sağlanması gerektiği öğrencilerin çizim ve ifadelerinden anlaşılmıştır. Benzer şekilde Perdahçı (2018), çalışmasında LED lamba kullanımının enerji tüketimini azaltarak büyük

oranda tasarruf sağladığını bildirmişlerdir. Bunun yanında ısı yalıtımı için çift cam kullanılması, yerden ısıtma, dış cephe kaplama, duvarlara yalıtım yapılması da öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Yıldız ve Selvi (2015)'nin çalışmasında, öğrencilerin enerji tasarrufu için pencerelerde çift cam kullanılması, duvar ve çatılarda yalıtım yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Hava temasında öğrenciler hava kirliliğini azaltmak adına filtre takılması, ağaçlandırma yapılması, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması ve seminerlerin düzenlenmesi gibi fikirlerini hem çizimlerinde hem de açıklamalarında ifade etmişlerdir. Benzer ve Şahin (2013)'in fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışma da, konu ile ilgili öğretmen adaylarının cevapları arasında yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, bacalara filtre takılması ve toplu taşıma araçlarının kullanımı olmuştur. Meydan vd., (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, havayı kirleten etmenlere çözüm olarak bacalara filtre takılması, toplu taşımanın teşvik edilmesi, ağaçlandırmanın yapılması, doğalgaz ve kömür kullanımının azaltılması ve insanlarda çevre bilincinin geliştirilmesi gerektiği bildirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çizimlerinde hava kirliliğini önlemek adına alet, panel, düzenek ve robot makine tasarımları dikkat çekmiştir. Çevre dostu okul tasarımının su temasında ise öğrencilerin atık su yönetimi üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Değerlendirilen atık sular ve depolanan yağmur sularının; okulun su ihtiyacını giderme, sular kesildiğinde kullanabilme ve okul bahçesini sulama amaçlı olarak kullanılacağı görülmüştür. Benzer şekilde Yıldız ve Selvi, (2015)'nin çalışmalarında öğrenciler, su adına bahçe ve parkların yağmur suyu ile sulanması gerektiğini ve gri suyun kullanımını ifade etmişlerdir. Ses temasında öğrencilerin yalıtım üzerine odaklandıkları görülmüştür. Ses kirliliğini önlemek adına binaların sesi yalıtan malzemelerle yapılması, ses kirliliğine neden olmamak için öğrencilerin teşvik edilmesi ve önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir. Seçgin vd. (2010), bu konu ile alakalı öğrencilerin "fazla gürültü yapmamalı insanları rahatsız etmemeliyiz" ifadelerini ve "ses yalıtımı" kavramlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bulunuz vd., (2021) öğretmenlerin gürültü kirliliğini önlemek adına okul binalarında tavan, yer ve duvarlarda ses tutucu malzemelerin kullanılması ile neden olduğu gürültünün azaltılması sağlanabilir sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Bulunuz, Bulunuz, Tuncal, 2017; Saher ve Karaböce, 2019). Gıda temasında öğrenciler yerel besin ürünlerinin yetiştirilmesi ve satılması, büyükbaş ve küçükbaş hayvan yetiştiriciliği, hayvan ihtiyaçlarını karşılama, hayvan barınakları, süt üretme ve içmeye çizimlerinde yer vermişlerdir. Benzer şekilde Turgut, (2019) çalışmasında öğrencilerin okulda büyük bir çiftlik olacak, okulumuzda birçok inek, koyun, arı, tavuk gibi birçok hayvan yetiştireceğiz ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Kayıhan ve Tönük, (2008) meyve ve sebze yetiştirilmesi için eğitim kurumlarının bahçelerinde uygun alanlar ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çevre temasında çalışma grubunu oluşturan öğrenciler çevrenin korunması için ağaçlandırma yapılması, bilgilendirmelerin düzenlenmesi ve gezi, tiyatro gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini ifadelerinde belirtmişlerdir. Yalçınkaya, (2013) çalışmasında çevre problemlerinin çözümü için insanların çevre hakkında bilgilendirilmesi, çevreyi kirleten insanların uyarılması, çevreyle ilgili kampanyaların düzenlenmesi, ağaç dikim çalışmalarının yapılması ve ağaçların kesilmemesi gerektiğini saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin çevreyi koruyabilmek adına çevre dostu poşet, çevre dostu parfüm, çevre duyarlılığını ölçen robot, ayrıştırıcı çöplük gibi tasarımlar yapmaları dikkat çeken bölüm olmuştur. Bu durum öğrencilerin çevre dostu davranışları tercih ettiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Okul tasarımı konusunda çalışma grubunu oluşturan öğrenciler bahçede; ağaç dikme alanı, çim alanı, bahçe çitleri, ağaçtan bahçe duvarı ve oyun alanı oluşturulmasını ifade etmiş ve resmetmişlerdir. Diğer taraftan öğrenciler okul binasının taştan olabileceği gibi ahşaptan da yapılabileceğini, çatıda ise; ters çatı, güneş paneli, filtre, kablo net uydu, doğal tarım ve kuş evlerinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca pencerelerin büyük, çift cam ve ahşaptan yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Turgut, (2019) çalışmasında öğrencilerin sürdürülebilir bir okul için bahçe duvarları ağaçlar ile kapatılacak, okulda büyük bir çiftlik olacak mesela tavuk, inek, elma ağacı, kiraz ağacı vb. meyve sebze, bunlar kantinde satılacak, binanın çatısını düz çatı yerine ters çatı kullanabilirim bu şekilde yağmur suyunun daha verimli kullanılması sağlanır gibi ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin resimleri sınıf seviyesi, cinsiyet, öğrenim gördükleri okul, yaşadıkları bölge açısından ayrıntılı bir şekilde ele alınarak çalışma sürdürülebilir. Çevre dostu okul sürdürülebilir bir okul demektir. Bu nedenle öğrencilerin çizimleri ile proje çalışmaları yürütülebilir. Yürütülen bu proje çalışmaları TÜBİTAK proje yarışmalarına sunulabilir katkı sağlanabilir. Öğrencilerin çevre dostu davranışları daha iyi özümleyebilmeleri adına çevre dostu davranış kazandırma amaçlı etkinlikler uygulamalı çevre eğitiminden faydalanılarak düzenlenebilir. Çevre dostu okul tasarımlarının STEM etkinliği ile planlanarak uygulanması sağlanabilir. Böylece öğrenciler tasarımlarını uygulamaya koymuş olur ve konu farklı disiplinlerle bir araya getirilerek daha zengin bulgulara ulaştırılabilir.

## Kaynaklar

- Asworth, P., & Lucas, U. (1998). What is 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415-431
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Badem, N. (2010). *4.sınıf öğrencilerinde gezi gözlem ile desteklenmiş öğretimin çevre kirliliği ile ilgili farkındalıklarının oluşumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Baş, T. ve Akturan U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Belet, D.S. ve Türkkan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa birliği örneği)*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lisans öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerine etkisi, *İlköğretim Online*, 12(2), 382-400.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, M., 1997. Relationship between demographic variables and environmental attitudes of high school students. *Journal of Natural Resources Life Science Education*, 26(2), 102-104.
- Bulunuz, N., Coskun Onan, B. ve Bulunuz, M. (2021). Öğretmenlerin gürültü hassasiyeti ve okulda gürültü kirliliğini önleme çabaları, *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 171-197. Doi: 10.14689/enad.26.8
- Bulunuz, M., Bulunuz, N., ve Tuncal, J. K. (2017). Akustik iyileştirme yapılmış bir okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 637-658.
- Cleveland, M., Kalamas, M., & Laroche, M. (2012). It is not easy being green: Exploring green creeds, green deeds, and internal environmental locus of control. *Psychology & Marketing*, 29(5), 293-305. doi: 10.1002/mar.20522
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 190-198.
- Çelik, E. (2009). Yeşil bina sertifika sistemlerinin incelenmesi Türkiye'de uygulanabilirliklerinin değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi), İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi, *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Doğan, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin sezgisel algıları: Bir metafor analizi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 721-740.
- Ertaş, H., Şen, A.İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 65-66, 2006/25, Ankara.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Erten, S. (2008). "Insightsto Ecocentric, Anthropocentric and Antipathetic Attitudes towards Environment in Diverse Cultures". *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 141-156.
- Fidan, H., Subaşı, Ö., Aydın, F. ve Yener, D. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ışık kirliliğine ve uygun aydınlatmaya yönelik görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 485-503.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe, *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.
- Han, H., Lee, M. J., & Hwang, J., 2016. Cruise travelers' environmentally responsible decision-making: An integrative framework of goal-directed behavior and norm activation process. *International Journal of Hospitality Management*, 53, 94-105. Doi: 10.1016/j.ijhm.2015.12.005.
- Harman, G. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramı hakkındaki farkındalıkları: benim okulum, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 243-262.
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kaiser, F.G. and Fuhrer, U., 2003. "Ecological Behavior's Dependency on Different Forms of Knowledge". *Applied Psychology: An International Review*, 52(4), 598-613.
- Kayihan, K.S. ve Tönük, S. (2009). Sürdürülebilirlik bilincinin inşa edileceği binalar olma yönü ile temel eğitim okulları, *Politeknik Dergisi*, 14(2), 163-171.
- Kılınç, A., Boyes, E. And Stanistreet, M., 2011. "Turkish School Students and Global warming: Beliefs and Willingness to Act". *Eurasia Journal of Mathematics Science ve Technology Education*, 7(2), 121-134.
- Kocabaş, İ. ve Bademcioğlu, M. (2016). International online journal of educational sciences, *Eğitim Binalarında Sürdürülebilirlik*, 8(3), 180-192.
- Meydan, A., Doğu, S. ve Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.



- Oğuz, D., Çakıcı, I. ve Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci, *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), 34-39.
- Öztaarakcı, D. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1-24.
- Perdahçı, C. (2018). Metal işleme tesis aydınlatmasında led lamba ve floresan lamba karşılaştırılması, *Fırat Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 30(3), 105- 113.
- Saher, K., ve Karaböce, B. (2019). Dersliklerde reverberasyon süresi ve gürültü-sinyal oranının yetişkinler ve çocuklarda kelime ayırt etme oranına etkisi. *Megaron*, 14(3), 385-396.
- Scannell, L.,&Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 1 10. Doi: 10.1016/j.jenvp.2009.09.006
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010) İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13, 391-398.
- Seydioğulları, H. S. (2013). Sürdürülebilir kalkınma için yenilenebilir enerji, *Planlama Dergisi*, 23(1), 19-25.
- Turgut, A. (2019). *8.sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir okul kavramı konusunda zihinsel algılarının betimlenmesi*, Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler, *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. ve Selvi, M. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve ekolojik ayak izini azaltma yolları konusundaki görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 457-187.

## Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.